

بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و باورهای فراشناختی در عملکرد دانش آموزان دارای استرس تحصیلی مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان

زهرای بیگی خوزانی^۱، فاطمه حاتمیان^۲

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی صنعتی سازمانی.

^۲ کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی.

نام نویسنده مسئول:

زهرای بیگی خوزانی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۷/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۹/۲۷

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی، اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و باورهای فراشناخت در عملکرد دانش آموزان دارای استرس تحصیلی ناحیه ۲ استان اصفهان بود. این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری دانش آموزان دوره اول مقطع متوسطه دارای استرس تحصیلی منطقه ۲ استان اصفهان (پایه هفتم، هشتم و نهم) بود. نمونه از بین مدارس ناحیه ۲ اصفهان، در ابتدا ۴ مدرسه دخترانه به روش نمونه گیری تصادفی منظم انتخاب شد و سپس از هر مدرسه دو کلاس به تصادف انتخاب شد. دانش آموزان کلاس های انتخاب شده، به پرسشنامه استرس تحصیلی پاسخ دادند و ۳۶ دانش آموز دارای استرس، انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در پژوهش پرسشنامه استرس تحصیلی شکری و همکاران (۱۳۸۶)، اهمال کاری تحصیلی نسخه دانش آموز سولومون وراثیلوم (۱۹۸۴)، فراشناخت توسط ولز و کارترایت (۲۰۰۴) استفاده شد. آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای بر گروه آزمایش انجام گرفت. نتایج نشان داد آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر نمرات استرس تحصیلی، اهمال کاری و باورهای فراشناخت شرکت کنندگان در پس آزمون گروه آزمایشی تأثیر داشته است ($P < 0/01$). بر اساس یافته های پژوهش درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی اثرات ملموسی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارای استرس تحصیلی داشته بنابراین می توان این درمان را در مدارس برای ارتقای عملکرد تحصیلی دانش آموزان به کاربرد.

واژگان کلیدی: اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، اهمال کاری تحصیلی، باورهای فراشناختی، استرس تحصیلی.

مقدمه

استرس بخشی انکار ناپذیر از زندگی روزانه افراد است (داوری، ۱۳۸۶). در دنیای امروز استرس تحت عوامل گوناگونی پدید می‌آیند و مقابله‌ی انسان‌ها برای مقابله با آنها کاهش پیدا کرده است (آرچ، آرچ، آیز، بیکر، آلمکلو، دین، کرسک^۱، ۲۰۱۳). در کشورهای آسیایی فشار برای موفقیت دانش‌آموزان زیاد است و با حرکت جوامع به سمت رقابتی شدن، شدت بیشتری پیدا کرده است (دان، رسان، رنگوین، رتراس، لوان و دیکسون^۲، ۲۰۱۰).

استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به صورت همزمان، به درک افراد مبتنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند (گادزلا و بالوگلو^۳، ۲۰۰۱). هرچند که استرس به عنوان رقابتی مثبت برای پیشرفت دانش‌آموزان و جوانان تلقی می‌شود اما اگر این استرس افزایش یابد و یا ادامه پیدا کند، می‌تواند سلامت روانی و بهزیستی افراد را تحت تأثیر قرار دهد (دان، سان، نگوین، تراس، لوان و دیکسون^۴، ۲۰۱۰). عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن سالهای زیادی است که مورد توجه مدیران و متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفته است. اهمال‌کاری، از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد دانش‌آموزان است (مان^۵، ۲۰۱۶؛ به نقل از آذر بادکان و اصغری ابراهیم آباد، ۱۳۹۷) و اهمال‌کاری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و دانشگاهی تأثیر زیادی دارد (باکا و خان^۶، ۲۰۱۶). زمانی اهمال‌کاری رخ می‌دهد که افراد در مسئولیت‌های حیاتی‌شان تأخیر بیندازند و با نزدیک شدن به زمان پایان انجام تکلیف دچار پریشانی و احساس گناه می‌شوند (گرگاری، صوری و نورزاد^۷، ۲۰۱۱).

اهمال‌کاری در حوزه‌ی تحصیلی بیشتر از موارد دیگر اتفاق می‌افتد (کاتز، ایلوت، نوو^۸، ۲۰۱۴). اهمال‌کاری تحصیلی رفتاری است که دانش‌آموزان و دانشجویان سراسر جهان را تحت تأثیر قرار داده است (باکا و خان^۹، ۲۰۱۶). این نوع از اهمال‌کاری، به تمایل غیرمنطقی برای تعویق انداختن انجام تکلیف تحصیلی اشاره دارد که دانش‌آموزان ب قصد انجام فعالیت تحصیلی را دارند اما از انگیزه‌ی کافی برای انجام آن ندارند (آینور، مورات کان^{۱۰}، ۲۰۱۱). پژوهش‌های پیشین حاکی از عواقب ناخواسته‌ای برای اهمال‌کاری تحصیلی است (کوسنین خان^{۱۱}، ۲۰۱۴) که منجر به عدم انجام وظایف و در نهایت استرس شده و در نتیجه منجر به تجربه اضطراب امتحان، پیشرفت تحصیلی ضعیف، عدم موفقیت و تکمیل وظایف می‌شود (باکا و خان^{۱۲}، ۲۰۱۶). همچنین با توجه به اینکه جامعه به سرنوشت افراد و تکامل و موفقیتشان نگران است و انتظار دارد در جوانب گوناگون اعم از عاطفی، رفتاری و شناختی پیشرفت نمایند (محمدی، کیاخوا کاظمی^{۱۳}، ۲۰۱۴؛ به نقل از سعید زاده، محمدی و اسدی، ۱۳۹۷). فراشناخت را هرگونه دانش یا فعالیت شناختی می‌دانند که موضوع آن شناخت یا تنظیم شناخت است (رئیسون و محمدی^{۱۴}، ۲۰۱۴).

اولین بار فلاول^{۱۵} (۱۹۷۹) هشیاری شناختی را تحت عنوان مفهوم جدید به نام فراشناخت^{۱۶} بررسی کرد تا دانش فرد را در مورد فرایندها و تولیدات شناختی و عوامل مرتبط با آن را توصیف کند (مختاری و ریچارد^{۱۷}، ۲۰۰۲). باور فراشناخت شامل نظریاتی که افراد درباره‌ی شناختشان دارد می‌شود. برای مثال باورهایی در مورد معنای انواع افکار خاص و باورهایی مرتبط با کارایی حافظه و کنترل شناختی بسط یافته و به طور مداوم بازپردازی می‌شوند و یا بعضی از آنها به سادگی رها می‌شوند و این فرایند انتخاب و کنترل سبک‌های تفکر مبتنی بر فراشناخت هستند. بنابراین فراشناخت مسئول کنترل افکار سالم و ناسالم هستند (اسکراگ^{۱۸}، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها درباره‌ی فراشناخت نشان داده‌اند که در پیشرفت تحصیلی (سعیدزاده، محمدی و اسدی، ۱۳۹۷)، تفکر ارجاعی دانش‌آموزان (بهادری خسروشاهی، حبیبی کلپیر، ۱۳۹۷)، خودناتوان‌سازی تحصیلی (قدم پور، یوسف وند و رجبی، ۱۳۹۷) رابطه وجود دارد.

1. Arch, Ayers, Baker, Almklov, Dean & Craske

2. Dunne, Sun, Nguyen, Truc, Loan & Dixon

3. Gadzella & Baloglu

4. Dunne, Sun, Nguyen, Truc, Loan & Dixon

5. Maun

6. Baka & Khan

7. Gargari, Sanouri & Norzad

8. Katz, Eliot & Nevo

9. Aynur, murat & can

10. Kosnin & Khan

11. Raeisoon & Mohammadi

12. Fakawell

13. Meta-Cognition

14. Mokhtari & Reichard

15. Scragg

در سالهای اخیر با ظهور موج سوم روان درمانی، استفاده از ذهن آگاهی هم در حوزه درمان و هم در حوزه ارتقای بهزیستی مورد توجه قرار گرفته است (خادوما، گوردون و استرند^{۱۶}، ۲۰۱۶؛ به نقل از). ذهن آگاهی به معنای توجه هدفمند، در اینجا و اکنون، و بدون قضاوت نسبت به تجارب لحظه به لحظه است (گهارت^{۱۷}، ۲۰۱۲).

کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به شکل برنامه کاهش استرس و برنامه آرامش آموزش شناخته می شود (کابات زین^{۱۸}، ۲۰۰۳). گل پورچمرکوهی و محمدمبینی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند ذهن آگاهی بر افزایش ابراز وجود و کاهش اضطراب دانش آموزان تأثیرگذار بوده است. می توان گفت که کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، یک درمان پزشکی یا روانپزشکی نیست، بلکه یک رویکرد روانی-آموزشی است، که به افراد در جهت تمرین مراقبه ی ذهن آگاهی در زمینه ی درمانی ذهنی- بدنی کمک می کند، که با هدف کاهش استرس و بهبود سلامتی به کار برده می شود. اولین اصل مرکزی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، این عقیده است که به هر فردی در خودش توانایی عظیمی برای مهربانی و پذیرش آگاهی دارد. این آگاهی می تواند به یادگیری عمیق، معالجه و تغییر منجر شود (اورسیلو، و رومر^{۱۹}، ۲۰۰۵؛ به نقل از شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین با توجه به عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارای استرس، سوال اساسی این پژوهش این است که آیا آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به افعال کاری تحصیلی و باورهای فراشناختی در عملکرد دانش آموزان دارای استرس تحصیلی مقطع اول متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان تأثیرگذار است؟

روش

طرح پژوهش حاضر شبه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان در مقطع اول متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان بود. جهت انتخاب نمونه از بین مدارس منطقه ۲ اصفهان، در ابتدا ۴ مدرسه دخترانه به روش نمونه گیری تصادفی منظم انتخاب شد و سپس از هر مدرسه دو کلاس به تصادف انتخاب شدند. و سپس کلیه دانش آموزان کلاس های انتخاب شده، به پرسشنامه ۹ سئوالی استرس تحصیلی پاسخ دادند و سپس ۴۰ دانش آموز که دارای بالاترین استرس می بودند، انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. طی جلسات ۲ نفر از جلسه آزمایش خارج شده و ۲ نفر از گروه کنترل به صورت تصادفی خارج شدند. و در نهایت ۳۶ نفر نمونه ی پژوهش را تشکیل داد. بعد از برگزاری ۸ جلسه ی آموزشی (و نیم ساعته به دانش آموزان بر اساس روش (کابات زین و همکاران، ۱۹۹۲ به نقل از دهستانی، ۱۳۹۴)، پس آزمون گرفته شد. ملاک ورود: ۱- دانش آموزان انتخاب شده نباید همزمان تحت دارو درمانی می گرفتند. ۲- دانش آموزان نباید دچار اختلال دیگری بودند. ۳- رضایت آگاهانه دانش آموزان و والدینشان. ۴- تحصیلات و سن افراد شرکت کننده در پژوهش. ملاک خروج: ۱- غیبت بیش از سه جلسه در جلسات گروهی. ۲- عدم شرکت در مرحله پس آزمون.

ابزار تحقیق

۱- پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی (AESI)^{۲۰}

این پرسشنامه را آنگ و هوان^{۲۱} (۲۰۰۶) برای ارزیابی منابع استرس زای تحصیلی نوجوانان تهیه کرده اند. این آزمون با ۹ سوال دارای دو خرده آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود است. سئوال هایی مانند (۱- وقتی که نتوانم انتظارات والدینم را برآورده کنم، خودم را سرزنش میکنم. ۲- وقتی که در مدرسه عملکرد خوبی ندارم، احساس میکنم معلمم را ناامید کرده ام). مربوط به خرده آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان، و سئوال های (وقتی که نتوانم در حد معیارهای خودم باشم، دچار استرس میشوم - وقتی در حد انتظارات خودم عمل نمیکنم، احساس میکنم عملکردم چندان خوبی نداشتم). به مؤلفه استرس ناشی از انتظارات شخصی مربوط است. سئوال ها در یک طیف ۵ درجه ای پاسخ داده میشوند. که به صورت (هرگز، به ندرت، گاه گاهی، اغلب و بیشتر وقت ها) میباشد. نمرات بالاتر به معنی استرس بالاتر محسوب میشود و بالعکس. نتایج مطالعه شکری و همکاران (۱۳۸۶)، نشان می دهد که همسو با مطالعه آنگ و هوان (۲۰۰۶)، پرسشنامه استرس تحصیلی و خرده مقیاسهای آن نمرات پایا و روایی را به منظور اندازه گیری تنیدگی تحصیلی ناشی از انتظارهای خود و دیگران در دانش آموزان ایرانی فراهم می آورد. ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی و عاملهای دوگانه پرسشنامه استرس تحصیلی نشان می دهد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی نیز برخوردار است. این ضرایب بین ۰/۹۶ و ۰/۳۸ به دست آمد (شکری و همکاران، ۱۳۸۶). این ضرایب در پژوهش آنگ و همکاران (۲۰۰۹) برای نمونه نوجوانان کانادایی به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۷۸ و ۰/۹۸ و

¹⁶ . Khaduma, Gordon & Strand

¹⁷ .Gehart

¹⁸ .Kabat zin

¹⁹ .Orsillo & Roemer

²⁰ . Academic Expectations Stress Inventory

²¹ .Ang & Huan

برای نمونه نوجوانان سنگاپوری به ترتیب ۰/۱۸، ۰/۴۸ و ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش هوایی جهت محاسبه همسانی درونی مقیاس برای عامل های انتظارهای والدین/ معلمان، انتظارها از خود و نمره کلی پرسشنامه استرس تحصیلی از آلفای کرونباخ استفاده شد و این ضرایب به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۶۳ و ۰/۸۷ محاسبه شد. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمده است.

۲- پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی نسخه دانش آموز (APSS)

برای سنجش اهمال کاری تحصیلی در این پژوهش، از پرسشنامه ۲۷ گویه ای سولومون و راث بلوم^{۲۲} (۱۹۸۴) استفاده شده است. این مقیاس، اهمال کاری تحصیلی را در سه حوزه آماده شدن برای امتحانات (سؤالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سؤالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن گزارش پایان نیم سال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۵)، مورد بررسی قرار می دهد. لازم به ذکر است که در ادامه هر یک از این موارد دو سؤال ارائه شده است که سه سؤال اول (۲۶، ۲۷، ۲۸) احساس ناراحتی دانش آموزان در مورد اهمال کاری و سه سؤال دوم (۲۹، ۳۰، ۳۱) تمایل آنها را برای تغییر عادت اهمال کاری شان می سنجند. پاسخ سوالات پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) می باشد. در این مقیاس، سؤالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت وارونه نمره گذاری می شوند. پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون و راث بلوم (۱۹۹۴)، برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان ترم ۰/۸۹ به دست آمد. در مورد روایی نیز با استفاده از روایی همسانی درونی، ضریب ۰/۸۴ به دست آمده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) نیز پایایی مقیاس، از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱ به دست آمد و روایی آن از طریق تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی، بیانگر وجود یک عاملی کلی بود. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است.

۳- پرسشنامه فراشناخت

فرم بلند این پرسشنامه توسط ولز و کارترایت^{۲۳} (۲۰۰۴) برای سنجش فراشناختی ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۶۵ سؤال و ۵ خرده مقیاس است که عبارتند از ۱- باورهای مثبت در مورد نگرانی^{۲۴} (۱۹ سؤال) ۲- باورها در مورد کنترل ناپذیری افکار و خطر^{۲۵} (۱۶ سؤال) ۳- باورهایی در مورد اطمینان شناختی^{۲۶} (۱۰ سؤال) ۴- باورهایی منفی درباره نیاز به کنترل افکار (شامل مسئولیت پذیری، تنبیه و خرافات)^{۲۷} (۱۳ سؤال) ۵- خود آگاهی شناختی^{۲۸} (۷ سؤال). شیوه نمره گذاری سؤالها در مقیاس لیکرت به صورت چهار گزینه ای (از موافق نیستم، تا خیلی زیاد موافق هستم) در نظر گرفته شد. به هر یک از این گزینه ها به ترتیب نمره ۱، ۲، ۳، ۴ تعلق گرفت. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۳۰ تا ۱۲۰ می باشد. ولز و کارترایت- هاتون (۲۰۰۴) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه و مولفه های آن را در دامنه ۰/۷۲ تا ۰/۹۳ گزارش کرده اند. همچنین ضریب پایایی بازآزمایی (بعد از یک ماه) ۰/۷۳ گزارش شده است. در ایران شیرین زاده دستگیری و همکاران (۱۳۸۷) ضریب همسانی درونی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۷۱ تا ۰/۸۷) و اعتبار باز آزمایی این آزمون را در فاصله ۴ هفته (۰/۵۹ تا ۰/۸۳) گزارش کرده است. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

پرسشنامه های جمع آوری شده به وسیله نرم افزار SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل در دو سطح توصیفی و استنباطی (کوواریانس) قرار گرفتند.

²² Solomon & Rothblum

²³ Wells and cartwright

²⁴ positive worry beliefs

²⁵ beliefs about uncontrollability and danger

²⁶ beliefs about cognitive competence

²⁷ general negative beliefs (including responsibility, superstition and punishment)

²⁸ cognitive self-consciousness

شرح جلسات آموزش

جدول ۱- خلاصه ای از جلسات آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR)

جلسه	شرح
اول	اجرای پیش آزمون، ارتباط برقرار کردن و آگاه بودن به واکنش های خود و افکار و احساسات. آموزش و تمرین واری بدن.
دوم	تن آرامی برای ۱۴ گروه از عضلات بدن. توضیح درباره ی اطراب و عوامل فشار روانی. بررسی منبع های استرس افراد و واکنش مناسب به آنها، آموزش و تمرین تنفس عمیق شکمی
سوم	با آگاهی بیشتر از اینکه ذهن چگونه می تواند اغلب مشغول و پراکنده باشد، تمرکز آگاهانه بر تنفس و امکان تنفس
چهارم	آگاهانه دیدن و شنیدن. بررسی فهرست فعالیت های لذت بخش روزانه ی اعضای گروه، شناسایی سایر فعالیت های لذت بخش و در نظر گرفتن و افزودن این فعالیت ها و منابع به فهرست فعالیت های لذت بخش، آموزش و تمرین توجه کردن آگاهانه و تمرکز بر تنفس (ذهن آگاهی تنفس).
پنجم	پذیرش کارهای خود، توصیف ذهن آگاهی به صورت توجه عمیق و آگاهانه به تغییر وضعیت بدنی، ذهنی (افکار و ادراک ها) و تنفس و دستیابی به آرامش از طریق توجه آگاهانه و لحظه به لحظه، تمرکز بر وضعیت و تغییرات بدن در حین راه رفتن.
ششم	بعد از مرور کوتاهی بر جلسه ی قبل، آموزش ذهن آگاهی افکار. دوری از افکار و باورها و خواسته های بی جاو بررسی مسائل با در نظر گرفتن همه ی جوانب. چالش کشیدن افکار و افکار غیر منطقی. تمرین واری بدن.
هفتم	ذهن آگاهی کامل: در این جلسه بعد از مرور کوتاهی بر جلسه ی قبل، آموزش جلسات قبلی تکرار شد و یادگیری محافظت از خود در مقابل مسایل زندگی.
هشتم	در این جلسه جهت پایان دادن به جلسات و اجرای پس آزمون از آزمودنی ها خواسته شد که تکنیک های موجود در آموزش ذهن آگاهی را در زندگی روزمره خود انجام دهند و از این طریق به افزایش بهزیستی خویش کمک نمایند. دریافت بازخورد از اعضای گروه درباره ی اصول آموزش داده شده، مرور و جمع بندی مطالب گذشته، توصیه به برنامه ریزی روزانه برای فعالیت ها، استفاده از فنون ذهن آگاهانه (پیاده روی ذهن آگاهانه، موسیقی ذهن آگاهانه، غذا خوردن ذهن آگاهانه و ...) در زندگی و تعمیم آن به کل جریان زندگی، تاکید بر استفاده از تنفس شکمی و عمیق در هنگام مواجهه با اضطراب و استرس. سپس به اجرای پس آزمون پرداخته شد.

یافته های پژوهش

جدول ۱- میانگین، انحراف استاندارد نمرات پیش آزمون و پس آزمون مولفه استرس تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل

مولفه پژوهش	گروه	پیش آزمون			پس آزمون		
		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
استرس تحصیلی	آزمایش	۱۸	۲۵/۳۸	۲/۸۵	۱۸	۲۰/۷۷	۲/۸۶
	کنترل	۱۸	۲۵/۱۶	۳/۸۰	۱۸	۲۴/۴۴	۳/۳۹

جدول ۲- میانگین، انحراف استاندارد نمرات پیش آزمون و پس آزمون مولفه اهمال کاری در دو گروه آزمایش و کنترل

مولفه پژوهش	گروه	پیش آزمون			پس آزمون		
		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
اهمال کاری	آزمایش	۱۸	۶۸/۸۳	۶/۴۱	۱۸	۶۰/۷۲	۴/۴۲
	کنترل	۱۸	۶۳/۳۳	۶/۱۷	۱۸	۶۴/۳۸	۵/۷۴

جدول ۳- میانگین، انحراف استاندارد نمرات پیش آزمون و پس آزمون مولفه فراشناخت در دو گروه آزمایش و کنترل

مؤلفه پژوهش	گروه	پیش آزمون			پس آزمون	
		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین
فراشناخت	آزمایش	۱۸	۱۹۵/۸۳	۱۷/۴۶	۱۸	۱۱۵/۲۲
	کنترل	۱۸	۱۹۵/۶۱	۱۵/۶۹	۱۸	۱۷۲/۵۵

جدول ۴- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر میزان استرس تحصیلی دانش آموزان

متغیر ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنا داری	میزان تأثیر	توان آماری
پیش آزمون	۹۱/۹۱	۱	۹۱/۹۱	۸/۲۰	۰/۰۷	۰/۱۹۹	۰/۷۹۴
عضویت گروهی	۱۵۵/۸۸	۱	۱۵۵/۸۸	۱۳/۹۱	***۰/۰۰۱	۰/۲۹۷	۰/۹۵۲
خطا	۳۶۹/۷۰	۳۳	۱۱/۲۰۳	-	-	-	-

همانطوریکه در جدول ۴ نشان داده شده است، پس از حذف تأثیر متغیرهای همگام بر روی متغیر وابسته و با توجه به ضریب F محاسبه شده، مشاهده می شود که بین میانگین های تعدیل شده نمرات استرس تحصیلی دانش آموزان دارای استرس تحصیلی مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایشی و گروه کنترل) در مرحله پس آزمون تفاوت معنا داری وجود دارد ($P < 0/01$). بنابراین آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر نمرات استرس تحصیلی شرکت کنندگان در پس آزمون گروه آزمایشی تأثیر داشته است. میزان این تأثیر در مرحله پس آزمون ۲۹/۷ درصد بوده است. توان آماری نزدیک به یک و سطح معناداری نزدیک به صفر نمایانگر کفایت حجم نمونه است.

جدول ۵- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر میزان اهمال کاری دانش آموزان

متغیر ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنا داری	میزان تأثیر	توان آماری
پیش آزمون	۲۷۳/۰۷۹	۱	۲۷۳/۰۷۹	۱۴/۵۱۶	۰/۰۱	۰/۳۰۳	۰/۹۵۹
عضویت گروهی	۲۸۲/۴۵۹	۱	۲۸۲/۴۵۹	۱۵/۰۱۴	***۰/۰۰۱	۰/۳۱۳	۰/۹۶۴
خطا	۶۲۰/۸۱۰	۳۳	۱۸/۸۱۲	-	-	-	-

همانطوریکه در جدول ۵ نشان داده شده است، پس از حذف تأثیر متغیرهای همگام بر روی متغیر وابسته و با توجه به ضریب F محاسبه شده، مشاهده می شود که بین میانگین های تعدیل شده نمرات اهمال کاری دانش آموزان دارای استرس تحصیلی مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایشی و گروه کنترل) در مرحله پس آزمون تفاوت معنا داری وجود دارد ($P < 0/01$). بنابراین آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر نمرات اهمال کاری شرکت کنندگان در پس آزمون گروه آزمایشی تأثیر داشته است. میزان این تأثیر در مرحله پس آزمون ۳۱/۳ درصد بوده است. توان آماری نزدیک به یک و سطح معناداری نزدیک به صفر نمایانگر کفایت حجم نمونه است.

جدول ۶- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر میزان فراشناخت دانش آموزان

متغیر ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنا داری	میزان تأثیر	توان آماری
پیش آزمون	۱۱۲۸/۵۹	۱	۱۱۲۸/۵۹	۴/۴۹	۰/۴۴	۰/۱۱۷	۰/۵۳۰
عضویت گروهی	۲۹۶۶۱/۹۱	۱	۱۱۵/۴۱	۱۱۵/۴۱	***۰/۰۰۱	۰/۷۷۸	۱/۰۰۰
خطا	۸۴۸۰/۹۶	۳۳	۲۵۶/۹۹۹	-	-	-	-

همانطوریکه در جدول ۶ نشان داده شده است، پس از حذف تأثیر متغیرهای همگام بر روی متغیر وابسته و با توجه به ضریب F محاسبه شده، مشاهده می شود که بین میانگین های تعدیل شده نمرات فراشناخت دانش آموزان دارای استرس تحصیلی مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایشی و گروه کنترل) در مرحله پس از آزمون تفاوت معنا داری وجود دارد ($P < 0.01$). بنابراین آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر نمرات فراشناخت شرکت کنندگان در پس از آزمون گروه آزمایشی تأثیر داشته است. میزان این تأثیر در مرحله پس از آزمون ۷۷/۸ درصد بوده است. توان آماری نزدیک به یک و سطح معناداری نزدیک به صفر نمایانگر کفایت حجم نمونه است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به افعال کاری تحصیلی، باورهای فراشناختی دانش آموزان دارای استرس تحصیلی مقطع اول متوسطه منطقه ناحیه ۲ شهر اصفهان بود. نتایج به دست آمده در جدول (۴) نشان داد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر نمرات استرس تحصیلی شرکت کنندگان در پس از آزمون گروه آزمایشی تأثیر داشته است. این فرضیه همسو با پژوهش دهستانی (۱۳۹۴) بود که تحقیقی تحت عنوان اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر افسردگی، اضطراب و افسردگی دانش آموزان دختر انجام داد و نتایج نشان داد آموزش مداخله مبتنی بر کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی موجب کاهش اضطراب، افسردگی و استرس دانش آموزان گروه آزمایش می شود. پژوهش های کرین^{۲۹} و همکاران (۲۰۱۰)؛ بروان^{۳۰} و همکاران (۲۰۰۷) نشان دادند رویکرد ذهن آگاهی در کاهش استرس تأثیرگذار بوده است. و پژوهش سیروئیس و توسی^{۳۱} (۲۰۱۲) نشان داد که عنوان ارتباط بین ذهن آگاهی، تعلل ورزی، استرس و سلامتی جسمی وجود دارد. در تبیین این فرضیه می توان گفت آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر استرس باعث افزایش آگاهی افراد از دیگران و روابطشان شده و در این مداخله به بیان کردن استرس تحصیلی در این گروه سنی شده و به واکنش مناسب به استرس پرداخته شد که خود سبب برخورد آگاهانه تر با موقعیت های استرس زای معمول و در بعضی موارد حذف این منابع می شود. دانش آموزان در دوره ی گذرا مسایل گوناگونی از جمله تکامل جسمی و جنسی، احساسات افراطی، جستجوی هویت، ترس از مسوولیت پذیری، دلهره ی ورود به دانشگاه یا انتخاب شغل و برخی مسایل چالش برانگیز دیگر روبرو هستند که هریک به نوبه ی خود می تواند استرس زیادی را به نوجوانان تحمیل کند (دهستانی، ۱۳۹۴). بنابراین، با توجه به این که آموزش ذهن آگاهی با کمک به افراد در شناخت بهتر خود و تجربه نگرشی غیرقضوتی، پذیرا، با اعتماد، صبور و مهربان، سبب می شود که افراد در ارتباط با دیگران از روابط، آگاهی پیدا کرده و میزان تماس های اجتماعی آنها افزایش یابد و به نحوی بر رفتارهای بین فردی نیز اثربخش باشد.

نتایج به دست آمده در جدول (۵) نشان داد آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر نمرات افعال کاری شرکت کنندگان در پس از آزمون گروه آزمایشی تأثیر داشته است. این پژوهش همسو با پژوهش های شیخ الاسلامی و همکاران (۱۳۹۳) منصوری (۱۳۹۷) است. همچنین پژوهش های بروان، ریان و کرسول^{۳۲} (۲۰۰۷)، دان^{۳۳} (۲۰۱۰) نشان دادند ذهن آگاهی بر افعال کاری تحصیلی تأثیرگذار در تبیین یافته ها می توان گفت افعال کاری در همه انواع تکالیف روزمره اتفاق می افتد (الکساندر و اونوگوبوزی^{۳۴}، ۲۰۰۷) افعال کاری تحصیلی در دانش آموزان زیاد است و عاملی تعیین کننده در پیشرفت تحصیلی و موفقیت محسوب می شود (روزاریو و همکاران^{۳۵}، ۲۰۰۹). در تبیین یافته ها می توان گفت افزایش ذهن آگاهی، تعلل ورزی را کاهش می دهد. این بدان معنی است که افرادی که افزایش حالت ذهن آگاهی را تجربه می نمایند، نسبت به آن هایی که ذهن آگاهی کمتری دارند، روی لحظه ی حال و محرک های درونی و بیرونی متمرکز می شوند و بنابراین، کمتر متمایل به تعلل ورزی می شوند.

همچنین در جدول (۶) نتایج نشان داد آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر نمرات فراشناخت شرکت کنندگان در پس از آزمون گروه آزمایشی تأثیر داشته است. این پژوهش همسو با پژوهش های زاهد زاده و جوهری فرد (۱۳۹۷) و حامدی، میرزائیان و حسن زاده (۱۳۹۵) می باشد. در تبیین یافته ها می توان گفت به نظر می رسد تمرین های ذهن آگاهی با افزایش آگاهی افراد نسبت به لحظه حال، از طریق فنونی مثل توجه به تنفس و بدن و معطوف کردن آگاهی به اینجا و اکنون بر نظام شناختی و پردازش اطلاعات تأثیر دارد (بوهلمیجر، پرنجر، تال و کایچپر^{۳۶}، ۲۰۱۰). دلیل اثربخشی آموزش شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی در این مطالعات این است که آموزش ذهن آگاهی به دلیل ایجاد نظارت فراشناختی، پردازش افکار ناکارآمد و سوگیری های منفی را مختل ساخته و فرد با آگاهی بیشتری با آن برخورد می کند، لذا این امر

²⁹ .Crane

³⁰ .Brown

³¹ . Sirois, & Tosti

³² . Brown, Ryan, & Creswell

³³ .Dane

³⁴ . Alexander & Onwuegbuzie

³⁵ . Ferrari, Callaghan & Newbegin

³⁶ . Bohlmeijer, Prenger, Taal & Cuijpers

منجر به تغییر الگوهای معیوب تفکر و آموزش مهارت‌های کنترل توجه، جنبه‌ی پیشگیرانه درمان را افزایش می‌دهد. درمجموع بر اساس نتایج به‌دست‌آمده می‌توان گفت آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال‌کاری تحصیلی، باورهای فراشناختی دانش آموزان دارای استرس تحصیلی تأثیرگذار است. لذا کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی می‌تواند الگویی مناسب برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان باشد. از این‌رو به روانشناسان و مشاوران مدرسه پیشنهاد می‌شود که این روش را به‌عنوان یک روش درمانی مؤثر، در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و باورهای فراشناختی و استرس تحصیلی استفاده نمایند. تحقیق حاضر دارای محدودیت‌های بوده است، از آنجایی که این پژوهش بر روی مقطع اول متوسطه انجام شده است، قابل تعمیم به کل جامعه نیست. همچنین در این پژوهش مرحله‌ی پیگیری انجام نشد بنابراین توصیه می‌شود، در پژوهش‌های آتی، بررسی پیگیرانه در فواصل زمانی طولانی‌تر مورد توجه قرار گیرد.

منابع و مراجع

- [۱] آذربادکان، ف.، اصغری ابراهیم آباد، م.ج.، ۱۳۹۷، پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس خودناتوان سازی و استرس ناشی ازانتظارات تحصیلی در دانش آموزان. اندیشه های نوین تربیتی. دانشکده علم تربیتی روان شناسی دانشگاه الزهرا. پاییز ۱۳۹۷، سال ۱۴، شماره ۳، ص ۱۰۰-۱۱۵.
- [۲] بهادری خسروشاهی، ج.، حبیبی کلیر، ر.، ۱۳۹۷، رابطه دشواری در نظمبکشی هیجانی و باورهای فراشناختی با تفکر ارجاعی در دانش آموزان پسر دوره متوسطه. دوفصلنامه راهبردی شناختی در یادگیری. پاییز و زمستان ۱۳۹۶، شماره ۵، دوره ۹، ص ۱۱۷-۱۳۵.
- [۳] جوکار، ب.، دلاورپور، م.، ۱۳۸۶، رابطه ی تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۴، ص ۸۰-۶۱.
- [۴] جوهری فرد، ر.، سبک خیز، س.، ۱۳۹۶، تأثیر آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودانتقادی و ترس از شکست در افراد دچار بیماری قلبی، نشریه پرستاری قلب و عروق، دوره ۶، شماره ۱، ص ۱۴-۲۱.
- [۵] حامدی، ک.، میرزائیان، ب.، حسن زاده، ر.، ۱۳۹۵، اثربخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب و باورهای فراشناختی مثبت نسبت به نگرانی در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان، مجله ایده های نوین روانشناسی، دوره ۱، شماره ۱، ص ۱۱-۲۰.
- [۶] داوری، ر.، ۱۳۸۶، رابطه خلاقیت و هوش هیجانی، با سبک های کنارآمدن با استرس. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی (اندیشه و رفتار) (روانشناسی کاربردی)، شماره ۲، دوره ۶، ص ۴۹-۶۲.
- [۷] دهستانی، م.، ۱۳۹۴، اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر افسردگی، اضطراب و افسردگی دانش آموزان دختر. مجله اندیشه و رفتار. شماره ۹، دوره ۳۷، ص ۳۷-۴۶.
- [۸] زاهد زاده، ف.، جوهری فرد، ر.، ۱۳۹۷، بررسی تأثیر هنردرمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر باورهای فراشناختی و ذهن آگاهی زنان مبتلا به افسردگی. نشریه ران پرستاری. شماره ۶، دوره ۵، ص ۴۲-۴۹.
- [۹] سعیدزاده، م.، محمدی، ی.، اسدی، ف.، ۱۳۹۷، نقش باورهای فراشناخت و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. تابستان ۱۳۹۷. سال ۱۳، شماره ۲، صفحه ۱۴۰-۱۴۹.
- [۱۰] شکری، ا.، کدیور، پ.، نقش، ز.، غنایی، ز.، دانش پور، ز.، مولایی، م.، ۱۳۸۶، صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. مجله مطالعات روانشناختی، شماره ۳، دوره ۳، ص ۲۶-۴۸.
- [۱۱] شیخ الاسلامی، ع.، سیداسماعیلی قمی، ن.، ۱۳۹۳، مقایسه ی تأثیر روش های آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و مهارت های مطالعه بر اضطراب امتحان دانش آموزان، فصلنامه ی علمی پژوهشی روان شناسی مدرسه. تابستان ۱۳۹۳، شماره ۲، ص ۱۰۴-۱۲۱.
- [۱۲] شیرین زاده دستگردی، ص.، گودرزی، م. ع.، رحیمی، چ.، نظیری، رق.، ۱۳۸۷، بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار پرسشنامه ی فراشناخت. مجله روانشناسی، شماره ۴، دوره ۱۲، پاییز ۴۸، ص ۴۶۱-۴۴۵.
- [۱۳] قدم پور، ع.، یوسف وند، م.، رجبی، ۱۳۹۷، نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی. ۱۵ (۳۰) ۲۰۷-۲۴۱.
- [۱۴] گل پور چمرکوهی، ر.، محمد امینی، ز. (۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. مجله روان شناسی مدرسه. پاییز ۱۳۹۱. ۱ (۳) ص ۸۲-۱۰۰.
- [۱۵] منصوری، ج.، ۱۳۹۷، اثربخشی آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر حمایت اجتماعی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله روان شناسی اجتماعی. پاییز ۱۳۹۷. شماره ۱۳، دوره ۴۸، ص ۶۷-۷۶.
- [16] Ang, R. P., Huan, V. S. 2006 . Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. Educational and Psychological Measurement, 66(5), 522-539.
- [17] Arch, J. J., Ayers, C. R., Baker, A., Almklov, E., Dean, D. J., & Craske, M. G. 2013 .Randomized clinical trial of adapted mindfulness-based stress reduction versus groupcognitive behavioral therapy for heterogeneous anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 51(4-5), 185-196.

- [18] Aynur, P.; Murat, A. and Can, B. 2011 . “Academic procrastination behavior of preservice teachers’ of Celal Bayar University”. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29: 1418-1425.
- [19] Baka, A. Z., Khan, U. M. 2016 . Relationship between self-efficacy and academic procrastination behaviour among university students in Malaysia: A general perspective. *Journal of Education and Learning*, 10(3), 265 – 274. DOI: 10.11591/edulearn.v10i3.3990
- [20] Brown, K.W. Ryan, R.M. Creswell, J.D. 2007 . Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18 (4), 211–237.
- [21] Dane, e. 2010 . Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management*, 20, 10, 1-22.
- [22] Dunne, M. P., Sun, J., Nguyen, N. D., Truc, T., Loan, K. X., & Dixon, J. 2010 . The influence of educational pressure on the mental health of the adolescence in east Asia. *Journal of science research, Hue University*, 61(1), 18-27.
- [23] Gadzella, B. M., & Baloglu, M. 2001 . Confirmatory factor analysis and internal consistency of Student Life Stress Inventory. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 84-94
- [24] Gargari, R. B., Sabouri, H., & Norzad, F. 2011 . Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioural postponement. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioural Sciences*, 5(2), 72 – 76. PMID: PMC3939975.
- [25] Gehart, D. R. 2012 . "Mindfulness and acceptance in couple and family therapy". New York: Guilford.
- [26] Kabat-Zinn, J. 2003 . Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. V 10, 144-156.
- [27] Katz, I., Eilot, K., Nevo, N. 2014 . “I’ll do it later”: Type of motivation, self efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111 – 119. DOI: 10.1007/s11031-013-9366-1
- [28] Kosnin, A. M., & Khan, M. U. 2014 . Procrastination among university students in Malaysia and Pakistan. In: 1st International Education Postgraduate Seminar, 23-24 November, 2014, Johor Bahru, Malaysia.
- [29] Mokhtari K, Reichard CA. 2002 .Assessing students’ metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychological*. 2002;94(2):249-59.
- [30] Raeisoon MR, Mohammadi Y, Abdorazaghnejad M, Sharifzadeh Gh. 2014. An investigation of the relationship between self-concept, self-esteem, and academic achievement of students in the nursing-midwifery faculty in Qaenduring 2012-13 academic year. *Modern Care Journal*. 2014;11(3):236-42. [Persian]
- [31] Scragg, P. 2010 . Meta cognitive therapy, Developed by Adrian Wells. Trauma clinic LTD & university collage. London.
- [32] Sirois, F.M. Tosti, N. 2012 . Lost in the Moment? an investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rat-Emo Cognitive-Behave Ther, published online*
- [33] Solomon, L. J. Rothblum, E. D. 1984 . Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- [34] Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. 1994 . Procrastination Assessment Scale-Students PASS. In J. Fischer and K. Corcoran Eds. *Measure for Clinical Practice Volume 2*, pp. 446-452. New York: The Free Press.
- [35] Wells, A. Caertwright-Hatton, S. 2004 . A short form of meta-cognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behavior and Research and Therapy*, 32(4), 867-870.