

تاثیر آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر کاهش نشخوار فکری، شکست تحصیلی و هراس اجتماعی دانش آموزان کنکوری دارای اضطراب امتحان

سحر عبدالعظیمی^۱، سعید شایسی زاد^۲، محمدرضا بختیاری^۳، مهسا بسامی^۴، محمود جمالی ورزنده^۵

^۱ کارشناس ارشد روان شناسی بالینی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین (نویسنده مسئول)

^۲ دانشجوی دکتری تخصصی دانشگاه تهران

^۳ دانشجوی دکتری تخصصی دانشگاه تهران

^۴ کارشناس ارشد مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه

^۵ دانشجوی دکتری تخصصی دانشگاه تهران

چکیده

هدف از این پژوهش، تاثیر آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر کاهش نشخوار فکری، شکست تحصیلی و هراس اجتماعی دانش آموزان کنکوری دارای اضطراب امتحان بود. طرح پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. حجم نمونه ۴۰ نفر بود که از جامعه مذکور، به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. ۲۰ نفر به گروه آزمایش و ۲۰ نفر به گروه کنترل تخصیص یافتند. ابزار های پژوهشی مورد استفاده پرسشنامه های هراس اجتماعی کانور (۲۰۰۰)، شکست تحصیلی کازدین (۱۹۸۳) و نشخوار فکری راجمن و شفران (۱۹۹۶) بود. گروه آزمایش در طول هشت جلسه، هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن دریافت کردند. برای تحلیل داده ها از تحلیل کواریانس چند متغیره و یک متغیره استفاده شد. یافته ها نشان داد که بین آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون ابعاد نشخوار فکری با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته ابعاد نشخوار فکری ایجاد شده است و ضریب تاثیر نشان می دهد که ۰/۶۱ درصد تفاوت دو گروه مربوط به برنامه آزمایشی است. نتایج مؤید آن بود که بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون شکست با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته یعنی ابعاد شکست ایجاد شده است و ضریب تاثیر نشان می دهد که ۷۵/۱ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. نتایج مؤید آن بود که بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون ابعاد هراس اجتماعی با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته یعنی ابعاد هراس اجتماعی ایجاد شده است و ضریب تاثیر نشان می دهد که ۶۶/۹ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است.

واژه های کلیدی: آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن، نشخوار فکری، شکست تحصیلی، هراس اجتماعی

مقدمه

کنکور جز مقوله هایی است که جمعیت زیادی از کشور را برای کسب پیشرفت تحت تاثیر قرار داده است تا بتوانند به اهداف خود برسند. کنکور در کنار نقش تعیین کننده خود در سرنوشت و آینده دانش آموزان آسیب های روانی نیز به دنبال دارد که در برخی از مواقع نیز جبران ناپذیر است. البته هر کشوری برای پیشرفت، نیازمند تربیت نیروی انسانی آموزش دیده و متخصص است که آزمون کنکور اولین مرحله برای دست یافتن به این آموزش تخصصی برای متخصص شدن است (زمانی و عباسی، ۱۳۹۹). آسیب های روانی برآمده از کنکور سراسری را می توان برابر با اضطراب امتحان دانست با این تفاوت که چون نتایج کنکور با سرنوشت داوطلبان پیوند دارد از گستردگی بیشتری برخوردار است. اساساً اضطراب آزمون، افزون بر اینکه کارکرد تحصیلی فرد را کاهش می دهد، می تواند به آسیب های روانی گوناگونی نیز بینجامد. در حال حاضر، یکی از دغدغه های اصلی هر نوجوانی پذیرفته شدن در دانشگاه در رشته مطلوب خود است و این امر باعث شده است که خانواده ها نیز بربموفقیت فرزندان شان در آزمون سراسری تأکید کنند و سالانه میلیون ها تومان، هزینه تدریس خصوصی، شرکت در آزمون های آزمایشی و خرید کتاب های تست و نکته را به راحتی پرداخت می کنند تا شاید فرزندان شان با پذیرش در دانشگاه شأن اجتماعی پیدا کنند. این امر باعث شده است تا خانواده ها در هر شرایطی فرزندان خود را بدون توجه به شرایط فردی (استعداد و علاقه) و نیازهای جامعه، راهی دانشگاه کنند (امینی، ۱۳۹۹).

پژوهش ها نشان داده که پیامدهای اضطراب و فشار برآمده از کنکور در شمار زیادی از شرکت کنندگان پدیدار می شود و به کاهش کارآمدی آموزشی، و در پی آن افسردگی آنها می انجامد و اگر واکنش های افسردگی پس از شکست در کنکور پیگیری نشود و به کاهش اعتماد به نفس منجر شود، فرد دچار مشکلات سازگاری عاطفی و اجتماعی خواهد شد. همچنین پژوهش ها نشان داده که بیش از ۶۰ درصد از دانشجویان پذیرفته شده در دانشگاه، شناخت جامع و درستی از رشته خود ندارند و این، خود شدت بی علاقهی به تحصیل، افت تحصیلی، افسردگی و شکست در زندگی را در پی دارد (شیهی و هوران، ۲۰۲۰). زیرا بسیاری از داوطلبین، به دلیل فشار خانواده و اطرافیان به تحصیل در دانشگاه، ارزش های اجتماعی - اقتصادی حاکم بر جامعه، فرار از سربازی و بسیاری دلایل دیگر، ناگزیر به انتخاب رشته ای نامتناسب و مغایر با علایق و توانایی های خود می شوند، که در طولانی مدت می تواند منشاء بسیاری از مشکلات روانی هم برای فرد و هم برای خانواده او باشد (تنهای رشوانلو، ۱۳۹۸). از این رو نشخوار فکری به خلق منفی و دیگر علائم افسرده ساز، افکار و باورهای هستند که مکرر توجه فرد را معطوف به احساسات منفی، ماهیت و نتایج این احساسات می کنند. بیماران درگیر نشخوار فکری بدون آن که برای حل مشکلاتشان کاری انجام دهند به علل و نتایج علائم افسرده ساز فکر می کنند و هیچ کار مؤثری برای رهایی از این علائم انجام نمی دهند. براین اساس گروهی از افراد معتقدند نشخوار فکری راهبرد مفیدی برای کسب بینش، شناسایی علل و محرک های افسردگی است و زمینه مناسب برای حل مسئله را برای آنان فراهم می کند همچنین خطاهای آینده را پیشگیری کرده و باعث می شود تا آن ها بتوانند امور را اولویت بندی نمایند (لوبومیرسکی، ۲۰۲۰). مارتین و داهلن^۱ (۲۰۲۱) در زمینه نشخوار فکری، آن را به عنوان یک پیشاینده برای افسردگی و ناراحتی هیجانی به شمار می آورند. موریس^۲ (۲۰۱۹) در مطالعه خود نشان داد که نشخوار فکری تأثیرات به سزایی بر افسردگی و طولانی تر شدن آن دارد.

^۱ - Sheehy, & Horon

1. Lyubomirsky, s

^۲ Martin and^۳ Morris

بر این اساس بعد از نشخوار فکری دانش آموزان کنکوری دارای اضطراب امتحان شکست بوجود می آید. شکست عبارت است از یک حالت روانی است که فرد در راه رسیدن به یکی از هدفها و نیازهای مدنظر خود به مانع و مشکل مواجه گردد. به عبارت دیگر فرد در فعالیت های خود با نیروهای مخالفی برخورد نماید که کوشش های او را خنثی می کنند، و مانع ارضای نیاز یا هدف او می گردند. انسان در زندگی خود و در اجتماعی که در آن به سر می برد، همواره با بحران های مختلف روبرو می شود مسائلی که او را از رسیدن به اهداف کمال جویانه اش باز می دارند و مانع پیشرفت مادی و معنوی وی می گردند و تعادل جسمی-روانی او را به هم می ریزند که این امر موجب بروز اختلالات عاطفی و رفتاری می شود. تعارض و شکست موضوع تحقیقاتی است که روان شناسان در این زمینه انجام داده اند تا با شناخت عمل شکست به مقابله با آن پرداخت و ارائه راهکارهای روان شناسانه از بروز تعارض و مشکلات و معضلات ناشی از آن جلوگیری نمایند و در نتیجه راه را برای رسیدن به آرمان های عالییه انسان هموار نمایند (ارونسون، ۲۰۰۳، ترجمه شکرکن، ۱۳۹۷).

یکی از عواملی که می توان دانش آموزان رو آزرده کند هراس اجتماعی است. افراد مبتلا به اختلال هراس اجتماعی ممکن است به طور نامناسبی جسور و از خود مطمئن یا بیش از حد سلطه پذیر باشند، و به ندرت، بسیار کنترل کننده گفتگو باشند. ممکن است آنها وضع بدنی بسیار خشک یا تماس چشمی نامناسب نشان دهند، با صدای ملایم و لطیف صحبت کنند. این افراد ممکن است خجالتی و گوشه گیر باشند، در گفتگوها کمتر بی پرده باشند و اطلاعات کمی را در مورد خودشان افشا کنند. امکان دارد آنها مشاغلی را جستجو کنند که به ارتباط اجتماعی نیاز نداشته باشند، هرچند که این مورد در مورد افراد مبتلا به اختلال هراس اجتماعی فقط عملکردی، صدق نمی کند. امکان دارد آنها بیشتر در خانه به سر برند. مردان ممکن است در ازدواج و تشکیل خانواده تاخیر کنند، در حالی که زنانی که می خواهند در خارج از خانه کار کنند، ممکن است زندگی خود را به عنوان خانه دار و مادر بگذرانند (وایلد؛ کلارک، اهلرز و مکمانوس، ۲۰۲۰).

مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان یکی از درمان های شناختی نسل سوم یا موج سوم قلمداد می شود. ذهن آگاهی شکلی از مراقبه است که ریشه در تعالیم و آئینهای مذهبی شرقی دارد. یکی از ویژگی های انسان موفق کسب مهارت های لازم برای مدیریت بر خود (رفتار، هیجان، ذهن و ...) است. با توجه به مشغله های مختلف روزمره، نشخوارهای فکری مداوم و شرایط پر استرسی که پیرامون اکثریت ما وجود دارد، اهمیت مدیریت کردن بر ذهن بیش از پیش نمایان می شود. برای مدیریت ذهن لازم است قوانین ذهن را به درستی شناخته و با مدیریت بر آن، از حداکثر توانمندی بهره برد. ذهن آگاهی راهکاری موثر برای دستیابی به حداکثر توانمندی ذهن و مدیریت بر آن است (اوست، ۲۰۰۸). در این رابطه می توان به پژوهش زمانی و عباسی (۱۳۹۹) استناد کرد که اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر هراس اجتماعی دانش آموزان را مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند که دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به دانش آموزان گروه کنترل در پس آزمون به طور معناداری، هراس اجتماعی کمتری داشتند. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن در کاهش هراس اجتماعی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد. انوری و همکاران (۱۳۹۸) اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر درد، هراس مرتبط با درد و شدت درد بیماران مرد مبتلا به درد مزمن را سنجیدند که نتیجه این پژوهش نشان داد که آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر افزایش پذیرش درد، کاهش هراس مرتبط با درد و شدت درد مؤثر است. اسدی مجره و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به رابطه بین عدم تحمل بلا تکلیفی و نشخوار فکری با نگرانی در جمعیت دانشجویی پرداخت. که با نمونه ای به حجم ۱۵۲ نفر دانشجو دانشگاه بود. نتایج این پژوهش نشان داد که بین عدم تحمل بلا تکلیفی و نشخوار فکری با نگرانی و پریشانی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. هم چنین بین عدم تحمل بلا تکلیفی و نشخوار فکری نیز

° Wild

¹ Ehlers & Mcmanus

² Eveste

همبستگی مثبت و معنادار مشاهده گردید. میشا^۸ و همکاران (۲۰۲۱) بر نقش نشخوار فکری به عنوان پیش بینی کننده هراس اجتماعی در درمان شناختی مبتنی بر حضور ذهن مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه ۲۴ بیمار که قبلاً پریشان بودند و نشخوار فکری آنان با مقیاس نشخوار فکر اندازه گیری شده بود، ۱۲ ماه پس از پایان درمان با روش حضور ذهن و به منظور ارزیابی وقوع یا عدم وقوع عود، یک مصاحبه بالینی انجام شد. نتایج نشان داد در دوره اعمال روش حضور ذهن، نشخوار فکر به میزان قابل ملاحظه ای کاهش یافته بود و در طول ۱۲ ماه پس از درمان نیز به طور معناداری پایین مانده بود ($p < .05$). محققین اعلام کردند که شواهد مقدماتی وجود دارد که نشان دهنده اهمیت نشخوار فکر در عود هراس اجتماعی است. بریکر^۹ و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیقی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن را در کاهش و پیشگیری از افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد افسردگی و هراس در دانشجویان دختر مورد بررسی قرار دادند و نتایج پژوهش آنها نشان داد که جلسات هشتگانه آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن توانسته است به طور قابل توجهی از میزان افسردگی و هراس شرکت کنندگان بکاهد. شیپه و هوران^{۱۰} (۲۰۲۰) اثرات آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن را برای کاهش هراس دانشجویان سال اول حقوق مورد آزمون قرار دادند که تحلیل نتایج نشان داد شرکت کنندگانی که مداخله را دریافت کرده بودند سطوح پایین تری از هراس، استرس و غیر منطقی بودن در طی زمان را نشان دادند. نتایج پژوهش های محققین حاکی از این است که تنیدگی های روان شناختی با بیماری ها مرتبط هستند. بنابراین مسئله اصلی در این تحقیق بررسی تاثیر آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر نشخوار فکری، شکست و هراس اجتماعی دانش آموزان کنکوری دارای اضطراب امتحان می باشد. در واقع سوال اصلی پژوهش این است که آیا آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر کاهش نشخوار فکری، شکست تحصیلی و هراس اجتماعی دانش آموزان کنکوری دارای اضطراب امتحان تاثیر دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف کاربردی و شیوه اجرا نیمه آزمایشی و از نوع طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شما همه دانش آموزان دختر پایه دوازدهم شهر تهران است که در سال تحصیلی ۱۴۰۲ مشغول به تحصیل هستند. از بین جامعه آماری تعداد ۴۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب و پرسشنامه های نشخوار فکری، شکست تحصیلی و هراس اجتماعی جهت پاسخگویی بین آنها توزیع شد و از بین آنها دخترانی که در تمایل به همکاری در رابطه با آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن داشتند تعداد ۴۰ نفر بطور در دسترس انتخاب و در دو گروه ۲۰ نفر (۱ گروه آزمایش و ۱ گروه گواه) گمارده شدند. در نمونه گیری تصادفی ساده باید از بین مدارس تشکیل دهنده جامعه یا جمعیت مورد بررسی تعدادی مدرسه را انتخاب کرده. نحوه انتخاب مدارس می تواند تصادفی ساده یا منظم باشد. پس از انتخاب مدارس مورد نظر وارد مرحله بعدی این نوع نمونه گیری شدیم. در این مرحله دو انتخاب اساسی داشتیم. در انتخاب اول کلیه مدارس منتخب را مورد بررسی و ارزیابی قرار دادیم. برای این کار ابتدا از بین مدارس موجود ۲ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد.

ابزار پژوهش

در این پژوهش از سه پرسشنامه استاندارد شده استفاده شده است.

^۸Mischa

^۹Bricker

^{۱۰} Sheehy, & Horon

۱) پرسشنامه نشخوار فکری: این مقیاس در سال ۱۹۹۶ توسط راجمن و شفران^۱ پدید آمد. دارای ۱۹ سوال ۵ گزینه ای (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم) می باشد که در نمره گزینه هابه ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ می باشد. در سه خرده مقیاس ۱- آمیختگی فکر - عمل احتمالی برای خود (۳ آیتم)، ۲- آمیختگی فکر - عمل احتمالی برای دیگران (۴ آیتم) و ۳- آمیختگی فکر - عمل اخلاقی (۱۲ آیتم) تدارک دیده شده است. اما در مقیاس اغتشاش فکر - عمل تجدید نظر شده، هشت خرده مقیاس به مقیاس TAF اولیه افزوده شده است، که دو خرده مقیاس به طور کامل جدید و شش خرده مقیاس در واقع به نحوی حاصل ویرایش مقیاس قبلی اند. خرده مقیاس های جدید عبارتند از: خرده مقیاسی که اعتقاد به این که احتمال وقوع رویدادهای مثبت برای دیگران به وسیله افکار شخص افزایش می یابد را میسنجد (۴ گویه) (خانی پور، ۱۳۹۸). خرده مقیاسی که اعتقاد به این که به وسیله افکار می توان از وقوع آسیب جلوگیری کرد را مورد ارزیابی قرار میدهد (۳ گویه) شش خرده مقیاس دیگر ارزش و مسئولیتی را میسنجد که فرد در مورد هر یک از انواع افکار منفی، مثبت و دورکننده آسیب در خود احساس میکند. در حقیقت در این مقیاس TAF احتمال برای دیگران به ۳ نوع تفکر منفی، مثبت و دورکننده تقسیم شده، سپس میزان احتمال، ارزش و مسئولیتی که فرد برای هر دسته از افکار قائل است، به طور جداگانه در ۹ خرده مقیاس مورد سنجش قرار میگیرد. این ۹ خرده مقیاس به همراه خرده مقیاسهای TAF اخلاقی، TAF احتمالی برای خود در مجموع ۱۱ خرده مقیاس TAF-R را تشکیل می دهند. مجموع گویه های این مقیاس جدید ۲۷ گویه است، اما از گویه ۱۶ تا ۲۷ هر گویه به دو قسمت تبدیل می شود و برای هر قسمت نمره جداگانه لحاظ می شود (خانی پور، ۱۳۹۸).

نتایج بررسی خصوصیات روانسنجی این مقیاس در ایران پورفرجی و محمدی (۱۳۷۸) بدین شرح است: نتیجه تحلیل عامل اکتشافی با استفاده از چرخش واریماکس بیانگر وجود ۸ عامل بود که ۰/۸۰ واریانس کل مقیاس را تبیین نمودند. عوامل به ترتیب عبارتند از: TAF اخلاقی، احساس مسئولیت در قبال افکار مثبت، احتمال وقوع وقایع منفی، احتمال وقوع وقایع مثبت، احساس مسئولیت در قبال افکار منفی، احساس مسئولیت در قبال افکار جلوگیری از خطر، احتمال جلوگیری از خطر با داشتن فکر آن و احتمال وقوع افکار در مورد خود. برای محاسبه پایایی مقیاس از روشهای همسانی درونی، بازآزمایی با فاصله ۴ هفته بر روی نمونه ۳۵ نفری و تنصیفی استفاده شد. ضرایب حاصل از پایایی برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۶۱ و ۰/۸۲ به دست آمد. در مطالعه بخشی پور و همکاران (۱۳۹۶) همسانی درونی ضرایب آلفای به دست آمده برای کل مقیاس ۰/۸۱ و برای خرده مقیاسها از ۰/۷۹ تا ۰/۹۵ بودند. ضرایب پایایی حاصل از بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۶۱ و برای خرده مقیاسها ۰/۵۹ تا ۰/۶۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای سنجش پایایی این پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب برای درآمیختگی فکری ۰/۸۹ به دست آمد.

۲) مقیاس شکست: کازدین و همکارانش در سال ۱۹۸۳ یک وسیله اندازه گیری برای سنجش شکست کودکان و نوجوانان ساختند. در سال ۱۹۸۶ کازدین با دو نفر دیگر از همکاران خود نتیجه پژوهش های خود را با مقیاس مذکور که در یک گروه ۲۶۲ نفری کودکان ۶-۱۷ ساله بستری در بیمارستان انجام شده بود انتشار دادند. مقیاس نا امیدی دارای ۱۷ جمله است که کودکان و نوجوانان باید بعد از خواندن هر جمله، نظر خود را با گذاشتن حرف ص (صحیح) یا غ (غلط) در جلوی آن مشخص کنند. حداکثر نمره که نا امیدی شدید را می رساند ۱۷ است. این پرسشنامه از دو مولفه انتظارات آینده (۲-۳-۸-۹-۱۰-۱۲-۱۷-۱۵-۱۴-۱۳) و شادکامی کلی برای انتظارات آینده (۱-۴-۵-۶-۷-۱۱-۱۶) تشکیل شده است.

بابا رئیسی و همکاران در سال ۱۳۹۸ شکست توسط ۴۵۴ دانش آموزان (۲۵۰ پسر و ۲۰۴ دختر) که به شیوه نمونه برداری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شده بودند، تکمیل گردید. از ضریب آلفای کرانباخ برای بررسی پایایی و از روش تحلیل عاملی تأییدی و همبستگی مولفه ها با نمره کل مقیاس برای بررسی روایی پرسشنامه استفاده شد. ضریب آلفای کرانباخ نشان داد که پایایی برای کل آزمودنی ها ۰/۸۴، برای مولفه عدم تحمل عاطفی ۰/۵۰، مولفه عدم تحمل هیجانی ۰/۶۱، مولفه

پیشرفت ۰/۵۲، و مولفه استحقاق ۰/۷۱ می باشد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد شاخص های مقیاس شکست دانش آموزان بر روی عوامل از قبل طراحی شده توسط هارینگتون (۲۰۰۵) بار عاملی بالاتر از ۰/۳۰ دارند و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب برابر ۰/۰۴ است. بنابراین پرسشنامه با چهار عامل از برازش قابل قبولی برخوردار است. همچنین همبستگی خرده مقیاس های شکست با نمره کل شکست بالاتر از ۰/۳۸ و در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشند. نتیجه کلی این تحقیق نشان دهنده احراز خصوصیات روانسنجی شکست در بین دانش آموزان است. نمرات این پرسشنامه بین ۰ تا ۱۷ است. هرچه امتیاز بالاتر باشد، نشان دهنده ی میزان شکست بالاتر فرد پاسخ دهنده خواهد بود. و برعکس.

۳) پرسشنامه هراس اجتماعی: این پرسشنامه نخستین بار توسط کانور^۲ و همکاران (۲۰۰۰) به منظور ارزیابی هراس اجتماعی تهیه گردید. این پرسشنامه یک مقیاس خودسنجی ۱۷ ماده ای است که دارای سه مقیاس: اجتناب (۷ ماده)، ترس (۶ ماده)، و ناراحتی فیزیولوژیکی (۴ ماده) می باشد. هر ماده بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت از (به هیچ وجه=۰، کم=۱، تا اندازه ای=۲، خیلی زیاد=۳، و بی نهایت=۴) درجه بندی شده است. این پرسشنامه ابزاری است که با درجه بندی آزمودنی که از سه حیطه علایم بالینی: ترس، اجتناب و علایم فیزیولوژیکی اطلاعاتی را ارائه می دهد. پایایی این پرسشنامه به روش بازآزمایی در گروه هایی با تشخیص هراس اجتماعی برابر با ضریب همبستگی ۰/۷۸ یا ۰/۸۹ می باشد. همسانی درونی یا ضریب آلفا در گروهی از افراد به هنجار برای کل مقیاس برابر ۰/۱۴ و برای مقیاس های فرعی ترس ۰/۹۸، اجتناب ۰/۹۲ و برای مقیاس فرعی ناراحتی فیزیولوژیکی ۰/۸۰ گزارش شده است.

روش اجرای پژوهش

ملاک ورود و خروج آزمودنی ها به شکل است که به تعداد آزمودنی های گروه آزمایشی و گروه کنترل برگه سؤال و پاسخ نامه آماده گردید و با هماهنگی به عمل آمده در موعد مقرر در موسسات آموزشی کنکوری شهر تهران، با تشریح کلی کار و توجیه افراد جهت شرکت در این آزمون و تحقیق، از آنها خواسته شد که نهایت همکاری را با پژوهشگر داشته و تا پایان دوره انصراف ندهند سپس به تعداد آنها که ۴۰ نفر بودند برگه سؤالات پیش آزمون نشخوار فکری، شکست و هراس اجتماعی توزیع گردید. پس از اتمام پیش آزمون برنامه کلاسهای آموزشی ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن به گروه آزمایشی که شامل ۲۰ نفر هستند داده می شود. برنامه آموزشی و تعداد جلسات برای داوطلبین توضیح داده شد و قبل از اجرای برنامه آموزشی هر دو گروه آزمایش و کنترل مورد آزمون قرار گرفتند و پس از اجرای برنامه آموزشی برای گروه آزمایش، مجدداً هر دو گروه مورد آزمون قرار گرفتند. با توجه به اینکه هر یک از برنامه های آموزشی ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بسته به مخاطبان خود بر آموزش های خاصی تأکید می کند و در ۸ جلسه برگزار شد هر جلسه ۲ ساعت و طرح به صورت کارگاه آموزشی اجرا شد که برنامه های هر جلسه روشن و با توجه به مشکلات و استرس هایی که دانش آموزان بیشتر با آن رو به رو هستند اجرا شد.

جلسات آموزش ذهن آگاهی به شرح زیر بود: (بوئن، چاوالا و مارلات، ۲۰۱۱)

جلسات	هدف و محتوا	فنون درمانی	تکالیف
اول	آشنایی گروه باهم دیگر	در مرحله اول از شرکت کنندگان خواسته شد خود را معرفی کنند.	در مرحله دوم مختصری از جلسه برای آنها شرح داده و در مورد ارتباط بین انگیزه تحصیلی، خودارزشمندی و انعطاف پذیری کنشی مربوط به آن، توضیحاتی ارائه شد.
دوم	معرفی، مرور کلی و بیان سه اتفاق خوب	در ابتدای جلسه دوم، شرکت کنندگان تشویق به انجام مدیتیشن اسکن بدن شدند و پس از آن در مورد این تجربه و	بعد از آن در مورد موانع انجام تمرین (مثل بی قراری و پرسه زدن ذهن (و راه حل های برنامه ذهن آگاهی برای این مسئله (غیر قضاوتی بودن و

		تجربه انجام تکلیف خانگی شان بحث کردند	رها کردن افکار مزاحم) بحث شد
سوم	استفاده از نقاط قوت خود	سومین جلسه با تمرین دیدن و شنیدن آغاز شد. در این تمرین از شرکت کنندگان خواسته می شود به نحوی غیرقضوتی و به مدت ۲ دقیقه نگاه کنند و گوش دهند	این تمرین با مراقبه نشسته و نفس کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی دنبال می شود.
چهارم	صندلی داغ	جلسه چهارم با مدیتیشن نشسته همراه با توجه به تنفس، صداهاى بدن و افکار) که مدیتیشن نشسته چهاربعدی نیز نامیده می شود(آغاز شد.	در ادامه در مورد پاسخ های استرس و واکنش یک فرد به موقعیت های دشوار و نگرش ها و رفتارهای جایگزین بحث و در انتهای جلسه، قدم زدن ذهن آگاه تمرین شد.
پنجم	پاسخ فعال/سازنده	در ابتدای جلسه پنجم، از شرکت کنندگان خواسته شد مدیتیشن نشسته را انجام دهند.	در ادامه سری دوم حرکات ذهن آگاه بدن ارائه و اجرا شد.
ششم	داشتن یک روز خوب	در این جلسه، در مورد آگاهی از افکار و ارتباط آگاهی با افکار با تمرکز بر تجربه کردن افکار به صورت صرفار افکار (حتی در مواقعی که صحیح به نظر می رسند) مطالبی می آموزیم.	به نقش افکار در چرخه عود، افکاری که به نحوی خاص مشکل ساز به نظر می رسد و کار کردن ماهرانه با آنها، نگاهی خواهیم انداخت.
هفتم	خدمات مثبت	جلسه هفتم با مدیتیشن چهاربعدی و آگاهی نسبت به هرآنچه در لحظه به هشیاری وارد می شود، آغاز می گردد . مضمون این جلسه این است: بهترین راه مراقبت از خودم چیست.	در ادامه تمرینی ارائه می شود که در آن شرکت کنندگان مشخص می کنند کدامیک از رویدادهای زندگی شان خوشایند و کدامیک ناخوشایند است و علاوه بر آن چگونه می توان برنامه ای چید که به اندازه کافی رویدادهای خوشایند در آن باشد.
هشتم	خاتمه	این جلسه با مدیتیشن اسکن بدن آغاز شد. مضمون این جلسه این است: استفاده از آنچه تا کنون یاد گرفته اید	پس از آن تمرین فضای تنفسی ۳ دقیقه ای انجام شد. پس از آن در مورد روش های کنارآمدن با موانع انجام مدیتیشن بحث شد.

یافته ها

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار نشخوار فکری به تفکیک گروه و مرحله سنجش

متغیر پژوهش	گروه	تعداد	پیش آزمون انحراف معیار \pm میانگین	پس آزمون انحراف معیار \pm میانگین
مرور احساسات ناشی از مشکل انتقاد از خود	آزمایش	۲۰	۲۶/۰۰ \pm ۵/۱۷	۱۸/۹۲ \pm ۱/۹۳
	کنترل	۲۰	۲۴/۱۳ \pm ۴/۸۵	۲۳/۱۰ \pm ۳/۷۶
مرور ذهنی مسائل	آزمایش	۲۰	۲۲/۴۹ \pm ۳/۱۰	۱۷/۱۵ \pm ۱/۹۶
	کنترل	۲۰	۲۴/۶۵ \pm ۴/۱۶	۲۴/۷۰ \pm ۴/۹۰
مرور احساسات ناشی از مشکل انتقاد از خود	آزمایش	۲۰	۲۸/۱۶ \pm ۷/۰۰	۲۱/۱۴ \pm ۳/۴۴
	کنترل	۲۰	۲۵/۱۱ \pm ۶/۵۴	۲۵/۰۳ \pm ۵/۴۴
مرور ذهنی مسائل	آزمایش	۲۰	۲۵/۶۴ \pm ۳/۷۱	۱۸/۱۲ \pm ۴/۱۸
	کنترل	۲۰	۲۶/۰۰ \pm ۴/۰۹	۲۴/۵۸ \pm ۴/۲۴
نمره کل نشخوار فکری	آزمایش	۲۰	۱۰۲/۲۹ \pm ۱۸/۹۸	۷۵/۳۳ \pm ۱۱/۵۱
	کنترل	۲۰	۹۹/۸۹ \pm ۱۹/۶۴	۹۷/۴۱ \pm ۱۸/۳۴

نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که میانگین (و انحراف معیار) نمره کل متغیر نشخوار فکری در افراد گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون برابر با ۱۰۲/۲۹ (و ۱۸/۹۸) و در مرحله پس آزمون برابر با ۷۵/۳۳ (و ۱۱/۵۱) می‌باشد. در افراد گروه کنترل میانگین (و انحراف معیار) این متغیر در مرحله پیش آزمون برابر با ۹۹/۸۹ (و ۱۹/۶۴) و در مرحله پس آزمون برابر با ۹۷/۴۱ (و ۱۸/۳۴) می‌باشد.

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف معیار شکست تحصیلی و ابعاد آن به تفکیک گروه و مرحله سنجش

متغیر پژوهش	گروه	تعداد	پیش آزمون انحراف معیار \pm میانگین	پس آزمون انحراف معیار \pm میانگین
عدم تحمل عاطفی	آزمایش	۲۰	۵/۱۱ \pm ۴/۶۰	۳/۷۶ \pm ۲/۱۶
	کنترل	۲۰	۶/۴۸ \pm ۲/۳۴	۴/۳۲ \pm ۲/۲۳
عدم تحمل هیجانی	آزمایش	۲۰	۵/۰۰ \pm ۷/۵۶	۴/۱۶ \pm ۴/۹۵
	کنترل	۲۰	۵/۹۷ \pm ۶/۸۴	۵/۴۶ \pm ۳/۷۳
عدم پیشرفت	آزمایش	۲۰	۴/۱۲ \pm ۳/۱۴	۴/۳۶ \pm ۱/۲۲
	کنترل	۲۰	۵/۱۳ \pm ۴/۶۵	۵/۱۹ \pm ۰/۷۱
نمره کل شکست	آزمایش	۲۰	۱۲/۶۴ \pm ۲/۸۷	۱۳/۲۲ \pm ۲/۴۱
	کنترل	۲۰	۱۳/۹۴ \pm ۳/۱۹	۱۴/۰۰ \pm ۲/۶۹

نتایج جدول شماره ۴-۲ نشان می‌دهد که میانگین (و انحراف معیار) نمره کل متغیر شکست تحصیلی در افراد گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون برابر با ۱۲/۶۴ (و ۲/۸۷) و در مرحله پس آزمون برابر با ۱۳/۲۲ (و ۲/۴۱) می‌باشد. در افراد گروه کنترل میانگین (و انحراف معیار) این متغیر در مرحله پیش آزمون برابر با ۱۳/۹۴ (و ۳/۱۹) و در مرحله پس آزمون برابر با ۱۴/۰ (و ۲/۶۹) می‌باشد.

جدول شماره ۳: میانگین و انحراف معیار هراس اجتماعی به تفکیک گروه و مرحله سنجش					
متغیر پژوهش	گروه	تعداد	پیش آزمون	پس آزمون	
			انحراف معیار \pm میانگین	انحراف معیار \pm میانگین	
استرس	آزمایش	۲۰	۵/۱۱ \pm ۴/۶۰	۹/۷۶ \pm ۲/۱۶	
	کنترل	۲۰	۷/۴۸ \pm ۲/۳۴	۷/۳۲ \pm ۲/۲۳	
اجتناب	آزمایش	۲۰	۹/۰۰ \pm ۷/۵۶	۱۲/۱۶ \pm ۴/۹۵	
	کنترل	۲۰	۸/۹۷ \pm ۶/۸۴	۵/۴۶ \pm ۳/۷۳	
علایم فیزیولوژیکی	آزمایش	۲۰	۳/۱۲ \pm ۳/۱۴	۵/۳۶ \pm ۱/۲۲	
	کنترل	۲۰	۵/۱۳ \pm ۴/۶۵	۴/۱۹ \pm ۰/۷۱	
نمره کل هراس اجتماعی	آزمایش	۲۰	۳۸/۹۳ \pm ۲۷/۱۶	۵۳/۵۸ \pm ۲۵/۱۰	
	کنترل	۲۰	۴۵/۱۶ \pm ۲۴/۳۳	۳۸/۴۷ \pm ۱۵/۶۶	

نتایج جدول شماره ۴-۳ نشان می‌دهد که میانگین (و انحراف معیار) نمره کل متغیر هراس اجتماعی در افراد گروه آزمایش در مرحله پیش آزمون برابر با ۳۸/۹۳ (و ۲۷/۱۶) و در مرحله پس آزمون برابر با ۵۳/۵۸ (و ۲۵/۱۰) می‌باشد. در افراد گروه کنترل میانگین (و انحراف معیار) این متغیر در مرحله پیش آزمون برابر با ۴۵/۱۶ (و ۲۴/۳۳) و در مرحله پس آزمون برابر با ۳۸/۴۷ (و ۱۵/۶۶) می‌باشد.

پیش فرض آماری

فرض نرمال بودن داده ها

برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات در تحلیل کوواریانس از آزمون شاپیرو-ویلک و آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده می‌شود. از آنجایی که برای استفاده از تحلیل کوواریانس به عنوان یک آزمون پارامتریک اطلاع از نرمال بودن اهمیت دارد، لذا در چنین مواقعی از آزمون های فوق برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات استفاده می‌گردد. در این صورت است که می‌توان به نتایج تحلیل کوواریانس اطمینان نمود.

جدول شماره ۴: آزمون شاپیرو-ویلک و کولموگروف-اسمیرنف برای طبیعی بودن توزیع نمرات

متغیر	آزمون شاپیرو-ویلک			آزمون کولموگروف-اسمیرنف		
	آماره	درجه آزادی	P-Value	آماره	درجه آزادی	P-Value
نشخوار فکری	۰/۹۵۹	۲۰	۰/۵۱۸	۰/۱۳۷	۲۰	۰/۲۰۰
شکست تحصیلی	۰/۵۴۱	۲۰	۰/۲۵۵	۰/۲۸۰	۲۰	۰/۴۹۰
هراس اجتماعی	۰/۷۴۳	۲۰	۰/۲۷۴	۰/۴۲۱	۲۰	۰/۶۸۶

نتایج جدول شماره ۴-۴ نشان می‌دهد که سطح معناداری در آزمون های فوق‌الذکر از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، لذا توزیع نمرات در متغیرهای تحقیق طبیعی است ($P > 0/05$). بنابراین، از آنجایی که توزیع نمرات نرمال است، می‌توان از آزمون تحلیل کواریانس در این پژوهش استفاده کرد.

فرض همگنی واریانس خطاها

بسیاری از آزمون های پارامتریک تحلیل کواریانس براین فرض متکی هستند که واریانس های جمعیت که نمونه ها از آن اخذ شده مشابه است. در بسیاری از موارد تفاوت واریانس ها به قدری کم است که شخص می تواند فرض کند نمونه ها در واقع از یک جمعیت اخذ شده اند. لذا برای رفع این مشکل همگنی واریانس ها بررسی و در صورت عدم معناداری نمره F می توان از تحلیل کواریانس به عنوان یک آزمون پارامتریک مطمئن استفاده کرد.

جدول شماره ۵: نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض همگنی خطای واریانس ها

متغیرهای وابسته	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
نشخوار فکری	۰/۳۲۸	۱	۳۸	۰/۵۷۰
شکست تحصیلی	۲/۴۵۲	۱	۳۸	۰/۹۳۳
هراس اجتماعی	۱/۷۴۹	۱	۳۸	۰/۳۷۶

همان گونه که در جدول شماره ۵ مشاهده می شود پیش فرض لوین در کلیه متغیرهای پژوهش تأیید می گردد؛ که به دلیل تصادفی بودن دو گروه و حجم نمونه بالا می توان از روش تحلیل کواریانس جهت تجزیه و تحلیل فرضیه ها استفاده کرد.

فرض همگونی ماتریس واریانس - کوواریانس

یکی از پیش فرض های مهم آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره این است که ماتریس های کوواریانس در هر یک از گروه های متغیرهای پژوهش باید همگن باشند. تشخیص همگن بودن این ماتریس های کوواریانس را آزمون ام باکس انجام می دهد.

جدول شماره ۶: نتایج آزمون ام باکس مبنی بر همگنی ماتریس های واریانس - کوواریانس

آماره آزمون ام باکس	آماره آزمون F	سطح معناداری
۹/۷۹۱	۱/۴۹۱	۰/۱۷۷

از طرف دیگر با توجه به این که آزمون F در برابر میزان متوسطی از واریانس های ناهمگن مقاوم است به خصوص هنگامی که نمونه ها دارای حجم مساوی باشند، استفاده از آزمون تحلیل کواریانس امکان پذیر می گردد. برای بررسی پیش فرض همگونی ماتریس واریانس - کوواریانس نیز از آزمون ام باکس استفاده شد. نتایج آزمون ام باکس ($F=1/491$ و $P > 0/177$) در جدول شماره ۷ گویای آن است که شرط همگونی ماتریس واریانس - کوواریانس به خوبی رعایت شده است.

همگنی همگنی شیب خط رگرسیون

برای استفاده از تحلیل کوواریانس باید بین متغیر پیش آزمون و متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر مستقل (گروه آزمایش و کنترل) یکسان و همگن باشد. لذا این مفروضه بررسی می کند که بین متغیرهای پیش آزمون و مستقل رابطه ای وجود نداشته باشد.

جدول شماره ۷: نتایج همگنی شیب خط رگرسیون

متغیرهای پژوهش	منبع تغییرات	آماره آزمون F	سطح معناداری
نشخوار فکری	گروه* پیش آزمون	۲/۰۳۳	۰/۸۲۱
شکست تحصیلی	گروه* پیش آزمون	۴/۴۰۲	۰/۳۷۵
هراس اجتماعی	گروه* پیش آزمون	۱/۵۴۲	۰/۶۷۶

در جدول شماره ۷ نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض تحلیل کوواریانس آورده شده است. براساس نتایج مندرج در این جدول (۴-۱۲) سطح معناداری اثر بزرگ تر از ۰/۰۵ می باشد. بنابراین پیش فرض همگونی رگرسیونی پذیرفته می شود.

جدول شماره ۸: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا)

نوع آزمون	مقدار	آزمون F	سطح معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۹۴۵	۱۸۹/۵۹۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۵	۱/۰۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۵۵	۱۸۹/۵۹۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۵	۱/۰۰۰
اثر هتلینگ	۱۷/۲۳۶	۱۸۹/۵۹۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۵	۱/۰۰۰
بزرگترین ریشه روی	۱۷/۲۳۶	۱۸۹/۵۹۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۵	۱/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۸ بیانگر آن است که اثر لامبدای ویلکز ($F=189/593$; $P=0/000$) معنادار است. نتایج نشان می دهد که بین آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون متغیرهای کلی با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می دهد که ۷۴/۵ درصد تفاوت دو گروه مربوط به برنامه آزمایشی است. بعد از این، به بررسی این موضوع باید پرداخته شود که آیا متغیرهای وابسته (نشخوار فکری، شکست و هراس اجتماعی) به طور جداگانه از متغیر مستقل (آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن) اثر پذیرفته اند یا خیر؟ بدین منظور از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۹ ارائه شده است.

جدول شماره ۹: نتایج اثرات بین آزمودنی کوواریانس چندمتغیره در پس آزمون متغیرهای وابسته

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	df	آماره F	P-Value	ضریب تأثیر	توان آماری
نشخوار فکری	۱۴۹۸/۲۴۵	۱	۷۴/۱۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷۹	۰/۰۰۰
شکست تحصیلی	۱۸۹۵/۲۷۶	۱	۱۳/۸۵۰	۰/۰۰۱	۰/۵۸۴	۰/۹۵۱
هراس اجتماعی	۳۰۵۸/۶۲۷	۱	۳۸/۶۳۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱۲	۱/۰۰۰

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) در جدول شماره ۹ نشان می دهد که آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن (با کنترل اثر پیش آزمون به عنوان عامل همپراش روی پس آزمون) بر کاهش نشخوار فکری با ضریب اتای ۰/۶۷، کاهش شکست با ضریب اتای ۰/۵۸ و کاهش هراس اجتماعی با ضریب اتای ۰/۶۱ تأثیر معناداری داشته است. بنابراین فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر نشخوار فکری، شکست تحصیلی و هراس اجتماعی دانش آموزان تأثیر دارد»، تأیید می شود.

جدول شماره ۱۰: نتایج آزمون های چندمتغیره پس آزمون ابعاد نشخوار فکری

نوع آزمون	مقدار	آزمون F	سطح معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۹۴۲	۸۴/۷۲۱	۰/۰۰۳	۰/۶۱۲	۱/۰۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۵۸	۸۴/۷۲۱	۰/۰۰۳	۰/۶۱۲	۱/۰۰۰
اثر هتلینگ	۱۶/۱۳۷	۸۴/۷۲۱	۰/۰۰۳	۰/۶۱۲	۱/۰۰۰
بزرگترین ریشه روی	۱۶/۱۳۷	۸۴/۷۲۱	۰/۰۰۳	۰/۶۱۲	۱/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۱۰ بیانگر آن است که اثر پیلایی ($F=84/721$; $P=0/003$) معنادار است. نتایج نشان می دهد که بین آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون ابعاد نشخوار فکری با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (ابعاد نشخوار فکری) ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می دهد که ۰/۶۱ درصد تفاوت دو گروه مربوط به برنامه آزمایشی است.

جدول شماره ۱۱: نتایج اثرات بین آزمودنی کوواریانس چندمتغیره بر نمرات پس آزمون ابعاد نشخوار فکری

متغیرهای وابسته	مجموع مجزورات	df	آماره F	سطح معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
مرور احساسات ناشی از مشکل	۱۲۵۳/۶۵۶	۱	۱۰۴/۳۲۷	۰/۰۰۰۱	۰/۸۱۳	۱/۰۰۰
انتقاد از خود	۲۱۰/۸۱۸	۱	۶۰/۴۵۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱۶	۱/۰۰۰
مرور ذهنی مسائل	۲۷۰/۳۴۰	۱	۱۰۰/۰۰۵	۰/۰۰۰۱	۰/۸۰۸	۱/۰۰۰
نگرانی در مورد عدم حل مشکل	۵۵۳/۶۸۱	۱	۸۹/۴۸۸	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸۹	۱/۰۰۰

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) در جدول شماره ۱۱ نشان می دهد که آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن (با کنترل اثر پیش آزمون به عنوان عامل همپراش روی پس آزمون) بر کاهش هر یک از ابعاد نشخوار فکری شامل فاصله از یکدیگر ($F=104/327$, $P=0/000$ و $\eta^2=0/813$)، احساس انزوا ($F=60/453$, $P=0/0001$ و $\eta^2=0/716$)، نیاز به هم صحبت ($F=100/005$, $P=0/0001$ و $\eta^2=0/808$) و احساس بی حوصلگی ($F=89/488$, $P=0/0001$ و $\eta^2=0/789$) در مرحله پس آزمون تأثیر معناداری داشته است. بنابراین فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر کاهش نشخوار فکری دانش آموزان تأثیر دارد»، تأیید می شود.

جدول شماره ۱۲: نتایج آزمون های چندمتغیره پس آزمون ابعاد شکست تحصیلی

نوع آزمون	مقدار	آزمون F	سطح معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۹۵۳	۱۷/۶۰۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۵۱	۱/۰۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۶۲۷	۱۷/۶۰۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۵۱	۱/۰۰۰
اثر هتلینگ	۴۵/۶۳۹	۱۷/۶۰۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۵۱	۱/۰۰۰
بزرگترین ریشه روی	۴۵/۶۳۹	۱۷/۶۰۴	۰/۰۰۰۱	۰/۷۵۱	۱/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۴-۱۲ بیانگر آن است که لامبدای ویلکز ($F=17/604$ و $P=0/0001$) معنادار است. نتایج مؤید آن است که بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون شکست تحصیلی با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته یعنی ابعاد شکست ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می دهد که ۷۵/۱ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است.

جدول شماره ۱۳: نتایج اثرات بین آزمودنی کوواریانس چندمتغیره در پس آزمون شکست تحصیلی

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	df	آماره F	P-Value	ضریب تأثیر	توان آماری
عدم تحمل عاطفی	۲۶/۳۴۹	۱	۱۸/۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۲۰	۰/۹۹۶
عدم تحمل هیجانی	۵۶/۷۶۲	۱	۰/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱۹	۰/۹۹۶
عدم پیشرفت	۱۰۹/۷۲۳	۱	۱۶/۶۹	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱۳	۰/۹۹۶

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) در جدول شماره ۴-۱۳ نشان می دهد که آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن (با کنترل اثر پیش آزمون به عنوان عامل همپراش روی پس آزمون) بر بهبود هر یک از ابعاد شکست شامل عدم تحمل عاطفی ($F=۱۸/۳۷$, $P=۰/۰۰۱$ و $Eta=۰/۶۲۰$)، عدم تحمل هیجانی ($F=۰/۹۹$, $P=۰/۰۰۰۱$ و $Eta=۰/۷۱۹$)، و عدم پیشرفت ($F=۱۶/۶۹$, $P=۰/۰۰۰۱$ و $Eta=۰/۷۱۳$) در مرحله پس آزمون تأثیر معناداری داشته است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر کاهش شکست تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد»، تأیید می شود.

جدول شماره ۱۴: نتایج آزمون های چندمتغیره پس آزمون هراس اجتماعی

نوع آزمون	مقدار	آزمون F	سطح معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
اثر پیلایی	۰/۱۶۹	۴/۵۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۶۹	۰/۹۴۲
لامبدای ویلکز	۰/۸۳۱	۴/۵۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۶۹	۰/۹۴۲
اثر هتلینگ	۰/۲۰۳	۴/۵۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۶۹	۰/۹۴۲
بزرگترین ریشه روی	۰/۲۰۳	۴/۵۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۶۹	۰/۹۴۲

نتایج جدول شماره ۴-۱۴ بیانگر آن است که لامبدای ویلکز ($F=۴/۵۳۸$ و $P=۰/۰۰۱$) معنادار است. نتایج مؤید آن است که بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون ابعاد هراس اجتماعی با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته یعنی ابعاد هراس اجتماعی ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می دهد که ۶۶/۹ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است.

جدول شماره ۱۵: نتایج اثرات بین آزمودنی کوواریانس چندمتغیره در پس آزمون ابعاد هراس اجتماعی

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	df	آماره F	P-Value	ضریب تأثیر	توان آماری
استرس	۸۸/۵۷	۱	۱۳/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۱	۰/۸۷۶
ترس	۱۰۲/۵۹	۱	۱۷/۳۱	۰/۰۰۴	۰/۵۴۴	۰/۷۹۱
خشم	۴۴/۶۰۴	۱	۲۱/۵۴	۰/۰۱۲	۰/۵۷۲	۰/۶۹۳
افسردگی	۵۸/۵۴۳	۱	۱۵/۸۶	۰/۰۰۲	۰/۶۴۵	۰/۸۵۳

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) در جدول شماره ۱۵ نشان می دهد که آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن (با کنترل اثر پیش آزمون به عنوان عامل همپراش روی پس آزمون) بر افزایش هر یک از ابعاد هراس اجتماعی شامل استرس ($F=۱۳/۴۳$, $P=۰/۰۰۱$ و $Eta=۰/۶۲۱$)، هراس ($F=۱۷/۳۱$, $P=۰/۰۰۴$ و $Eta=۰/۵۴۴$)، خشم ($F=۲۱/۵۴$, $P=۰/۰۱۲$ و $Eta=۰/۵۷۲$) و افسردگی ($F=۱۵/۸۶$, $P=۰/۰۰۲$ و $Eta=۰/۶۴۵$) در مرحله پس آزمون تأثیر معناداری داشته است. بنابراین فرضیه سوم پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن بر کاهش ابعاد هراس اجتماعی دانش آموزان تأثیر دارد»، تأیید می شود.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان می‌دهد که بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون ابعاد نشخوار فکری با کنترل پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می‌توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (ابعاد نشخوار فکری) ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می‌دهد که $0/61$ درصد تفاوت دو گروه مربوط به برنامه آزمایشی است. این نتیجه با برخی نتایج تحقیقات اسدی مجره و همکاران (۱۳۹۸)، منصوری و همکاران (۱۳۹۸)، خسروی و همکاران (۱۳۹۷)، دیو (۲۰۲۰)، میشا و همکاران (۲۰۱۹)، هیس و ماسودا (۲۰۱۹) همخوانی و همسویی دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که نشخوار فکری خلق منفی و دیگر علائم افسرده ساز، افکار و باورهای هستند که مکرر توجه فرد را معطوف به احساسات منفی، ماهیت و نتایج این احساسات می‌کنند. افراد درگیر نشخوار فکری بدون آن که برای حل مشکلاتشان کاری انجام دهند به علل و نتایج علائم افسرده ساز فکر می‌کنند و هیچ کار مؤثری برای رهایی از این علائم انجام نمی‌دهند. نشخوار فکری و نگرانی را به مثابه ایمن سازی در برابر استرس ای ارادی و فعالانه، شامل افکار تکراری، برای مقابله با هیجان و رویدادهای تهدید کننده در نظر می‌گیرد. پدیده نشخوار فکری به این صورت است که در آن مرز میان فکر و رویدادها و فکر و عمل از میان می‌رود و در واقع افکار وسواسی و اعمال مرتبط با آنها معادل در نظر گرفته می‌شوند. گرچه نشخوار فکری به خودی خود مفهوم تازه ای نیست. اصطلاح همه توانی افکار را برای توصیف باورهایی به کار برد که بر آن اساس بیماران می‌ترسیدند از راه افکارشان به دیگران آسیب برسانند. نقش آن در مفهوم سازی و درمان وسواس، در چند دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است. باورهای فراشناختی مربوطه به نشخوار فکری، عامل مهمی در پیش بینی بروز نشانه های وسواسی شناخته شده اند. این الگوها بر باورهایی در مورد اهمیت، معنی و قدرت افکار و باورهایی در مورد نیاز به کنترل افکار و انجام آیین مندی ها تأکید می‌کند (شاره، غرابی، بنفشه و عاطف، ۱۳۹۸). آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن مربوط به آموزش دانش آموزان برای تمرکززدایی افکار و هیجان‌هایشان بدون اجتناب، انکار، یا سرکوب آن‌ها و مشاهده نزدیک این پدیده است و بنابراین بازدارنده از اجتناب تجربی و همچنین پذیرش غیرقضاوتگرانه و عدم واکنش به این پدیده را آموزش می‌دهد. براساس الگوی MBCT، تمرکز ارادی روی افکار، هیجان‌ها، و احساسات به این روش، مقدار زیادی از توانایی فرد را برای پردازش توجهی به کار می‌گیرد، بنابراین توانایی اندکی برای نشخوار باقی می‌ماند.

تغییر از حالت انجام دادن به حالت بودن مولفه‌ای کلیدی در MBCT است که به دانش آموزان کمک می‌کند تا تمرکززدایی کنند. حالت انجام دادن شامل تفکر بسیار در مورد آینده یا گذشته، و نبودن در لحظه‌ی حاضر است. حالت بودن حالتی بدون تلاش و بدون قضاوت است. تمرکززدایی مشابه با حالت بودن ذهن است. حالت انجام دادن وقتی است که بین این که چیزها چگونه هستند و چگونه انتظار می‌رود که باشند که به وسیله ذهن تعیین می‌شود اختلاف وجود دارد (حر، آقایی، عابدی و عطاری، ۱۳۹۷). سپس تفاوت‌ها به صورت خودکار احساسات منفی را فعال خواهند کرد که می‌تواند الگوی فکری همیشگی را راه اندازی کند، تا شخص را نسبت به حرکات و اعمالی سوق دهد تا درصد رفع اختلاف بین حالت موجود و حالت مطلوب باشد. اگر اعمال به صورت موفقیت آمیزی این شکاف را کاهش دهد و حالت مطلوب حاصل شود، حالت انجام دادن از ذهن شخص خارج خواهد شد. اما اگر پس از اقدامات صورت گرفته، تفاوت‌ها باقی بماند ذهن در این حالت انجام دادن، پیرامون جستجوی اجباری برای راه‌های احتمالی نگه داشته خواهد شد تا این اختلافات را کاهش دهد. یک نظارت و ارزیابی پیوسته از پیشرفت مورد بحث هستند (سگال و همکاران، ۲۰۲۲).

چرخه‌ی تکراری جستجو، نظارت و ارزیابی، بسیاری از افکار و احساسات را ایجاد می‌کند، و این‌ها به جای رخدادهایی در ذهن واقعی در نظر گرفته می‌شوند. در همان زمان، ذهن ممکن است آن قدر درگیر اختلافات، حل مسئله، و تحلیل گذشته و آینده باشد که بیماران ممکن است از حالت یا تجربه‌ی حال حاضرشان غفلت کنند. سگال (۲۰۰۲) دریافت که مشکل حالت انجام دادن این است که پردازش آن معمولاً ارادی، هشیار، و طراحی شده نیست؛ در عوض، نسبتاً به صورت خودکار به عنوان عادت ذهنی آغاز می‌شود و تداوم می‌یابد. علاوه بر این، در این فرآیند افکار و احساسات به عنوان خوب یا بد ارزیابی می‌شوند، که

ذهن را وادار می‌سازد تا اهداف را برای حفظ افکار و احساسات خوب و کاهش افکار و احساسات بد تنظیم کند. بنابراین قضاوت و ارزیابی نسبت به نشخوار و حالت انجام دادن درونی هستند. این چرخه‌ی تکراری حالت انجام دادن نهایتاً حس ناخشنودی و ناتوانی شخصی را به دلیل قضاوت و ارزیابی دایمی افزایش می‌دهد (محمد خانی، ۱۳۹۸).

برخلاف حالت انجام دادن، حالت بودن شامل جستجو برای اختلافات بین حالت ذهنی جاری و حالت مطلوب نیست. همچنین شامل نظارت و ارزیابی پیوسته نیستند. در عوض، ذهن در حالت بودن کاملاً پذیرنده است و از تجربیات لحظه‌ی حاضر آگاه است. حالت بودن به جای تفکر و ارزیابی درباره‌ی حال، آینده، یا گذشته در حالت انجام دادن، به وسیله تجربه‌ی مستقیم، و فوری لحظه‌ی حاضر مشخص می‌شود. از طریق این روش جدید بودن، رابطه‌ی شخص با افکار و احساساتش تغییر داده می‌شود. در این حالت بودن، افکار و احساسات به عنوان رخدادهای گذرای در ذهن، در نظر گرفته می‌شوند که از بین خواهند رفت. در این حالت تمرکز دایمی به وسیله‌ی افکار و احساسات منفصل از اعمال هدف‌گرا شکل خواهد گرفت و افکار برای الحاق به احساسات خوشایند و کاهش یا اجتناب از احساسات ناخوشایند تلاش نمی‌کنند. این به نوبه‌ی خود تحمل برای هیجانات یا احساسات نامطلوب یا ناخوشایند را تقویت می‌کند.

نتایج مؤید آن است که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون شکست تحصیلی با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می‌توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته یعنی ابعاد شکست ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می‌دهد که ۷۵/۱ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های دهکردی و همکاران (۱۳۹۸)، اینگلهارت (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که بایستی حتی المقدور تلاش شود تا از پدید آمدن احساس محرومیت شدید و واکنش‌های حاد آن پیشگیری به عمل آورده و باید در نظر داشت که میزان احساس شکست به تعداد و انواع نیازهای ارضاء نشده و همچنین به طرز تفکر و واکنش‌های فرد بستگی دارد و باید قدرت مقابله با مشکلات را در افراد بالا برد. اگرچه لازم است که از رنج بردن کودکان، از احساس شکست و حقارت پیشگیری شود ولی این بدان معنی نیست که ما باید همیشه سعی شود که از آنان مراقبت و نگهداری شود، یا نقشی محافظه کارانه داشته باشند. بلکه نحوه مواجهه با مشکلات در رشد فردی نقش مهمی ایفاء می‌کند. از طریق برخورد مناسب با مشکلات است که کودکان به واقعیت‌ها و محدودیت‌های خویش و عالم بیرون پی می‌برند و به اعتماد به نفس دست می‌یابند. کسی که به توانایی خودش ایمان دارد مقابله با مشکل را یک ارزش تلقی می‌کند و از این طریق می‌توان به حدی از موفقیت رسید که قبلاً ناممکن می‌نمود (کریمی، ۱۳۹۸).

ذهن ما دائم در رفت و آمد به گذشته و حوادث آن است و یا نگران اتفاقات و برنامه‌های آینده است. ذهن آگاهی کمک می‌کند ذهن در زمان حال قرار گیرد. وقتی ذهن در زمان حال است، دیگر مشغول نگرانی‌ها و خاطرات نیست. در اصل باید ذهن را در زمان حال ببندیم یا قلاب کنیم. اگر رهایش کنیم زود می‌رود. ذهن دنبال مسائل بی‌ارزشی می‌گردد که خود را به آن‌ها مشغول کند. ذهن آگاهی ذهن را در زمان حال قرار می‌دهد که تنها زمان زندگی است. ذهن آگاهی مسیر آرامش را هموار می‌کند. با این توصیفات ذهن آگاهی به آرامش کمک می‌کند. افراد آرامش را در بیرون از خود می‌جویند. ذهن آگاهی افراد را به درون می‌آورد و کمک می‌کند که افراد آرامش درون را بدست آورند (امیرآبادی، ۱۳۹۷).

ذهن آگاهی می‌تواند در رها سازی دانش آموزان از افکار اتوماتیک، عادت‌ها و الگوهای رفتاری ناسالم کمک کند و از این رو نقش مهمی را در تنظیم رفتاری ایفاء کند. به علاوه با افزودن وضوح و حیات به تجربیات می‌تواند سلامتی و شادمانی را به همراه داشته باشد. نکته مهم دیگر این است که درمان مبتنی بر ذهن آگاهی می‌تواند باعث بازنمایی ذهنی اشیاء موجود در زندگی شود که از کنترل انسان خارج است و این امر از طریق تنفس عمیق و فکر کردن آموزش داده شد (دهکردی، ۱۳۹۸).

نتایج مؤید آن است که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون ابعاد هراس اجتماعی با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می‌توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته یعنی ابعاد هراس اجتماعی ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می‌دهد که ۶۶/۹ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. نتیجه این فرضیه بانیاتج تحقیقات امامیان و لطیفی (۱۳۹۹)، زمانی و عباسی (۱۳۹۹)، ایزدی، نشاط دوست، عسگری و عابدی

(۱۳۹۷)، انوری و همکاران (۱۳۹۷)، حر، آقایی، عابدی و عطاری (۱۳۹۸)، اشجع، فرح بخش، سدرپوشان و ستوده (۱۳۹۸)، بریکر و همکاران (۲۰۱۹)، شیپی و هوران (۲۰۱۹) همخوانی و همسویی دارد. در تبیین این فرضیه می توان اظهار داشت که مسائل و مشکلاتی که موجب هراس می شوند اگر به موقع و به طور منطقی حل نگردند باعث ناراحتی ها و تنش های بسیاری می شوند که نتیجه آن اختلال در شخصیت و رفتار فرد می شود و در صورت پیشرفت فرد را به سوی بیماری های روانی سوق می دهد. برخی از این مسائل با اندک توجه و کوشش حل می شوند، اما برخی دیگر به آسانی حل شدنی نیستند. وظیفه روان شناسان این است که بدانند شکست چگونه به وجود آمده است و علل اصلی آن چه می باشد و در صورت لزوم تلاش نماید دریابد که چگونه می توان از بروز ناکامی جلوگیری نمود و یا آن را درمان کرد.

اعتقاد به این که اگر وقایع و حوادث آن طور نباشد که فرد می خواهد نهایت بیچارگی و فاجعه است. واکنش به شکست نوعی باور غیرمنطقی است که وقتی کارها آن طور که باید پیش نمی رود یا مطابق میل شما انجام نمی گیرد و یا مردم برخلاف آن چه که مورد نظر شماست رفتار می کنند، دچار آشفتگی می شوید، گرفتار شدن به این آشفتگی یک باور است که یقیناً غیرمنطقی است. سرچشمه فرضیه شکست پرخاشگری طرز فکر غیرعقلانه واکنش به شکست است، وقتی به شدت ناکام می شوید و یا در حقتان بی عدالتی می شود و طرد می شوید باید احساس کنید خیلی افتضاح شده و فاجعه ی هولناکی رخ داده است. این طرز تفکر غلطی است؛ زیرا ناکام شدن احساس طبیعی است، ولی حزن و اندوه شدید و طولانی یک موضوع غیرمنطقی است چرا که اولاً: دلیلی وجود ندارد که وقایع و حوادث متفاوت با آن چیزی باشند که طبیعتاً هستند. ثانیاً: حزن و اندوه شدید نه تنها موجب تغییر موقعیت نمی شود بلکه اغلب اوقات آن را بدتر نیز می کند. ثالثاً: هر نوع چاره ای در موقعیت موجود غیرممکن است تنها راه چاره آن است که آن را بپذیریم. رابعاً: اگر فرد موقعیت را آن طوری که می خواهد و در صدد است تعبیر و تفسیر نکند، محرومیت به اختلافات عاطفی منجر نخواهد شد (شیرالی، ۱۳۹۸). عاملی که می تواند بر انگیزه تحصیلی دانش آموزان تاثیر گذار بود آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن است. بدون شک روان درمانی یکی از مهم ترین روش هایی است که می تواند به مدیریت ذهن و بازبایی سلامت روان کمک کند. جریان روان درمانی و ذهن آگاهی کاملاً در کنار هم قابل اجراست. بنابراین در بسیاری از موارد، شرکت در جلسات روان درمانی و تپایی، به روند ذهن آگاهی و پرورش و به کارگیری راهکارهای ذهن آگاهی کمک می کند. تمرینات مایندفولنس در کنار روان درمانی شبیه به یک تقویت کننده بسیار خوب برای سلامت روان عمل می کند. بنابراین هر دو این کارها در کنار هم می توانند سلامتی روحی و روانی را به خوبی پرورش دهند (کنعانی زاده و شهروی، ۱۳۹۹).

آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر حضور ذهن یک روش برای بررسی فرایندهای مرتبط با "توجه" فرمول بندی آنها در قالب حالت های ذهنی است. حالت های ذهنی بر دو دسته اند. حالت ذهنی انجام دادن و حالت ذهنی بودن (ویلیامز، ۲۰۰۷). حالت ذهنی انجام دادن موجب راه اندازی الگوی تحلیلی متمرکز بر هدفی می گردد که در آن تمرکز بر کاهش تفاوت بین وضعیت موجود و وضعیت ایده آل است. راه اندازی این الگو منجر به پیامدهایی مانند نشخوار فکری، پردازش تحلیلی و اجتناب تجربه ای می گردد. ذهن آگاهی، بالقوه بر روی تنظیم توجه اثر دارد و اثر آن به شکل کاهش نشخوار با حالت ذهنی انجامی و افزایش فعال سازی حالت بودن است که نوعی فعالیت ذهنی غیرکلامی و بیواسطه است (ویلیامز، ۲۰۰۸). از سویی دیگر ذهن آگاهی را باید از خود آگاهی و یا توجه معطوف به خود متمایز کرد. تشابه این سازه ها در توجه فزون یافته به تجربه های ذهنی است، اما تفاوت اصلی در جنبه شناختی آنهاست؛ به این معنا که جلب توجه در خود آگاهی تحت تاثیر سوگیری های تفکر خودمحور بوده، با قضاوت درباره خود همراه است، اما ذهن آگاهی، نوعی توجه بدون قضاوت پیرامون جنبه های خود است.

منابع:

- آقا یوسفی، ع. (۱۳۹۸). معرفی جدید ترین روی آوردهای درمانگری، قم: انتشارات شهریار.
- براتی، ف. (۱۳۹۸). مثبت اندیشی و مثبت گرایی، تهران، نشر قلم
- بیانی، ع؛ کوچکی، عاشوری، م؛ بیانی، ع. (۱۳۹۷). روایی و پایایی مقیاس به زیستی روانشناختی ریف، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالیتی ایران، شماره ۵۳، صص ۱۵۱-۱۴۶
- آزاد، ح. (۱۳۹۸). آسیب شناسی روانی، (جلد اول) چاپ دوازدهم. تهران: انتشارات بعثت.
- اسدی مجره، س؛ عابدینی، م؛ پورشریفی، ح؛ نیکوکار، م. (۱۳۹۸). رابطه ی بین عدم تحمل بلا تکلیفی و نشخوار فکری با نگرانی در جمعیت دانشجویی، مجله روان شناسی بالینی، ۴: ۹۱ - ۸۴.
- اشجع، م؛ فرح بخش، ک؛ سدر پوشان، ن و ستوده، ز. (۱۳۹۸). بررسی اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر کاهش افسردگی زنان خانه دار شهر تهران. فصل نامه ی فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده. سال هفتم، شماره ی ۱۹، صص ۱۸۵-۱۶۷.
- امیرآبادی، ز. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر باورهای فراشناخت، افسردگی و ارتقاءهوش هیجانی دانش آموزان راهنمایی محروم از پدر، پایان نامه کارشناسی ارشد، منتشر شده، دانشگاه الزهرا، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- امامیان، ل. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی با درمان مبتنی بر معنویت بر میزان بهزیستی روان شناختی زنان مبتلا به اختلال وسواسی جبری. مجله ی روانشناسی بالینی، سال چهارم، شماره ی ۲ (پیاپی ۱۴)، صص ۵۱-۳۹.
- ایزدی، ر؛ عسگری، ک، عابدی، م. (۱۳۹۷). مقایسه اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی و درمان شناختی- رفتاری بر علائم بیماران مبتلا به اختلال وسواس- اجبار. مجله ی تحقیقات علوم رفتاری، دوره ی دوازدهم، شماره ی ۱، صص ۳۳-۱۹.
- حر، م، آقایی، ا، عابدی، ا. (۱۳۹۸). تأثیر روش آموزش ذهن آگاهی، بر میزان افسردگی بیماران مبتلا به دیابت نوع ۲. مجله ی تحقیقات علوم رفتاری، دوره ی یازدهم، شماره ی ۲، صص ۱۲۸-۱۲۱.
- خانی پور، ح. (۱۳۹۷). تأثیر درمان شناختی بر حضور ذهن بر روی نشانه های افسردگی، نشخوار فکری، باورهای فراشناختی و نشانه های روانپزشکی باقیمانده در بیماران با سابقه یک دوره افسردگی: یک طرح مطالعه تک موردی. پایان نامه دکتری، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- خسروی، م؛ مهرابی، ح؛ عزیزی مقدم، م. (۱۳۹۷). بررسی مقایسه ای مولفه های نشخوار فکری در بیماران افسرده، وسواس اجباری و افراد عادی، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ۱۰: ۷۲-۶۵.
- حسینی، ع. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر آموزش ذهن آگاهی گروهی بر استرس شغلی، فرسودگی شغلی و رضایت شغلی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- جوانمرد، غ. (۱۳۹۸). آسیب شناسی روانی، جلد دوم، چاپ دوم، انتشارات پیام نور.
- رجبی، غ، ایمانی، م. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی، بر نگرانی و سازگاری زناشویی زن های دارای پریشانی و اختلال هراس فراگیر. مجله ی تحقیقات علوم رفتاری، دوره ی یازدهم، شماره ی ۶، صص ۶۱۹-۶۰۰.

منصوری، ام، فرنام، ع. بخشی پور رودسری، ع، محمودعلیلو، م؛ فخاری، ع. (۱۳۹۸). مقایسه نگرانی، وسواس فکری و نشخوار فکری در افراد مبتلا به اختلال هراس فراگیر، اختلال وسواس - اجبار، اختلال افسردگی و افراد بهنجار، مجله مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء، ۴: ۷۴-۵۶.

منصوری، ا، فرنام، ع. بخشی پور رودسری، ع، محمودعلیلو، م؛ فخاری، ع. (۱۳۹۸). مقایسه نشخوار فکری در بیماران مبتلا به اختلال افسردگی عمده، اختلال وسواس - اجبار، اختلال هراس فراگیر و افراد بهنجار، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار، ۳: ۱۹۵ - ۱۸۹.

کنعانی زاده، م. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور شادگان، /ولین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی، شادگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان،

زمانی، م؛ عباسی، م. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر هراس اجتماعی دانش آموزان. مجله ناتوانایی های یادگیری، دوره دوم، شماره ۴، صص ۱۷۶-۱۵۴،

گنجی، م، گنجی، ح. (۱۳۹۸). آسیب شناسی روانی، جلد اول، چاپ اول، نشر ساوان

Hayes, S. S. C., Levin. M. E., Plumb-Villardaga. J., Villatte, J. L., & Pistorello, j. (2019). Acceptance and commitment therapy and Contextual behavioral science: Examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. Behavior therapy. 44(2). ۱۸۸-۱۹۸.

Bricker, J. J., & Tollison, s. (2019). Comparison of motivational interviewing with acceptance and commitment therapy: A Conceptual and clinical review. Behavioural and cognitive psychotherapy. 39(05), 541-559.

Deyo, M. (2020). Mindfulness and rumination: Does mindfulness training lead to reductions in the ruminative thinking associated with depression? Dissertation abstracts in international; Section B: Sciences and Engineering vol, 68(8-B):5564.

Folk, F. (2019) Acceptance and commitment therapy for depression: A preliminary randomized clinical trial for unemployed on long-term sick leave. Journal Cognitive and Behavioral practice, 19, 583-594,

Jenifer, L.T., Lynn, E.A. (2011). Predicting anger in social anxiety: The mediating role of rumination. Behavior Research and Therapy, 47: 1079-1084.

Cooper, E. (2019). Acceptance and Commitment Therapy and Depression – the development of a depression specific process measure. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree Doctorate of Psychology (Clinical Psychology).

Keng. K. s., Naete, M. C., Kessler, R. C., Heath, A. C. (2019). Major depression and generalized anxiety disorder: Same genes (partly) different environments? Archives of General Psychological Medicine, 23, 397-406.

Martin, L., Tesser, A. (2019). Some Ruminative thoughts. In: R. S. Wyer, jr (ed, Ruminative Thoughts (pp. 1-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mischa, S., Borkovec, T. D., Peasley, C., Person, D. (2019). Coping and personality as predictors of post-traumatic intrusions, numbing, avoidance and general distress: A study of victims of the perth flood. *Behavioural and cognitive Psychotherapy*, 23: 251-264.

Muris, P., Roelofs, J., Rassin, E., Franken, I., Mayer, B. (2020). Mediating effects of rumination and worry on the links between neuroticism, anxiety and depression. *Personality and Individual Differences* 39: 1105.1111.

Raes, F. (2019). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and individual Differences*, 48:757-761.

Sheehy, L. Sheehy, S. (2019). An acceptance- based behavior therapy for generalized anxiety disorder. In: SM, I, Orville, roemer Editors, *Acceptance- and mindfulness-based approaches to anxiety: Conceptualization and treatment*. New york, Ny: Springer. 8(2), 40-۲۱۳.

Lyubomirsky, S., Tucker, K., Caldwell, N. D., Berg, K. (2019). Why ruminators are poor problem solvers: Clues from the phenomenology of dysphoric rumination. *Journal of personality and social Psychology*, 77: 1041 – 1060.

Wilkinson, P., Goodyer, I. (2020). The effects of cognitive behavioural therapy on mood related ruminative response style in depressed adolescents "Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health", 2: 230-236.