

Research Paper

The effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on academic enthusiasm and social adjustment of students with social anxiety



Ali Salmani^{1*}, Hamideh Roshani Khiavi² & Zahra Esmaili³

1. M.A. in Clinical Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
2. Education in Lahrud region, Meshginshahr, Ardabil, Iran.
3. B.A. in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran.



Citation: Salmani, A., Roshani Khiavi, H. & Esmaili, Z. (2023). [The effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on academic enthusiasm and social adjustment of students with social anxiety (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12 (1):46-61. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.2214>

doi: 10.22098/jsp.2023.2214



Article Info:

Received: 2022/08/09

Accepted: 2023/05/07

Available Online: 2023/06/11

Key words:

Cognitive therapy based on mindfulness, academic enthusiasm, social adjustment and students with social anxiety.

ABSTRACT

Objective: The present study was to investigate the effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on academic enthusiasm and social adjustment of students with social anxiety.

Methods: The method of the current research was a pre-test-post-test experiment with a control group. The population included all female students of the second secondary level with social anxiety in the academic year of 2021-2022 in Ardabil city. For this purpose, 28 students with social anxiety were selected according to the criteria for entering the research and randomly replaced in two experimental and control groups (14 people in each group). After conducting the pre-test with the help of Fredricks, Blumenfeld and Paris academic motivation questionnaires and California Clark et al social adjustment questionnaires, the experimental group received 8 sessions (two sessions per week) of 75 minutes of mindfulness-based cognitive therapy training program. while the control group did not receive any intervention program. The obtained data were analyzed using multivariate covariance analysis.

Results: The results showed that cognitive therapy training based on mindfulness caused a significant difference between academic enthusiasm and social adjustment in students with social anxiety ($p < 0.01$).

Conclusion: Cognitive therapy training based on mindfulness has a positive effect on academic enthusiasm and social adjustment of students with social anxiety. Therefore, it can be said that this program can be used to help students with social anxiety.

Extended Abstract

1. Introduction

S

chool and education period is one of the most important stages in development where the foundations of a person's main personality are formed. Often, the majority of mental disorders in adulthood are caused by not paying attention to the emotional issues and problems of this period. Due to these cases, in recent years, much attention has been paid to the prevention and recognition of problems related to this

era (Cartwright, McNally, White & Verduyn, 2005). One of the common disorders of this era is anxiety disorders, so that its prevalence is reported between 8.3 and 28 percent (Sadock & Sadock, 2015). One of the spectrums of anxiety disorders is social anxiety disorder. This disorder is one of the most important and debilitating anxiety disorders during education, characterized by an excessive fear of embarrassment, humiliation, or rejection when faced with a possible negative evaluation by others when engaging in a public performance or social interactions. It causes serious distress and disruption in work, education and social relationships (Boland, Verduyn & Ruiz, 2022).

*Corresponding Author:

Ali Salmani

Address: M.A. in Clinical Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (914) 6818084

E-mail: Ali.s.b.1375@gmail.com

One of the variables predicting success in students is academic enthusiasm. Passion is a strong motivational force that affects the scope, intensity, quality and long-term goals. Therefore, passionate people have the potential to show high levels of persistence and be consistent in achieving their personal goals and being stubborn (Benjamin, Schellenberg, Holdingc, & Koestner, 2020). Van Rooij, Jansen & van de Grift (2017) showed that students who had the most behavioral and cognitive enthusiasm showed the most academic and social adjustment during college, which means that academic enthusiasm can be a strong predictor of academic adjustment.

Among the factors that can adjust the adaptation of students with social anxiety in the academic environment is social adaptation. Social adaptation is the demarcation of emotions and valuable assets of a person in order to achieve the ability to understand oneself and others (Adeyemo, 2005). Park and Choi (2014) consider social adjustment as a psychological process that includes components such as social roles, social skills, lack of antisocial interests, family relationships, educational relationships, and individual social relationships.

In recent research, interest in using mindfulness-based interventions (MBI) to improve mental health outcomes in children and adolescents is increasing (Odgers, Dargue, Creswell, Jones & Hudson, 2020). Mindfulness is a person's momentary insight into internal-external experiences, which makes it possible to deal with them more constructively and rationally (Griffith, Bartley & Crane, 2019). Mindfulness is a type of deep awareness of current realities and is more advanced and focused than concepts such as attention and awareness (Brown and Ryan, 2007).

The positive effect of cognitive therapy based on mindfulness in reducing students' social anxiety has been shown (Majidi & Bakhshipour Joybari, 2017; Shabani & Masdari, 2015; Sheykholeslami, Dortaj & Eskandar, 2014). Blanck et al. (2018) showed in a research that regular mindfulness exercises reduce anxiety and depression. Hamed, Mirzaei and Hassanzadeh (2015) reported in their research that the knowledge of mindfulness-based therapy strengthens a person's awareness of life values such as academic values and thus doubles his desire and motivation to deal with this aspect of life. A development that can play an effective role in increasing students' academic enthusiasm. The presented theoretical and research bases showed that the process of

paying attention to the mental health of children and adolescents is inevitable; Because this group of society in the near future will have to play a social and occupational role and their psychological vulnerability makes them unable to show proper social, psychological and academic function, which shows the necessity of conducting the present research. Therefore, the current research seeks to answer the question that cognitive therapy based on mindfulness can have an effect on the academic enthusiasm and social compatibility of students with social anxiety.

2. Materials and Methods

The method of the present research was a pre-test-post-test experiment with a control group. The statistical population of this research included all female students of the second secondary level with social anxiety in the academic year of 2021-2022 in Ardabil city. For this purpose, 28 students with social anxiety were selected according to the criteria for entering the research and randomly replaced in two experimental and control groups (14 people in each group). After conducting the pre-test with the help of Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004) academic motivation questionnaires and California Clark et al.'s (1953) social adjustment questionnaires, the experimental group received 8 sessions (two sessions per week) of 75 minutes of mindfulness-based cognitive therapy training program. while the control group did not receive any intervention. The data were analyzed using multivariate covariance analysis.

3. Results

To compare two groups in each of these variables, as a dependent variable, the effects test between the subjects was used in the text of the multivariate analysis of covariance test. The results of multivariate covariance analysis showed that there is a statistically significant difference between the average post-test scores of the two experimental and control groups after controlling the pre-test effects in the variables of academic enthusiasm ($p < 0.01$; $F = 10.32$) and social adjustment ($p < 0.01$; $F = 18.69$). Therefore, cognitive therapy based on mindfulness has had a positive effect on academic enthusiasm and social adjustment of female students with social anxiety.

Table 1. Covariance analysis test to investigate the effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on academic enthusiasm and social adjustment of students with social anxiety

Source	Variables	SS	Df	MS	F	P	Eta
Pretest	Academic engagement	145.21	1	145.21	4.60	0.084	0.056
	Social adjustment	178.55	1	178.55	5.44	0.113	0.075
Group	Academic engagement	229.20	1	229.20	10.32	0.005	0.369
	Social adjustment	575.84	1	575.84	18.69	0.002	0.425

4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on academic enthusiasm and social adjustment of female students with social anxiety. The results of the research showed that there is a significant difference between the averages of academic enthusiasm in the students of the experimental and control groups. Thus, cognitive therapy intervention based on mindfulness has increased academic enthusiasm. The results of the present study are in line with the findings of Benjamin, Schellenberg, Holding, and Koestner (2020), Van Rooij, Jansen and van de Grift (2017), Validi ; Khaledi and Moeini (2013) and Hamed, Mirzaei and Hassanzadeh (2015).

Another results of the research showed that there is a significant difference between the averages of social adjustment in the students of the experimental and control groups. In this way, cognitive therapy intervention based on mindfulness has increased the social adjustment of female students with social anxiety. The results of the present research are shown by the findings of Majidi and Bakhshipour Joybari (2017), Kahrizi, Taghavi, Ghasemi, and Goodarzi (2017), Shabani and Masdari (2015;), Manshaei and Hosseini (2018;), Chu et al. (2018), and Blanck et al. (2018).

In explaining these findings, it can be said that mindfulness training can reduce students' perceived anxiety and stress (Potek, 2012; Song Yeo & Lindquist, 2015). The method of mindfulness intervention through regular meditation exercises

increases a person's moment-to-moment awareness of their body-oriented feelings and emotions, and in this way they learn that by being aware and alert to their negative emotional thoughts, these types of thoughts express in a non-judgmental manner, accepting and with calmness. This method helps in creating, maintaining and promoting coping styles, competence and academic enthusiasm, reducing stress and anxiety (Jafartabatabaei et al., 2013).

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

بررسی اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی

علی سلمانی^{۱*}، حمیده روشنی خیای^۲ و زهرا اسماعیلی^۳

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. آموزش و پرورش منطقه لاهرود، مشکین شهر، اردبیل، ایران.

۳. کارشناسی روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۳/۲۱

هدف: پژوهش حاضر بررسی اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی بود.**روش‌ها:** روش پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم دارای اضطراب اجتماعی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ شهرستان اردبیل بود. بدین منظور تعداد ۲۸ دانش‌آموز دارای اضطراب اجتماعی بر حسب ملاک‌های ورود به پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۴ نفر) جایگزین شدند. پس از انجام پیش‌آزمون به کمک پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومفیلد، پاریس و سازگاری اجتماعی کالیفرنیا کلارک و همکاران، گروه آزمایشی ۸ جلسه (هر هفته دو جلسه) ۷۵ دقیقه‌ای برنامه آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را دریافت کرد. درحالی‌که گروه کنترل هیچ برنامه مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل کواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شد.**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی موجب تفاوت معنادار بین اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی شده است ($P < 0/01$).**نتیجه‌گیری:** آموزش شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی تأثیر مثبت دارد. بنابراین، می‌توان گفت که از این برنامه می‌توان برای کمک به دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها:

شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، اشتیاق تحصیلی، سازگاری اجتماعی و دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی.

مقدمه

شده است (سادوک و سادوک^۱، ۲۰۱۵). یکی از طیف‌های اختلالات اضطرابی اختلال اضطراب اجتماعی^۳ است. این اختلال یکی از مهم‌ترین و ناتوان‌کننده‌ترین اختلالات اضطرابی در دوران تحصیل است که با ترس بیش از حد از خجالت، تحقیر یا طرد شدن به هنگام مواجهه با ارزیابی منفی احتمالی توسط دیگران هنگام درگیر شدن

دوران مدرسه و تحصیل یکی از اصلی‌ترین مراحل در رشد است که در آن زیر بنای شخصیت اصلی فرد در بزرگسالی شکل می‌گیرد، به طور معمول اکثریت ناهنجاری‌های روانی در بزرگسالی از عدم توجه به مسائل و مشکلات عاطفی این دوران ناشی می‌شود. با توجه به این موارد در سال‌های اخیر توجه زیادی به پیشگیری و شناخت مشکلات مرتبط با این دوران صورت گرفته است (کارت‌رایت، مک‌نالی، وایت و وردون^۲، ۲۰۰۵). از اختلالات شایع این دوران اختلالات اضطرابی است به طوری که شیوع آن بین ۸/۳ تا ۲۸ درصد گزارش

1. Cartwright, McNally, White & Verduyn
2. Sadock & Sadock
3. Social Anxiety Disorder

* نویسنده مسئول:

علی سلمانی

نشانی: کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۶۸۱۸۰۸۴ ((۹۱۴)) ۹۸+

پست الکترونیکی: Ali.s.b.1375@gmail.com

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم‌دهی تأکید می‌کند (کیخا، مرزیه، جناآبادی، ۱۳۹۷؛ بشریور و عینی، ۱۴۰۱) و از طریق مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه و رابطه مناسب با معلمان و دانش‌آموزان نقش مهمی در بهبود رفتارهای تحصیلی دارد (فیضی جاریحانی، زینالی، ۱۳۹۸). اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد رفتاری (رفتارهای از روی رغبت و انجام دادن تکالیف)، عاطفی (احساسات و علاقه مثبت به تحصیل) و شناختی (سرمایه‌گذاری روان‌شناختی) است که هر کدام به نحوی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (لوپز، جونز، دنیسر و دوگانای، ۲۰۱۷). با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی یک سازه چند بعدی شامل بعد شناخت، رفتار و انگیزش است؛ بنابراین، از یک سو بعد شناختی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را در استفاده از انواع راهبردهای شناختی در فرآیند یادگیری رهنمود می‌سازد و از سوی دیگر بعد رفتاری اشتیاق-تحصیلی، باعث افزایش سازگاری و پایداری در تکالیف مدرسه می‌شود (جدیدی، ۱۳۹۸). اشتیاق روان‌شناختی با رفتارهای مرتبط با سازگاری تحصیلی از جمله ثبات روی تکالیف، مشارکت و حضور در کلاس مرتبط بوده است؛ دانش‌آموزانی که به لحاظ شناختی، رفتاری و عاطفی مشتاق یادگیری هستند نسبت به دانش‌آموزان با سطح اشتیاق تحصیلی کمتر، مشکلات تحصیلی را بهتر تحمل می‌کنند (وانگ، وایت و اکلز، ۲۰۱۲). اشتیاق تحصیلی می‌تواند تأثیر بسزایی در افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (وانگ، ۲۰۱۸؛ یانيس-کابرا و بنیتو، ۲۰۱۷). ورويج، جانسون و ون‌دی‌گرفت^۱ (۲۰۱۷) نشان دادند دانش‌آموزانی که بیشترین اشتیاق رفتاری و شناختی را داشتند بیش‌ترین سازگاری تحصیلی و اجتماعی را در دوران دانشگاه از خود نشان دادند؛ به این معنی که اشتیاق تحصیلی پیش‌بینی‌کننده قوی در سازگاری تحصیلی می‌تواند باشد. در پژوهشی مؤمنی، عباسی، پیرانی و بگیان کوله مرز (۱۳۹۷) نشان دادند، بین عواطف مثبت و جو عاطفی خانواده با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار و بین عواطف منفی و جو عاطفی خانواده با اشتیاق تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

از جمله عواملی که می‌تواند سازگاری دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی را در محیط تحصیلی تحت تأثیر قرار دهد، سازگاری

1. Boland, Verduin and Ruiiz
2. Butler, O'Day, Swee, Horenstein et al
3. Clauss & Blackford
4. Sackl-Pammer, Jahn, Özlü-Erkilic, et al
5. Dixon, Moodie, Goldin, Farb & Heimberg
6. academic engagement
7. Wang, Willett & Eccles
8. Yanes-Cabrera & Benito
9. Van Rooij, Jansen & van de Grif

در یک عملکرد عمومی یا تعاملات اجتماعی مشخص می‌شود که باعث پرباشانی و اختلال جدی در کار، تحصیل و روابط اجتماعی می‌شود (بلاند، وردیون و رویز^۱، ۲۰۲۲؛ نریمانی، پورعبدل و بشریور، ۱۳۹۵). افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی، باورهای منفی در مورد خود و دیگران دارند و اغلب سعی می‌کنند از موقعیت‌هایی که ممکن است به طور منفی دیده شوند، بگریزند یا اجتناب کنند. با توجه به این ترس‌ها و الگوهای اجتناب، این افراد می‌توانند نرخ بالای طرد و انزوای اجتماعی را تجربه کنند که ترس اجتماعی آن‌ها را تداوم می‌بخشد (باتلر، اودای، سوئی، هورنشتاین و همکاران^۲، ۲۰۲۰). این اختلال در دوران تحصیل می‌تواند همراه با اجتناب از حضور در کلاس، ترس از صحبت کردن در جمع و متعاقب آن پسرقت تحصیلی و حتی ترک تحصیل باشد (عصفوری، سروری، کارسازی، پیرامی و همکاران، ۱۳۹۶). کودکان و نوجوانان دارای اختلال اضطراب اجتماعی، پرباشانی و اختلال عملکردی قابل توجهی را در مدرسه و با همسالان تجربه می‌کنند و در بزرگسالی، بیش‌تر احتمال دارد پیامدهایی مثل سطح تحصیلات پایین، دستمزد کمتر، بیکاری و روابط کمتر و از هم گسیخته با خانواده، شرکای عاشقانه و دوستان تجربه کنند (کلاوس و بلاکفورد^۳، ۲۰۱۲). اضطراب اجتماعی بالا در صورت عدم درمان، یک دوره مزمن را طی می‌کند و می‌تواند با اختلالات روانی مثل افسردگی و کاهش کیفیت زندگی همراه باشد (ساکل پامر، جان، اوزلو-ارکیلیک و همکاران^۴، ۲۰۱۹). همچنین این اختلال به طور قابل ملاحظه‌ای در روابط شخصی و اجتماعی افراد اختلال ایجاد کرده و با کاهش موفقیت تحصیلی و استقلال شغلی و سازگاری اجتماعی همراه است (دیکسون، موودی، گولدین، فارب و هیمبرگ^۵، ۲۰۲۰).

یکی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده موفقیت در دانش‌آموزان اشتیاق تحصیلی^۶ است. اشتیاق نیروی انگیزشی قوی هست که برجهت، شدت، کیفیت و اهداف طولانی مدت تأثیر می‌گذارد. بنابراین، افراد پرشور این پتانسیل را دارند که سطوح بالایی از پشتکار را از خود نشان دهند و در رسیدن به اهداف شخصی خود و سرسخت بودن سازگار باشند (بنجامین، اسپچنبرگ، هولدینگ و کاستنر، ۲۰۲۰). اشتیاق تحصیلی به عنوان یک حالت مثبت تعریف می‌شود که شامل انرژی، فداکاری و جذب در یادگیری است. دانش‌آموزان مشتاق انگیزه ذاتی برای یادگیری دارند، در کلاس‌ها و فعالیت‌های مدرسه‌ای شرکت می‌کنند و همچنین کنجکاو و مایل به پذیرش چالش‌های یادگیری هستند و انرژی بیشتری صرف مطالعه می‌کنند اشتیاق به تحصیل همان درگیری تحصیلی است که به‌طور کلی برنقش خودآگاهی در

به آن‌ها ممکن می‌سازد (گریفث، بارتلی و کارنی، ۲۰۱۹). ذهن آگاهی نوعی آگاهی عمیق از واقعیت‌هایی کنونی است و نسبت به مفاهیمی همچون توجه و هشیاری ارتقاء یافته‌تر و تمرکز یافته‌تر است (براون و ریان، ۲۰۰۷). به عبارت جامع‌تر ذهن آگاهی بینش غیر قضاوتی و پذیرش محور فرد نسبت به تمام اموری است که در درون خود و دنیای بیرون تجربه می‌کند (کاریمانس، اسپیلیکنس و کاپین، ۲۰۱۵). این رویکرد درمانی در قالب مراحل پیوسته و ساختاری شامل هدایت خودآگاهانه، مواجهه مستقیم با موانع، مراقبه توأم تنفس، حضور در زمان حال، حقیقی‌انگاشتن افکار، مراقبت از خود و همچنین بهره‌گیری از راهبردهای تسهیل‌گر یادگیری، دستیابی به اهداف درمانی را ممکن می‌سازد (ولیدی پاک، خالدی و معینی، ۱۳۹۳).

شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، برگرفته‌شده از مدل کاهش استرس مبتنی بر روش ذهن آگاهی کابات-زین است که اصل‌های درمان شناختی به آن افزوده شده است. این نوع شناخت درمانی که در بردارنده یوگای کشیدگی، مدیتیشن‌های مختلف، آموزش مقدماتی درباره افسردگی و تمرین مرور بدن است، نشان‌دهنده‌ی رابطه بین افکار، احساس و حس‌های بدنی است که این امکان را ایجاد می‌کند که فرد در لحظه کنونی به نحوی به موقعیت‌های بدنی پیرامون توجه کند و پردازش‌های خودکار افسردگی‌زا و اضطراب‌زا را کاهش دهد (کاوایانی، جواهری و بحیرایی، ۱۳۸۴). از آن‌جا که درمان‌های مبتنی بر ذهن آگاهی به هر دو بعد ذهنی و جسمانی توجه می‌کند، در طیف وسیعی از مشکلات روانی اجتماعی از جمله اختلال شخصیت مرزی، اضطراب، درد مزمن، افسردگی و استرس مؤثر بوده‌اند. این رویکردها همچنین در کاهش کژکاری در بیماران دچار بیماری‌های طبی (مانند سرطان، اسکروز مولتیپل) و افزایش احساس کلی رفاه روانی به کار رفته‌اند. بیماران همچنین درمی‌یابند که حالات اضطراب و افسردگی اغلب موقتی و گذرا هستند و می‌آموزند که نسبت به احساس اضطراب یا افسردگی تحمل بیشتری داشته باشند و در نهایت این افراد می‌توانند با اعتماد به نفس بیشتری با تعارضات کنار آیند (سادوک، سادوک و روئیز، ۱۳۹۵).

از آن‌جا که در ذهن آگاهی فرد مکرراً به متمرکز کردن توجه خود را

1. Adeyemo
2. Park & Choi
3. Cummings, Loxton & Poropat
4. Dotterer & Lowe
5. Mindfulness
6. Odgers, Dargue, Creswell, Jones & Hudson
7. Griffith, Bartley & Crane
8. Brown & Ryan
9. Karremans, Schellekens & Kappen

اجتماعی است. سازگاری اجتماعی مرزبندی احساسات و هیجانات و دارایی با ارزش فرد به منظور دستیابی به توانایی درک خود و دیگران است (آدیمو، ۲۰۰۵). پارک و چوی^۲ (۲۰۱۴) سازگاری اجتماعی را به عنوان یک فرآیند روان‌شناختی می‌دانند که در برگزیده مؤلفه‌هایی نظیر نقش‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، نداشتن علائق ضداجتماعی، روابط خانوادگی، روابط آموزشی و روابط فردی اجتماعی است. در شکل‌گیری سازگاری اجتماعی، عواملی چون شیوه‌های تربیتی، خانواده و آموزش و پرورش مؤثر هستند (امیدیان، حسینی کافی آبادی و زندوانیان، ۱۳۹۳). سازگاری حاصل تلاش آگاهانه در انطباق و تعامل مناسب ویژگی‌های فردی و شخصیتی با موقعیت‌هایی است که فرد با آن مواجه می‌شود (کامینز و همکاران، ۲۰۱۹). سازگاری یک فرآیند دو سویه است. از یک طرف فرد به صورت مؤثر با اجتماع تماس برقرار می‌کند و از طرف دیگر اجتماع نیز ابزارهایی را تدارک می‌بیند که فرد از طریق آن‌ها توانایی‌های بالقوه‌ی خویش را واقعیت می‌بخشد (او و سانگ، ۲۰۱۸). در این تعامل فرد و جامعه دستخوش تغییر و دگرگونی شده و سازشی نسبتاً پایدار به وجود می‌آید (کیم و همکاران، ۲۰۱۸). به طور کلی سازگاری به تسلط فرد بر محیط و احساس کنار آمدن با خود اشاره دارد. هریک از ما به محیط و تغییراتی که در آن روی می‌دهد پاسخ می‌دهیم. از این رو سازگاری مهارتی است که باید آموخته شود (اولیور و همکاران، ۲۰۱۸). اختلالات مربوط به سازگاری در جامعه امروز رواج فراوان دارند. هنگامی که فرد در پاسخ به استرس‌های خاص محیطی یا شخصی علائم عاطفی یا رفتاری خاصی مانند افسردگی، اضطراب، مشکلات رفتاری در مدرسه و دانشگاه، افت عملکرد تحصیلی و اخراج، عدم اعتماد به نفس، نزاع با مردم، مشکلات شغلی، تعارضات، سرپیچی‌های اجتماعی و نیز شکایت‌های جسمانی را از خود بروز دهند، دچار ناسازگاری رفتاری شده است (دوتر و لوو، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر اگر افراد فشار عصبی خاصی را تجربه می‌کنند و در پاسخ به آن نشانه‌های روانی خاصی را از خود بروز می‌دهند که این نشانه‌ها، به انجام وظایف اصلی در جامعه یا عملکرد شخصی‌شان لطمه می‌زنند (واندن کرچوف و همکاران، ۲۰۱۹).

در پژوهش‌های جدید علاقه به استفاده از مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی^۵ (MBI) برای بهبود نتایج سلامت روان در کودکان و نوجوانان رو به افزایش است (اودگرز، دارگو، کرسول، جونز و هادسون، ۲۰۲۰). ذهن آگاهی بینش لحظه‌ای فرد نسبت به تجارب درونی - بیرونی است که امکان برخورد سازنده‌تر و توأم با تعقل را

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

در پی پاسخ به این سؤال است که آیا شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اثرگذار باشد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی به‌عنوان متغیر مستقل، اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی متغیرهای وابسته در نظر گرفته شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ سال دختر دارای اختلال اضطراب اجتماعی بود که به مراکز مشاوره تحصیلی شهر اردبیل در سال ۱۴۰۰ مراجعه کرده بودند. از بین جامعه فوق تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه، تعداد ۱۵ نفر در گروه آزمایشی و تعداد ۱۵ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. اما به دلیل غیبت یکی از شرکت‌کننده‌ها در گروه آزمایش ناچاراً گروه آزمایش و کنترل هر کدام به تعداد ۱۴ نفر در نظر گرفته شد. ملاک‌های ورود شامل رضایتمندی و تعهد کتبی برای شرکت در جلسات گروهی و طرح درمان و عدم بیماری روانی شرکت‌کننده‌ها بود. همچنین ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت داشتن حتی در یک جلسه درمان در گروه آزمایش، عدم مشارکت و همکاری و عدم انجام تکالیف در طول جلسات درمانی بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: این پرسشنامه توسط فردریکز، بلومفیلد، پاریس^۱ (۲۰۰۴)، طراحی شده است که دارای ۱۵ گویه است، این گویه‌ها؛ سه خرده‌مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌کند. سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴ مربوط به خرده‌مقیاس اشتیاق رفتاری و سؤالات ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ نیز مربوط به خرده‌مقیاس اشتیاق عاطفی و سؤالات ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ نیز مربوط به خرده‌مقیاس اشتیاق شناختی است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج است که از (خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) را شامل می‌شود.

1. Kabat-Zinn
2. Sample
3. Blanck
4. Rasmussen & Pidgeon
5. Semple, Lee, Rosa & Miller
6. Birnie, Garland & Carlson
7. Segal et al
8. Fredricks, Blumenfeld, Paris

روی یک محرک خنثی مثل تنفس می‌پردازد، پس می‌توان گفت خودکنترلی توجه مکانیسم اصلی ذهن‌آگاهی است و این مکانیسم در کاهش نگرانی، استرس و اضطراب و افزایش آرام بخشی عضلانی اثربخش است (کابات زین^۱، ۲۰۰۳؛ سمپل^۲ و همکاران، ۲۰۰۵ به نقل از بیرامی و عبدی، ۱۳۸۸). اثر مثبت شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان (مجیدی و بخشی‌پور جویباری، ۱۳۹۷؛ شعبانی و مصدری، ۱۳۹۵؛ شیخ الاسلامی، درتاج و اسکندر، ۱۳۹۴) نشان داده شده است. بلانک^۳ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان‌دادند تمرینات منظم ذهن‌آگاهی باعث کاهش اضطراب و افسردگی می‌شود. راسموسن و پیدگینا^۴ (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی یافتند که ارتباط معناداری بین ذهن‌آگاهی با نمرات بالای عزت‌نفس و نمرات پایین اضطراب اجتماعی وجود دارد. همچنین، سمپل^۲، لی، رزا و میلر^۵ (۲۰۱۰) به این نتیجه دست یافتند که شناخت درمانی مبتنی بر حضور ذهن یک مداخله امیدبخش برای مشکلات رفتاری و اجتماعی و توجه است و می‌تواند نشانه‌های اضطراب را کاهش دهد.

حامدی، میرزائیان و حسن‌زاده (۱۳۹۵) در پژوهش خود گزارش کرد که شناخت درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی، آگاهی فرد را از ارزش‌های زندگی نظیر ارزش‌های تحصیلی تقویت می‌کند و بدین شکل تمایل و انگیزه وی را برای رسیدگی به این بُعد از زندگی دوچندان می‌کند. تحولی که می‌تواند در افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا کند. افزایش بینش و آگاهی نسبت به رفتارهای خود در طول زندگی، فرد را نسبت به ماهیت مثبت یا منفی آن‌ها نیز آگاه می‌کند (بیرینی، گرلند و کارلسون^۶، ۲۰۱۰). شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی ارتباط بین خلق، افکار، احساس و احساسات بدنی پیرامون را در لحظه ممکن ساخته و افکار خودآیند افسردگی و تنیدگی‌زای ناشی از مشکلات را کاهش می‌دهد (سگال و همکاران^۷، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش مقتدر (۱۳۹۵) نشان داد که درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش نشخوار فکری، نگرش ناکارآمد و ابعاد افکار خودآیند افراد مبتلا به اضطراب فراگیر گروه آزمایش مؤثر بوده است. مبانی نظری و پژوهشی ارائه‌شده نشان دادند که فرآیند توجه به سلامت روان کودکان و نوجوانان امری اجتناب‌ناپذیر است؛ چرا که این گروه از جامعه در آینده نزدیک، می‌بایست به ایفای نقش اجتماعی و شغلی پردازند و آسیب‌پذیری روان‌شناختی آنان سبب می‌شود آن‌ها نتوانند کارکرد اجتماعی، روان‌شناختی و تحصیلی مناسب را از خود بروز دهند که این فرآیند نشان از ضرورت انجام پژوهش حاضر دارد. بنابراین، پژوهش حاضر

سازگاری اجتماعی از ۰/۸۷ تا ۰/۹۰ گزارش شده است (ثورپ، کلارک و نیکز، ۱۹۵۹). در پژوهش یزدیان اصفهانی و همکاران (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه با روش بازآزمایی با فاصله یک ماه ۰/۶۵۲ به دست آمد. روایی مقیاس آزمون کالیفرنیا در حیطه سازش اجتماعی از طریق همبستگی با سؤالات ملاک تعیین شده که این ضریب برای سازگاری اجتماعی ۰/۶۱ به دست آمده که معنادار گزارش شده است (افتخار صعادی، مهرابی زاده هنرمند، نجاریان، احدی و عسگری، ۱۳۸۸).

روش اجرا: پس از انتخاب ۲۸ نفر از دانش‌آموزان دارای اختلال اضطراب اجتماعی و جایگزینی آنان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۴ نفر) و کنترل (۱۴ نفر)، همه آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی پاسخ دادند. آنگاه گروه آزمایش برنامه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را به صورت گروهی دریافت کرد. برنامه شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی به کار رفته در این پژوهش (جدول ۱) برگرفته از پروتکل کابات-زین و همکاران (۱۹۹۲) بود. این برنامه آموزشی طی ۸ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای به مدت ۴ هفته (هر هفته دو جلسه) در محل یکی از مراکز مشاوره تحصیلی شهر اردبیل اجرا گردید و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. شیوه ارائه مطالب بیش‌تر به صورت مشارکتی (بحث گروهی) بود. در پایان برنامه مداخله‌ای، همه آزمودنی‌های دو گروه آزمایشی و کنترل دوباره به آزمون‌های فوق‌به‌عنوان پس‌آزمون پاسخ دادند. داده‌های حاصل از این طرح با استفاده از روش‌های آماری و با کمک نرم‌افزار آماری SPSS ویراست ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

.....
1. California Psychological Inventory(CPI): Clark & et all

بالاترین نمره‌ای که آزمودنی از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی می‌تواند کسب نماید ۷۵ و کمترین نمره ۱۵ است. هر چقدر نمره آزمودنی به ۷۵ نزدیک‌تر باشد اشتیاق تحصیلی آزمودنی بالاتر و هر چقدر نمره آزمودنی به ۱۵ نزدیک شود اشتیاق تحصیلی آزمودنی پایینتر است. قابل ذکر است نمره کل مقیاس اشتیاق تحصیلی مورد نظر بوده است. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. میزان پایایی این ابزار در پژوهش گنجی، توکلی، بنی‌اسدی شهربابک و اسدی (۱۳۹۵) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شده است. همچنین درستی‌آزمایی محتوایی این پرسشنامه توسط عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی، (۱۳۹۴) ۰/۸۹ محاسبه شده است.

پرسشنامه استاندارد سازگاری فردی اجتماعی کالیفرنیا (CPI): پرسشنامه سازگاری اجتماعی کالیفرنیا توسط کلارک و همکاران^۱ در سال ۱۹۵۳ در دو بعد سازگاری فردی و اجتماعی تدوین شده است، که شامل ۱۸۰ سؤال دو گزینه‌ای با بله و خیر است. ۹۰ سؤال از این پرسشنامه برای سنجش سازگاری فردی و ۹۰ سؤال نیز برای ارزیابی سازگاری اجتماعی مورد استفاده قرار می‌گیرد. (عمیدنیا، نیسی و سودانی، ۱۳۸۹). بر اساس کلید تصحیح آزمون هر شش مقیاس به پاسخ‌های صحیح امتیاز "یک" و پاسخ‌های غلط امتیاز "صفر" تعلق می‌گیرد. آنگاه امتیازهای صحیح مربوط به ۱۵ سؤال هر مقیاس با هم جمع می‌شود که نمره هر خرده مقیاس به دست می‌آید. سپس امتیاز مربوط به هر شش مقیاس (قلب‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، علائق ضد اجتماعی، روابط خانوادگی، روابط مدرسه‌ای، روابط اجتماعی) با هم جمع شده و نمره کل سازگاری اجتماعی به دست می‌آید. هماهنگی درونی آزمون به وسیله دو نیمه کردن آزمون با روش اسپیرمن براون برای خرده آزمون‌های

جدول ۱. خلاصه جلسات درمان شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی طبق پروتکل کابات-زین و همکاران (۱۹۹۲)

جلسه	هدف	محتوا
اول	هدایت خودکار	تمرین خوردن کشمش، تمرین واری بدن - آغاز تمرین با تمرکز بر تنفس کوتاه، دادن بازخورد و بحث در مورد هر یک از تمرین‌ها، ارائه و توضیح تکلیف خانگی برای هفته بعد از جلسه یکم، توزیع جزوه‌های جلسه یکم، اتمام کلاس با تمرکز بر تنفس کوتاه
دوم	تمرکز بیشتر بر بدن	بازنگری تکالیف خانگی، تمرین واری بدن، دادن بازخورد در مورد تمرین واری بدن، تمرین افکار و احساس‌ها (پیاپی روی در حیات مدرسه)، آموزش ثبت وقایع خوشایند، آموزش مراقبه نشسته، توزیع جزوه‌های مربوط به جلسه دوم، ارائه و توضیح تکلیف خانگی برای هفته بعد از جلسه دوم، پایان دادن به کلاس با قرار گرفتن در فضای تنفس
سوم	تمرکز و یکپارچگی بیشتر با تمرکز بر آگاهی از تنفس	بازنگری تکالیف خانگی هفته گذشته، انجام تمرین شنیدن، انجام مراقبه نشسته، بازنگری تمرین و دادن بازخورد، تمرین فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای و دادن بازخورد، قدم زدن با حضور ذهن، تهیه فهرستی از وقایع ناخوشایند، توزیع جزوه‌های سوم و ارائه و توضیح تکالیف خانگی برای جلسه بعد

وسعت بخشیدن به گستره حضور ذهن و ماندن در زمان حال	چهارم	بازنگری تکلیف خانگی، تمرین ۵ دقیقه‌ای شنیدن، تمرین مراقبه - آگاهی از تنفس، بدن، صدا، و افکار، بحث پیرامون تمرین انجام شده و دادن بازخورد، ارائه توضیحاتی در مورد اضطراب اجتماعی و افکار خود کار مرتبط با اضطراب اجتماعی، فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای، توزیع جزوه‌های جلسه چهارم و توزیع تکلیف خانگی
پذیرش و اجازه‌ی حضور	پنجم	بازنگری تکلیف خانگی، مراقبه نشسته - آگاهی از تنفس، بدن، صداها و افکار؛ توجه به اینکه چگونه از طریق واکنش‌هایی که نسبت به افکار، احساسات، یا حس‌های بدنی نشان می‌دهیم با تجاریمان ارتباط برقرار می‌کنیم؛ بیان دشواری‌هایی که در طی انجام تمرین روی می‌دهد و توجه به تأثیرات آن بر بدن و واکنش به آن‌ها. فضای تنفس و بازنگری آن، فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای - مقابله‌ای و بازنگری آن، توزیع جزوه‌ها و ارائه و توزیع تکلیف خانگی
افکار فقط فکر هستند نه اشیاء یا واقعیات	ششم	بازنگری تکلیف خانگی، مراقبه نشسته - آگاهی از تنفس، بدن، اصوات، و سپس افکار، بازنگری تمرین و دادن بازخورد، آماده شدن برای اتمام دوره با بحث پیرامون خلق و افکار و تمرین نقطه نظرات یا افکار جانشین، زمان تنفس ۳ دقیقه‌ای و بازنگری آن، توزیع جزوه‌های جلسه ششم و ارائه و توضیح تکلیف خانگی
مراقبت از خود	هفتم	بازنگری تکلیف خانگی، تمرین مراقبه نشسته - آگاهی از تنفس، بدن، صداها، سپس افکار (علاوه بر توجه به واکنش‌هایی که در برابر مشکلات داده می‌شود)، تمرین مشاهده ارتباط بین فعالیت و احساسات و نگرانی‌ها، تهیه فهرستی از فعالیت‌هایی که منجر به احساس کنترل و پیش‌بینی پذیری موقعیت می‌شود، برنامه‌ریزی و تهیه یک برنامه‌ی مناسب برای چنین فعالیت‌هایی، فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای، شناسایی نشانه‌های اضطراب و شناسایی کارهای مورد نیاز برای رویارویی با اضطراب، تمرین قدم زدن همراه با حضور ذهن، توزیع جزوه‌ها و توزیع تکلیف خانگی برای هفته بعد از جلسه هفتم
استفاده از آنچه آموخته‌ایم	هشتم	بازنگری تکلیف خانگی، تمرین واری‌سازی بدن، بازنگری کل بدن، بحث در مورد این که چگونه به بهترین نحو، تحرک و نظم‌ی که در ۷ هفته‌ی گذشته چه در تمرین‌های منظم و چه در تمرین‌های غیر منظم ایجاد شده ادامه یابد، واری‌سازی و بحث در مورد برنامه‌ها و دلایل مثبت برای ادامه تمرین، توزیع جزوه‌های جلسه هشتم بین شرکت کنندگان، پایان دادن به کلاس‌ها با آخرین مراقبه.

یافته‌ها

رشته‌های علوم تجربی و ۳ نفر (۲۱/۵ درصد) هم در رشته‌های ریاضی و فیزیک و در گروه کنترل نیز ۶ نفر (۴۳ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۴ نفر (۲۸/۵ درصد) در رشته‌های علوم تجربی و ۴ نفر (۲۸/۵ درصد) هم در رشته‌های ریاضی و فیزیک تحصیل می‌نمودند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

در این پژوهش تعداد ۲۸ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم با میانگین سنی ۱۷/۴۲ و انحراف معیار ۱/۸۵ برای گروه آزمایش و میانگین سنی ۱۷/۱۷ و انحراف معیار ۱/۹۸ برای گروه کنترل شرکت داشتند. رشته تحصیلی افراد مورد بررسی به ترتیب در گروه آزمایش ۴ نفر (۲۸/۵ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۷ نفر (۵۰ درصد) در

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد شایستگی تحصیلی و سازگاری اجتماعی و مؤلفه‌های آن‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه‌ها	متغیرها	پیش آزمون		پس آزمون	
		SD	M	SD	M
گروه آزمایش	اشتیاق تحصیلی	۷/۹۹	۳۹/۴۰	۴۵/۵۲	۶/۹۶
	سازگاری اجتماعی	۴/۵۵	۴۵/۹۸	۵۶/۸۰	۳/۳۷
گروه کنترل	اشتیاق تحصیلی	۷/۸۵	۴۱/۲۶	۴۱/۹۰	۷/۷۸
	سازگاری اجتماعی	۴/۳۶	۴۸/۰۰	۴۹/۷۳	۴/۲۸

جهت بررسی مفروضه‌ی همگنی واریانس‌های خطا از آزمون لوین استفاده شد. چون سطح معناداری آزمون لوین بیش‌تر از خطای مفروض در پژوهش به دست آمد ($P > 0.05$)، واریانس‌ها برابر است، بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها مورد تأیید است.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی در گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد، میانگین نمرات پیش‌آزمون‌ها در دو گروه تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارند؛ ولی نمرات پس‌آزمون‌ها در گروه آزمایشی بیش‌تر از گروه کنترل است.

همچنین آزمون ام باکس برای بررسی ماتریس‌های کوواریانس در دو گروه با سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ تأیید شد ($P > 0/05$). با توجه به اینکه مفروضه‌های نرمال بودن، همگنی واریانس‌های خطا، همگنی شیب رگرسیون بین متغیرهای همپراش

با متغیر مستقل و برابر ماتریس‌های واریانس کوواریانس برقرار بودند: از تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیره به منظور مقایسه میانگین نمرات متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی در پس‌آزمون استفاده شد.

جدول ۳. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری

مجدور Eta	Sig	Df خطا	Df فرضیه	آماره F	مقدار آماره	ضریب اثر
۰/۷۸۶	۰/۰۰۴	۲۳	۲	۸/۸۰	۰/۷۸	اثر پیلایی
۰/۷۸۶	۰/۰۰۴	۲۳	۲	۸/۸۰	۰/۶۴	لامبدای ویلکز
۰/۷۸۶	۰/۰۰۴	۲۳	۲	۸/۸۰	۱۲/۴۹	اثر هاتلینگ
۰/۷۸۶	۰/۰۰۴	۲۳	۲	۸/۸۰	۱۲/۴۹	بزرگترین ریشه روی

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار لامبدای ویلکز برابر با ۰/۶۴ است ($P < 0/01$) و بیانگر این موضوع است که دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی حداقل در یکی از مؤلفه‌های آن در پس‌آزمون تفاوت معناداری دارند؛ یعنی ۶۴

درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر مداخله به کار گرفته شده است، در ادامه به منظور تعیین تأثیر مداخله بر متغیرهای پژوهش نتایج آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون تحلیل کوواریانس جهت بررسی اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی

مجدور Eta	Sig	F	MS	Df	SS	متغیر	منبع تغییرات
۰/۰۵۶	۰/۰۸۴	۴/۶۰	۱۴۵/۲۱	۱	۱۴۵/۲۱	اشتیاق تحصیلی	پیش آزمون
۰/۰۷۵	۰/۱۱۳	۵/۴۴	۱۷۸/۵۵	۱	۱۷۸/۵۵	سازگاری اجتماعی	
۰/۳۶۹	۰/۰۰۵	۱۰/۳۲	۲۲۹/۲۰	۱	۲۲۹/۲۰	اشتیاق تحصیلی	گروه
۰/۴۲۵	۰/۰۰۲	۱۸/۶۹	۵۷۵/۸۴	۱	۵۷۵/۸۴	سازگاری اجتماعی	

برای مقایسه دو گروه در هر یک از این متغیرها به عنوان یک متغیر وابسته از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها در متن آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول ۴ نشان داد که تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل بعد از کنترل اثرات پیش‌آزمون در متغیرهای اشتیاق تحصیلی ($P < 0/01$)؛ ($F = 10/32$) و سازگاری اجتماعی ($F = 18/69$; $P < 0/01$) وجود دارد. بنابراین، شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب اجتماعی تأثیر مثبتی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب اجتماعی انجام شد.

نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که مداخله شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی سبب افزایش اشتیاق تحصیلی شده است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های بنجامین، اسپلنبرگ، هولدینگ و کاستنر (۲۰۲۰)، ون‌رویج، جانسون و ون‌دی‌گریفت (۲۰۱۷)، ولیدی پاک، خالدی و معینی (۱۳۹۳) و حامدی، میرزائیان و حسن‌زاده (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش‌های ذهن‌آگاهی می‌تواند اضطراب و استرس ادراک شده دانش‌آموزان را کاهش دهد (پوتک، ۲۰۱۲؛ سونگ یو و لیندگروست، ۲۰۱۵). روش مداخله ذهن‌آگاهی از طریق تمرین‌های مراقبه منظم باعث بالا رفتن هوشیاری لحظه به لحظه فرد نسبت به احساسات و عواطف معطوف به جسم خود می‌شود و از این طریق آن‌ها یاد می‌گیرند که با آگاهی و هوشیار شدن به افکار هیجانی منفی خود، این نوع افکار را به صورت غیر قضاوتی پذیرا و همراه با آرامش بیان کنند.

بدین صورت که مداخله شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی موجب افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب اجتماعی شده است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مجیدی و همکاران (۱۳۹۷)، کهریزی و همکاران (۱۳۹۶)، شعبانی و مصدري (۱۳۹۵)، مقتدر (۱۳۹۵)، حسینی و منشی (۱۳۹۷)، چو و همکاران (۲۰۱۸) و بلانک و همکاران (۲۰۱۸) نشان داده شده است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی ارزیابی افراد را از وقایع مختلف تغییر می‌دهد و باعث می‌شود که آنان قضاوت‌های منفی در مورد خودشان را کنار گذاشته و بتوانند به طور مؤثر با افراد، رویدادها و شرایط استرس‌زای محیط مواجه شوند. کنار گذاشتن قضاوت‌های منفی در مورد خود و مواجهه مؤثر با مشکلات و افزایش خودکنترلی می‌تواند کاهش اضطراب اجتماعی را در پی داشته باشد. از آن‌جاکه درمان‌های مبتنی بر ذهن آگاهی به هر دو بعد ذهنی و جسمانی توجه می‌کند، در طیف وسیعی از مشکلات روانی اجتماعی از جمله اختلال شخصیت مرزی، اضطراب، درد مزمن، افسردگی و استرس مؤثر بوده‌اند. این نوع شناخت‌درمانی که دربردارنده یوگای کشیدگی، مدیتیشن‌های مختلف، آموزش مقدماتی درباره افسردگی و تمرین مرور بدن است، نشان دهنده رابطه بین افکار، احساس و حس‌های بدنی است که این امکان را ایجاد می‌کند که فرد در لحظه کنونی به‌نحوی به موقعیت‌های بدنی پیرامون توجه کند و پردازش‌های خودکار افسردگی‌زا و اضطراب‌زا را کاهش دهد (کاوایانی، جواهری و بحیرایی، ۱۳۸۴). در این رویکرد همچنین بیماران درمی‌یابند که حالات اضطراب و افسردگی اغلب موقتی و گذرا هستند و می‌آموزند که نسبت به احساس اضطراب یا افسردگی تحمل بیشتری داشته باشند و در نهایت این افراد می‌توانند با اعتمادبه‌نفس بیشتری با تعارضات کنار آیند (سادوک، سادوک و روئیز، ۱۳۹۵). در واقع، یکی از اصول مهم در حضور ذهن رها کردن است. رویکرد ذهن آگاهی معتقد است که انسان به طور کلی به خیلی چیزها چسبیده است به باورها، رویدادهای خاص، زمان خاص، یک منظره، یک خواسته و غیره و این مسأله آن‌ها را آسیب‌پذیر و درمانده می‌سازد و احساس از دست دادن کنترل بر زندگی خودشان را تشدید می‌کند. ولی زمانی که دانش‌آموزان یاد گرفتند با استفاده از تکنیک تصویرسازی

این روش در ایجاد، حفظ و ارتقای سبک‌های مقابله، کاهش استرس و اضطراب کمک می‌کند (جعفرطباطبایی و همکاران، ۱۳۹۱). ذهن آگاهی اجازه می‌دهد افراد به عقب برگردند و شرایط زندگی شان را تحلیل کرده و به روشی نو، نه عاداتی، واکنش نشان دهند. در ذهن آگاهی و مهارت‌های تمرین آگاهی لحظه به لحظه‌اش، فرد تلاش می‌کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعامل با دیگران بیش و بصیرت پیدا کند و سپس بتواند به صورت ماهرانه پاسخ‌های هدفمند مفید را انتخاب کند به جای آن‌که به طور خودکار با روش‌های خو گرفته و ناهشیار واکنش نشان دهد. تصور می‌شود که وقتی فرد به سازه‌های ذهن آگاهی دست یابد، بهزیستی و سلامت جسمی، روانی و هیجانی را بهبود بخشیده و به فرد این امکان را می‌دهند تا بر رفتارهای خود کنترل داشته باشد. اختلال اضطراب اجتماعی یک اختلال مزمن در دوران نوجوانی است که می‌تواند روابط و تعاملات اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و سلامت نوجوانان را تحت تأثیر قرار دهد (سیمون، کاترین، جیا، جنیفر^۱، ۲۰۱۵). این اختلال باعث آسیب و استرس در پیشرفت تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان می‌شود (تایلور، ۲۰۱۸). اشتیاق تحصیلی نقش عمده‌ای در پیشرفت تحصیلی، ارتقاء تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس، کاهش رفتارهای پرخطر در مدارس دارد (جنیفر و فردریکز^۲، ۲۰۱۵). نوجوانان مشتاق بیش‌تر مطالعه می‌کنند، رضایت تحصیلی بیشتری دارند و بیشتر فارغ التحصیل می‌شوند؛ بنابراین، مفهوم اشتیاق تحصیلی نه تنها به خاطر ارزش خودش به عنوان یک هدف آموزشی، بلکه به خاطر ارتباط منطقی آن با پیامدهای آموزشی بسیار ارزشمند و حائز اهمیت است (استفانسون و همکاران^۳، ۲۰۱۸). اشتیاق تحصیلی به عنوان میزان تعهد و مشارکت دانش‌آموزان در برنامه درسی، مدرسه و فعالیت‌های اجتماعی توصیف (پویسا، واسالمپی، موتک، لرکانین، پوکیس و همکاران^۴، ۲۰۱۸) و با شاخص‌هایی چون حضور در کلاس، نداشتن رفتارهای مخرب، تلاش و پشتکار در انجام امور تحصیلی و مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه خود را نمایان می‌سازد (موریرا، دیس، ماتیس، کاسترو، کاسپرو و همکاران^۵، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها از این نتایج حمایت کردند که برنامه ذهن آگاهی می‌تواند اثرات مثبتی بر مؤلفه‌های مختلف، مانند اشتیاق تحصیلی و اضطراب داشته باشد و همچنین با افزایش ذهن آگاهی در پردازش اجتماعی از جنبه‌های گوناگون تعارضات متقابل درون‌فردی، تغییراتی حاصل می‌شود (عرب قاننی، هاشمیان، مجتبیایی، مجدآرا، آقاییکی، ۱۳۹۶).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد.

1. Simone, Kathrin, Gaia, Jennifer

2. Jennifer & Fredricks

3. Stefansson, Gestsdottir, Birgisdottir, & Lerner

4. Pöysä, Vasalampi, Muotka, Lerkkanen, Poikkeus & Nurmi

5. Moreira, Dias, Matias, Castro, Gaspar & Oliveira

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاق در این پژوهش تماماً رعایت شده است. شرکت کنندگان مجاز بودند که هر زمان بخواهند از پژوهش خارج شوند. آن‌ها در جریان روند پژوهش بودند و اطلاعات آزمودنی‌ها محرمانه نگهداری شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

افتخار صعادی، زهرا؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ نجاریان، بهمن؛ احدی، حسن و عسگری، پرویز. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش هوش هیجانی بر کاهش پرخاشگری و افزایش سازگاری فردی - اجتماعی در دانش‌آموزان دختر سال دوم متوسطه شهرستان اهواز. *نشریه یافته‌های نو در روان‌شناسی (روان‌شناسی اجتماعی)*، ۴(۱۲)، ۱۴۹-۱۳۷. <https://civilica.com/doc/367017/>

امیدیان، م؛ حسینی کافی آبادی، ا و زندوئیان، ا. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش راهبردهای حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۴(۱۳)، ۱-۱۶. <http://noo.rs/Ns6bw>

بشپور، سجاد و عینی، ساناز. (۱۴۰۱). تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۲)، ۱۸-۳۳.

[Doi:10.22098/jld.2022.7608.1814]

بیرامی، منصور و عبدی، رضا. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *علوم تربیتی*، ۶(۲): ۵۴-۳۵.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=119501>

ذهنی این مسائل را رها کنند و نسبت به آن‌ها آگاهی و پذیرش بیشتری کسب کنند، بدین ترتیب مشکلات و مسائل را با ذهنی شفاف‌تر و گشوده‌تر بررسی کردند. این نظریه سلامت روانی را با توانایی فرد برای رهایی از درگیری در فعالیت‌های شناختی و هیجانی ذهن و همچنین تمرکز و آگاهی از چیزهایی که در حال حاضر وجود دارد و درگیر نشدن با گذشته و آینده می‌سنجد. همچنین باعث ارتقاء سطح سازگاری و مدیریت استرس در دانش‌آموزان شده است. دانش‌آموزان در طول زمان دریافت آموزش‌ها به این آگاهی دست یافته‌اند که می‌توانند با فرصت‌ها و تهدیدهای محیطی، انطباق و سازگاری موفق‌تری پیدا کنند، استرس خود را کنترل کرده، مسائل و مشکلات را درک و راه‌حل‌های مناسب اتخاذ کنند و سلامت روانی مطلوبی پیدا کنند. بنابراین، آموزش مهارت حل مسئله از طریق تقویت مهارت‌هایی چون اطمینان به خود، ارتباط مؤثر با جامعه، دیدگاه مثبت به زندگی، تطابق و سازگاری با موقعیت‌های دشوار و ریسک‌پذیری در زندگی می‌تواند دانش‌آموزان را با مسائلی که در زندگی واقعی وجود دارد، درگیر کند تا بتوانند راه‌حلی معقول و کاربردی ارائه دهند و با افزایش مقاومت در برابر مشکلات، تعامل و ارتباط صحیح اجتماعی مناسب با جامعه برقرار کنند. این وضعیت به دانش‌آموز امکان می‌دهد که در مواجهه با مسائل و مشکلات عاطفی و احساسات پریشان‌کننده به جای اجتناب و در نتیجه طولانی‌تر شدن آن‌ها، از ذهنیت منعطف و پذیرا استفاده کنند (فدایی وطن و همکاران، ۱۳۹۸).

از محدودیت‌های این پژوهش، انتخاب آزمودنی‌ها بر اساس نمونه‌ای از داوطلبان جامعه انجام شد که دانش‌آموزان پسر را در بر نگرفت. بنابراین، یافته‌های این پژوهش ممکن است برای همه جمعیت تعمیم‌پذیر نباشد. محدودیت جغرافیایی (شهر اردبیل)، نداشتن برنامه‌های پیگیری در جهت دنبال کردن اثربخشی در طول زمان از جمله محدودیت‌های دیگر بود. همچنین داده‌ها از طریق خودگزارشی به دست آمد و ممکن است سوگیری در پاسخ به سؤالات حساس رخ داده باشد. با توجه به محدودیت‌های فوق پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه ساختاریافته یا نیمه ساختاریافته استفاده شود. همچنین، انجام پژوهش با جامعه‌ای گسترده‌تر و روی گروه‌های مختلف سنی و دانش‌آموزان پسر انجام گیرد و مقایسه نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند امکان برنامه‌ریزی مناسب جهت اجرای شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی برای دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی یا سایر اختلالات اضطرابی، معلمان، مشاوران و مسئولان آن‌ها فراهم سازد.

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۹(۳۵)، ۱۹۲-۱۶۸.

[Doi:10.22054/jpe.2020.43596.2008]

فیضی جاریحانی، ف؛ زینالی، ع (۱۳۹۸). «مدل رفتار مدنی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی؛ نقش عشق به یادگیری و اشتیاق تحصیلی با میانجیگری شکفتگی تحصیلی» نشریه علمی، پژوهش‌های آموزش و یادگیری ۱۶ (۲)، ۱۰۳-۱۳.

[Doi:10.22070/tr.2019.3322]

کاپلان و سادوک. (۲۰۰۷). خلاصه روانپزشکی. ترجمه: فرزین رضاعی. (۱۳۹۳). (جلد دوم). تهران: انتشارات رشد.

کاوایی، حسین؛ جواهری، فروزان و بهیرایی، هادی. (۱۳۸۴). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش‌های ناکارآمد، افسردگی و اضطراب. تازه‌های علوم شناختی. ۱۷(۱): ۵۹-۴۹.

<http://icssjournal.ir/article-1-117-fa.html>

کیخا، مرزیه، ا و جناآبادی، ح (۱۳۹۷). «رابطه سبک تدریس معلم با انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان» نشریه علمی، پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۵ (۲)، ۴۸-۳۷.

[Doi:10.22070/tr.2020.2527]

کهریزی، ش؛ تقوی، م؛ قاسمی، ر و گودرزی، م. (۱۳۹۶). تأثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اضطراب، افسردگی و علائم جسمانی بیماران مبتلا به آسم. *مجله علوم پزشکی رازی*.

<http://rjms.iuums.ac.ir/article-1-27-36-4274-fa.html>

گنجی، ب.، توکلی، س.، بنی‌اسدی شهربابک، ف و اسدی س (۱۳۹۵).. بررسی رابطه بین اعتیاد به اینترنت و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳۹۵؛ ۹(۲): ۱۵۰-۱۵۵.

<http://edcbmj.ir/article-1-1014-fa.html>

مجیدی، م و بخشی پور جویباری، ب. (۱۳۹۷). اثربخشی تکنیک‌های شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش اضطراب امتحان و افزایش کیفیت زندگی نوجوانان در شهرستان ساری. *ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*. تهران: انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین. <https://civilica.com/doc/759572>

مقندر، لیل. (۱۳۹۵). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش نشخوار فکری، نگرش ناکارآمد و افکار خودآیند منفی در افراد مبتلا به اضطراب فراگیر. *مجله مطالعات علوم پزشکی*، ۲۷ (۹)، ۸۲۵-۸۳۵.

<http://umj.umsu.ac.ir/article-1-3609-fa.html>

جدیدی سما. نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در رابطه بین کمک طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. *رویش روان‌شناسی*. ۱۳۹۸؛ ۸(۱۲): ۱۱۴-۱۰۷. <http://frooyesh.ir/article-1-1742-fa.html>

جعفر طباطبایی، ت، احدی، ح و خامسان، ا. تأثیر آموزش خوش‌بینی بر اضطراب و افسردگی دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند (۱۳۹۱). *فصلنامه علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه بیرجند*، ۱۰(۱): ۳۴-۴۲.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=212191>

حسینی، ل. و منشی، غ. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی کودک محور بر سازگاری اجتماعی و علائم افسردگی در کودکان با اختلال افسردگی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۸(۲۹)، ۱۷۹-۲۰۰. [Doi: 10.22054/jpe.2018.26467.1655]

سادوک، بنجامین جیمز؛ سادوک، ویرجینیا آلکوت و روئیز، پدرو. (۱۳۹۵). خلاصه روان‌پزشکی کاپلان و سادوک (ترجمه فرزین رضاعی). جلد سوم. تهران: انتشارات ارجمند.

شعبانی، ح و مصدری، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اختلال اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول. *روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*. ۳(۳۴): ۲۷-۱۲. <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-262-fa.html>

شیخ‌الاسلامی، ع؛ درتاج، ف و اسکندر، ز. (۱۳۹۴). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر حضور ذهن بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*. ۴(۴): ۹۴-۱۱۰.

http://journal.uma.ac.ir/article_402.html

عرب قائنی، م.، هاشمیان، ک.، مجتبیایی، م.، مجدآرا، ا.، آقابیکی، آ. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) بر افزایش جرئت‌ورزی در دانشجویان مضطرب. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۸(۲): ۱۱۹-۱۲۹.

<http://umj.umsu.ac.ir/article-1-3741-fa.html>

عصفوری، م؛ سروری، م؛ کارسازی، ح؛ بیرامی، م و هاشمی، ت. (۱۳۹۶). بررسی نقش سیستم‌های فعال‌سازی و بازداری رفتاری (BAS / BIS) در نشانه‌های اختلال اضطراب اجتماعی با توجه به نقش میانجی سوگیری شناختی. *مجله مطالعات علوم پزشکی*، ۲۸(۱)، ۱-۱۳.

<http://umj.umsu.ac.ir/article-1-3512-fa.html>

عمیدنیا، ا؛ نیسی، ع و سودانی، م. (۱۳۸۹). ابراز وجود و میزان سازگاری فردی-اجتماعی در دانشجویان دختر. *نشریه اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، ۵(۱۷)، ۳۷-۴۶.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=129535>

فدایی وطن، ز؛ استکی، م؛ قنبری پناه، ا و کوچک انتظار، ر. (۱۳۹۸) در پژوهشی به مقایسه تأثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و

- of mindfulness exercises as stand-alone intervention on symptoms of anxiety and depression: Systematic review and meta-analysis. *Behaviour research and therapy*, 102, 25-35. [Doi:10.1016/j.brat.2017.12.002]
- Boland, R; Verdiun, M and Ruiz, P. (2022). *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry* 12th Edition. Publisher: Wolters Kluwer Health. <https://www.wolterskluwer.com/en/know/synopsis-of-psychiatry>
- Britton, W. B., Shahar, B., Szepsenwol, O., & Jacobs, W. J. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy improves emotional reactivity to social stress: results from a randomized controlled trial. *Behavior therapy*, 43(2), 365-380. [Doi:10.1016/j.beth.2011.08.006]
- Brown K, Ryan R, Creswell J. Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychol Inq.* 2007; 18(4): 211-37. [Doi:10.1080/10478400701598298]
- Butler, R.M., O'Day, E.B., Swee, M.B., Horenstein, A., & Heimberg, R. (2020). Cognitive Behavioral Therapy for Social Anxiety Disorder: Predictors of Treatment Outcome in a Quasi-Naturalistic Setting. *Behavior Therapy*. 52(2):465-477. [Doi:10.1016/j.beth.2020.06.002]
- Caroline, L. D. Vaessa, C. Allison, M.W. (2015). Intensive Group Based on CBT for child Social Phobia a Pilot Study. *Mount Gravatt. Behavioral Therapy*, 46, 350-364. [Doi:10.1016/j.beth.2014.12.005]
- Cartwright-Hatton, S., McNally, D., White, C., Verduyn, C. (2005). Parenting skills training: an effective intervention for internalizing symptoms in younger children? *Journal child Adolesc Psychiatr Nurs.*, 18(2): 45-52. [Doi:10.1111/j.1744-6171.2005.00014.x]
- Chu, C. S., Stubbs, B., Chen, T. Y., Tang, C. H., Li, D. J., Yang, W. C., ... & Tseng, P. T. (2018). The effectiveness of adjunct mindfulness-based intervention in treatment of bipolar disorder: a systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 225, 234-245. [Doi:10.1016/j.jad.2017.08.025]
- Clauss, J. A., & Blackford, J. U. (2012). Behavioral inhibition and risk for developing social anxiety disorder: a meta-analytic study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1066-1075. [Doi:10.1016/j.jaac.2012.08.002]
- Cummings DJ., Loxton NJ. & Poropat AE. (2019). The relevance / significance of stimuli appraisals for personality traits in an academic context. *Learning and Individual Differences*. 69: 225-231.
- Dixon, M.L., Moodie, C.A., Goldin, P.R., Farb, N., Heimberg, R.G., & Gross, J.J. (2020). Anxiety disorder: Reappraisal and acceptance of negative self-beliefs. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 5(1): 119-129. [Doi:10.16/j.bpsc.2019.07.009]
- ملک‌پور، م؛ عابدی، م و یزدیان اصفهانی، س. ۱۳۹۰. اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و نگرش صمیمانه دختران با نقص بینایی اصفهان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه اصفهان - دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- مؤمنی، خ؛ عباسی، م؛ پیرانی، ذ و محمد جواد، ب. (۱۳۹۷). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خاتواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه راهبرد های شناختی در یادگیری. ۵ (۸). ۱۸۲-۱۵۹ [Doi:10.22084/j.psychogy.2017.10761.1366]
- نریمانی، م؛ پورعبدل، س و بشرپور، س. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش / تعهد بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۶(۱)، ۱۴۰-۱۲۱.
- ولیدی پاک، آ؛ خالدی، ش و معینی منش، ک. (۱۳۹۴). بررسی اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی برافزایش خوشبینی در زنان باردار دیابتی. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی سلامت، ۴(۱۴)، ۶۲-۷۸. https://hpj.journals.pnu.ac.ir/article_1614.html?lang=fa

References:

- Adeyemo, D. A. (2005). The buffering effect of emotional intelligence on the adjustment of secondary school students in transition. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 3(2), 79-9041. <https://eric.ed.gov/?id=EJ846210>
- Arab Ghaeni M, Hashemian K, Mojtabaei M, Majd ara E, Aghabeiki A. The effect of mindfulness training (MBSR) on the increasing assertiveness among anxious students. *Stud Med Sci*. 2017; 28 (2) :119-129. <http://umj.umsu.ac.ir/article-1-3741-fa.html>
- Basharpour, S., & Eyni, S. (2023). Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2), 18-33. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2022.7608.1814]
- Bayrami, M., & Abdi, R. (2009). Investigating the effect of mindfulness-based teaching techniques on reducing students' test anxiety. *Education*, 6(2), 35- 54. (Persian). <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=119501>
- Benjamin J.I. Schellenberg, Anne C. Holding, Richard Koestner, Passion and grit in the pursuit of long-term personal goals in college students, (2020). [Doi: 10.1016/j.lindif.2020.101939]
- Birmie, K., Garland, S. N., Carlson, L. E. (2010). Psychological benefits for cancer patients & their partners participating in mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Psycho-Oncology*, 19(1), 1004_1009. [Doi: 10.1002/pon.1651]
- Blanck, P., Perleth, S., Heidenreich, T., Kröger, P., Ditzen, B., Bents, H., & Mander, J. (2018). Effects

- Dotterer AM., Katie Lowe (2015). Perceived discrimination, parenting, and academic adjustment among racial/ethnic minority adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volume 41, November–December 2015, Pages 71-77. [Doi:10.1016/j.appdev.2015.08.003]
- Eftikhar Saadi, Z., Mehrabizadeh Honarmand, M., Najarian, B., Ahadi, H., & Asgari, P. (2009). The effect of emotional intelligence training on reducing aggression and increasing individual-social adjustment in female sophomores in Ahvaz. *Journal of New Findings in Psychology (Social Psychology)*, 4(12), 137-149. (Persian) <https://civilica.com/doc/367017/>
- Feyzi jarihani, F., Zeinali, A. (2019). The Role of Love of Learning and Academic Aspiration on Academic Civic Behaviors by the Mediation of Academic Flourishing of Students in Gifted Schools. *Teaching and Learning Research*, 16(2), 103-113. [Doi:10.22070/TLR.2019.3322]
- 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. [Doi:10.3102/00346543074001059]
- Ganji B, Tavakoli S, Baniasadi Shahr-e Babak F, Asadi S. Surveying the relationship between internet addiction and Academic Engagement of students. *Educ Strategy Med Sci*. 2016; 9 (2) :150-155. <http://edcbmj.ir/article-1-1014-fa.html>
- Griffith, G. M., Bartley, T., & Crane, R. S. (2019). The Inside Out Group Model: Teaching Groups in Mindfulness-Based Programs. *Mindfulness Journal*, 10(1), 1315_1327. [Doi: article/10.1007/s12671-019-1093-6]
- Hamedi, M.; Mirzaeian, b; And Hassanzadeh, R. (2016). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on anxiety and positive metacognitive beliefs about anxiety in students with test anxiety. *Journal of New Psychological Ideas*, 1 (1), 11-20. (Persian).
- Jadidi S. The Mediating Role of Academic Eagerness in the Relationship Between Academic Help Seeking and Academic Adjustment of Students. *Rooyesh*. 2020; 8 (12) :107-114. <http://frooyesh.ir/article-1-1742-fa.html>
- Jennifer, A. F. (2015). Academic engagement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 74(1), 31-36.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion. <https://www.amazon.com/Wherever-You-There-Are-Mindfulness/dp/1562827693>
- Kabat-zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156. [Doi:10.1093/clipsy.bpg016]
- Kahrizi S, Taghavi M, Ghasemi R, Goodarzi M. The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) on Depression, Anxiety and Somatic Symptoms in Asthma patients. *RJMS*. 2017; 24 (154) :27-36. <http://rjms.iums.ac.ir/article-1-4274-fa.html>
- Karremans, J. C., Schellekens, M. P. J., & Kappen, G. (2015). Bridging the sciences of mindfulness & romantic relationships: A theoretical model & research agenda. *Personality and Social Psychology Review*, 21(1), 29_49. [Doi:10.1177/1088868315615450]
- Kaviani, H., Javaheri, F., & Bahiray, H. (2005). Efficacy of mindfulness-based cognitive therapy in reducing automatic thoughts, dysfunctional attitude, depression and anxiety: a sixty day follow-up. *Advances in Cognitive Science*, 7(1), 49-59. (Persian). <http://icssjournal.ir/article-1-117-fa.html>
- Keykha, M. & Jonabadi, H. (2020). The Relationship between Teaching Styles with Academic Motivation and Engagement in Students. *Teaching and Learning Research*, 15(2), 37-48. [Doi:10.22070/TLR.2020.2527]
- Kim A., Sheena Choi, Sinyoung Park (2018). Heterogeneity in first-generation college students influencing academic success and adjustment to higher education. *The Social Science Journal*, In press, corrected proof, Available online 19 December 2018. [Doi:10.1016/j.soscij.2018.12.002]
- Lopez, C., & Jones, S. (2017). Examination of factors that predict academic adjustment and success of community college transfer students in STEM at 4-year institutions. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(3), 168-182. [Doi:10.1080/10668926.2016.1168328]
- Majidi, M., & Bakhshpour Joybari, B. (2019). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy techniques on reducing test anxiety and increasing the quality of life of adolescents in Sari. 6th Scientific Research Conference on Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Damages of Iran. Tehran: Association for the Development and Promotion of Fundamental Science and Technology. (Persian). <https://civilica.com/doc/759572>
- Manshaee, G., hoseini, L. (2018). The Effectiveness of Child-Centered Mindfulness Training on Social Adjustment and Depression Symptoms in Depressed Children. *Psychology of Exceptional Individuals*, 8(29), 179-200. [Doi: 10.22054/jpe.2018.26467.1655]
- Momeni, K., abbasi, M., pirani, Z., beyghian, M. (2017). The Role of emotionality and affective atmosphere of family in prediction of Students' Educational Engagement. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 159-182. [Doi:10.22084/j.psychogy.2017.10761.1366]
- Moreira, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67–77. [Doi:10.1016/j.lindif.2018.07.007]
- Narimani, M., Pourabdol, S., & Basharpour, S. (2016). The effectiveness of acceptance/ commitment training to decrease social anxiety in students with specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 6(1), 121-140. (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. [Doi:10.1007/s10567-020-00319-z]

- Oh I., Jiyeon Song (2018). Mediating effect of emotional/behavioral problems and academic competence between parental abuse/neglect and school adjustment. *Child Abuse & Neglect*, Volume 86, December 2018, Pages 393-402. [Doi:10.1016/j.chiabu.2017.06.007]
- Olivier E., I. Archambault, V. Dupéré (2018). Boys' and girls' latent profiles of behavior and social adjustment in school: Longitudinal links with later student behavioral engagement and academic achievement? *Journal of School Psychology*, Volume 69, August 2018, Pages 28-44. [Doi:10.1016/j.jsp.2018.05.006]
- Omidian, M., Hosseini Kafiabadi, A.S., & Zandvanian A. (2014). The effect of teaching social problem solving strategies on social adjustment. *Social Psychology Research*, 4 (13), 1-16. (Persian) <http://noo.rs/Ns6bw>
- Osfori M, soruri M, karsazi H, Bayrami M, hashemi T. Evaluate The Role of BAS / BIS in Social Anxiety Disorder is due to the Effects Mediated Cognitive Bias. *Stud Med Sci*. 2017; 28 (1) :1-13. <http://umj.umsu.ac.ir/article-1-3512-fa.html>
- Park, B.R., & Choi, J .S. (2014). Emotionally Focused Therapy (EFT) for the Family of an Adolescent with Suicidal Ideation: A Case Study. *Family and Family Therapy*, 22(3), 275-300. [Doi: 10.21479/KAFT.2014.22.3.275]
- Potek, R. (2012). Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation Ph.D., NEW YORK UNIVERSITY, 184 pages; 3493866. <https://eric.ed.gov/?id=ED537610>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2018). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction*, 53(1), 64-73. [Doi:10.1016/j.learninstruc.2017.07.007]
- Rasmussen, M. K., & Pidgeon, A. M. (2011). The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 227-233. [Doi:10.1080/10615806.2010.515681]
- Sadock, B.J., Sadock, V.A., & Ruiz, P. (2015). Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry. (Translated by Farzin Rezaee). Volume III. Tehran: Arjmand Publications. (Persian).
- Sackl-Pammer, P., Jahn, R., Özlü-Erkilic, Z. et al (2020). Social anxiety disorder and emotion regulation problems in adolescents. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 13, 37. [Doi:10.1186/s13034-019-0297-9]
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2018). *Mindfulness based cognitive therapy for depression*. Guilford Publications.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of child and family studies*, 19(2), 218-229. [Doi: article/10.1007/s10826-009-9301-y]
- Shabani, J., & Masdari, M. (2016). The Effectiveness of Training Mindfulness-based Cognitive Therapy on Social Anxiety Disorder among First High School Female Students. *Shenakht journal of psychology & psychiatry*, 3(34), 12-27. (Persian). <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-262-fa.html>
- Sheykholeslami, A., Dortaj, F., & Eskandar, Z. (2016). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on social anxiety of students. *Journal of school psychology*. 4(4): 94- 110. (Persian). http://journal.uma.ac.ir/article_402.html
- Simone, P.W., Kathryn, C., Gaia. A. s., Jennifer, Y. (2015). Social anxiety disorder in adolescence: How developmental cognitive neuroscience findings may shape understanding and interventions for psychopathology. London. *Journal of Developmental Cognitive Neuroscience*, 13, 11-20. [Doi:10.1016/j.dcn.2015.02.002]
- Song-Yeo, Lindquist, R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse Educ Today*, 35(1), 86-90. [Doi:10.1016/j.nedt.2014.06.010]
- Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of adolescence*, 64, 23-33. [Doi:10.1016/j.adolescence.2018.01.005]
- Taylor, J. H., Ewgeni, Jakubovski. (2018). Angeli Landeros-Weisenberger. Ketamine for Social Anxiety Disorder: A Randomized, Placebo-Controlled Crossover Trial. *American College of Neuropsychopharmacology*, 1-9. [Doi:10.1038/npp.2017.194]
- Validi Pak, A.; Khaledi, Sh and Moeini, K. (2014). The effectiveness of mindfulness training on increasing optimism in pregnant women with diabetes. *Journal of Health Psychology*, 1(14), 62-78. (Persian). https://hpj.journals.pnu.ac.ir/article_1614.html?lang=en
- Vandenkerckhove B., Bart Soenens, Jolene Van der Kaap-Deeder, Katrijn Brenning, Maarten Vansteenkiste (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal)adjustment. *Learning and Individual Differences*, Volume 69, January 2019, Pages 69-83. [Doi:10.1016/j.lindif.2018.11.009]
- Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19. [Doi:10.1016/j.lindif.2017.01.004]
- Wang, I. K. H. (2018). Long-Term Chinese Students' Transitional Experiences in UK Higher Education: A Particular Focus on Their Academic Adjustment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 12-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169827.pdf>
- Wang, M.T., Willett, J.B., & Eccles, J.S. (2012). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480. [Doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001]
- Yanes-Cabrera, C., & Benito, A. E. (2017). Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and "Immaterialities" of School. In *School Memories*. 263-270.