

The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction Training on Academic expectations stress and Self-handicapping in Senior high school Girls

Reza Piri¹  | Gholamreza Golmohammad Nazhad Bahrami^{2✉}  | Ramin Habibi³ 

1. MA. Educational Psychology, Faculty of Educational sciences and psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. Email: reza.piri1991@chmail.ir
2. Corresponding Author: Associate Professor in Educational Evaluation and Measurement, Faculty of educational sciences and psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. Email: dr.golmohammad@gmail.com
3. Professor in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. Email: habibikaleybar@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 9 June 2024 Received in revised form: 16 September 2024 Accepted: 9 February 2024 Published online: 21 March 2024 Keywords: Academic Expectations, Mindfulness, Self-handicapping, Stress.	The current research was conducted with the aim of studying the effectiveness of mindfulness-based stress reduction training on the academic expectations stress and self-handicapping of the students. This research is semi-experimental and pretest-posttest control group design is used. The population of the research is consisted of 2000 female students of the second period of high school in academic years 2022-2023 in Charoymaq city which is located in East Azarbaijan province. After implementing Ang and Huan's (2006) academic expectations stress (AESI) and Jones's (1979) self-handicapping (SHS) inventories, 30 students were selected from among the students who had severe stress and self-handicapping. Then they were divided in two experimental (15 people) and control (15 people) groups by using random assignment. The members of the experimental group received mindfulness-based stress reduction training during 8 sessions for 90 minutes; which designed by Kabat- Zinn in 2002. The collected data were analyzed by SPSS (version 24) and the analysis of covariance (ANCOVA). The obtained results showed that the mindfulness-based stress reduction training is effective ($p < 0.001$) in reducing the academic expectations stress and self-handicapping of female students of the second period of high school in Charoymaq city. So, according to the findings, mindfulness-based stress reduction workshops can be held to reduce the academic expectations stress and self-handicapping of the students. Also, meetings can be arranged with aim of informing parents and teachers in order to reduce academic expectations from students.
Cite this article: Piri, R., Golmohammad Nazhad Bahrami, Gh., & Habibi, R. (2025). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction Training on Academic expectations stress and Self-handicapping in Senior high school Girls. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 22 (57), 59-86. DOI: 10.22111/JEPS.2025.45565.5424	
 © The Author(s). DOI: 10.22111/JEPS.2025.45565.5424 Publisher: University of Sistan and Baluchestan	

اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان دختر

رضا پیری^۱ | غلامرضا گل محمدنژاد بهرامی^۲ | رامین حبیبی^۳

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. رایانامه: reza.piri1991@chmail.ir
۲. نویسنده مسئول، دانشیار سنجش و اندازه گیری، گروه علوم تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. رایانامه: dr.golmohammad@gmail.com
۳. استاد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. رایانامه: habibikaleybar@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان انجام شد. این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی بوده و در آن از طرح پیش آزمون و پس آزمون همراه با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر چاراویماق در استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد تقریبی ۲۰۰۰ نفر تشکیل داده اند. پس از اجرای مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی (AESI) آنگ و هوان (۲۰۰۶) و خودناتوان سازی (SHS) جونز (۱۹۷۹) از بین دانش آموزانی که استرس و خودناتوان سازی شدیدی داشتند، ۳۰ نفر انتخاب و با استفاده از گمارش تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. اعضای گروه آزمایش، طی ۸ جلسه ۱/۵ ساعته آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی که توسط کابات زین در سال ۲۰۰۲ طراحی شده را به صورت گروهی دریافت کردند. داده های گردآوری شده با استفاده از تحلیل کوواریانس و SPSS نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان داد آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی موجب کاهش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر چاراویماق شده است (سطح معنی داری ۰/۰۰۱). بر اساس یافته های پژوهش می توان کارگاه های آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی را برای کاهش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان برگزار کرد. همچنین جلساتی با هدف آگاهی بخشی برای والدین و معلمان در جهت کاهش انتظارات تحصیلی از دانش آموزان، می توان ترتیب داد.
واژگان کلیدی: استرس، انتظارات تحصیلی، خودناتوان سازی، ذهن آگاهی	

استناد: پیری، رضا؛ گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا؛ و حبیبی، رامین (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان دختر. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۵۷)، ۸۶-۵۹.

DOI: 10.22111/JEPS.2025.45565.5424



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

مقدمه

اکثر دانش‌آموزان هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات، موقعیت تهدیدآمیز یا فشار، احساس اضطراب و تنش^۱ دارند (اتکینسون، هوکسما، بم و اسمیت^۲ ۱۳۹۹). افراد مضطرب دارای ویژگی‌هایی می‌باشند که اهم آن عبارتند از احساس عدم اطمینان، تحریک پذیری^۳، درماندگی^۴ و برانگیختگی فیزیولوژیکی^۵ (اکبری، ۱۳۹۲). دانش‌آموزان در مدرسه و هنگام درگیری با مسائل تحصیلی خود، انواع گوناگون و طیف وسیعی از مشکلات را تجربه می‌کنند که این مشکلات عموماً زندگی روزمره و تحصیلی آنان را دچار مشکلاتی مانند استرس می‌کند.

استرس یک پدیده اجتناب‌ناپذیر در زندگی دانش‌آموزان است و می‌تواند وضعیت جسمانی و روانی دانش‌آموزان را به خطر اندازد (اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۲). بر اساس تعریفی که انجمن روانشناسی آمریکا^۶ (۲۰۲۲) ارائه کرده است، استرس نوعی پاسخ به محرکها و رویدادها است که موجب به هم خوردن تعادل شخص شده، از توانایی سازگاری فرد فراتر است و وی را تحت فشار قرار می‌دهد (طالب زاده و احمدنژاد، ۱۴۰۱). لازاروس^۷ معتقد است استرس هنگامی ایجاد می‌شود که احتیاجات فشار آورده بر فرد از منابع سازگاری او فراتر باشد. وی استرسهای فیزیکی چون ترس شدید یا سرما و صدمات جسمی را از استرس‌های روانی چون شرایط اجتماعی که ممکن است به فرد لطمه بزند مجزا می‌کند. بنابراین از دید لازاروس و فولکمن^۸ (۱۹۸۴) استرس یک حیطة است. در نظر وی استرس نه یک محرک، نه یک پاسخ و نه یک متغیر مداخله کننده

^۱ . Anxiety and tension

^۲ . Atkinson, Hoxma, Bam & Smith

^۳ . Irritability

^۴ . helplessness

^۵ . Physiological arousal

^۶ . American Psychological Association

^۷ . Lazarus

^۸ . Folkman

است، بلکه استرس رابطه بین شخص و محیط است که به وسیله فرد ارزیابی شده و بهزیستی او را در معرض خطر قرار می دهد.

از جمله عواملی که باعث بوجود آمدن استرس تحصیلی در دانش آموزان می شود انتظارات تحصیلی از آنان است (خاورزمینی و حبیبی، ۱۴۰۲). این نوع استرس، که استرس ناشی از انتظارات تحصیلی^۱ نامیده می شود دارای دو منبع عمده می باشد که عبارت از استرس تحصیلی ناشی از انتظارات والدین و معلمان و استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی است (آنگ و هوان^۲، ۲۰۰۶). همچنین مرشیدی و همکاران (۲۰۲۳) از طریق تحلیل عاملی، انتظارات تحصیلی درک شده توسط دانش آموزان را چهار منبع خود، والدین، مربیان (معلمان) و فرهنگ معرفی کردند. فعالیت های آموزشی برای دانش آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است، اما انتظارات والدین، معلمان و حتی خود دانش آموزان به دلیل رقابت و برتری جویی تحصیلی می تواند یک منبع فشار و استرس برای اغلب آنها باشد (تان و یس^۳، ۲۰۱۱). دانش آموزان از خود انتظار دارند که از نظر تحصیلی عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین را برآورده و رضایت آنها را جلب کنند که همین امر سبب استرس آنها می شود (وونگ، سالیلی، هو، مک، لای و لام^۴، ۲۰۰۵). به طور کلی، انتظارات والدین، معلمان و دانش آموزان از خودشان در خصوص کسب موفقیت تحصیلی، سبب بروز استرس و مشکلاتی همچون افسردگی، اضطراب، کمال گرایی و خودناتوان سازی را سبب می شود (آنگ و همکاران، ۲۰۰۷). یافته های تحقیق سرکشیکیان، باباخانی و باقری (۱۴۰۱) نشان داد استرس انتظارات تحصیلی به واسطه عدم تحمل بلا تکلیفی در رفتارهای خود شکن تحصیلی

^۱ . Academic expectations stress

^۲ . Ang & Huan

^۳ . Tan & Yates

^۴ . Wong, Salili, Ho, Mak, Lai & Lam

نقش دارد. نتایج تحقیق جانستن و کسیدی^۱ (۲۰۲۰) نیز نشان داد بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و بهزیستی روانی دانشجویان رابطه وجود دارد و سرمایه روانشناختی و سبکهای شوخ طبعی بعنوان متغیرهای تعدیل کننده می توانند این رابطه را تحت تاثیر قرار دهد. در تحقیقی دیگر کیامبا، موریتی و گیثوثو^۲ (۲۰۲۱) نتیجه گیری کردند بین انتظارات تحصیلی والدین از فرزندان و افسردگی و اضطراب آنان رابطه مثبت وجود دارد. همچنین در تحقیقی خاورزمینی و حبیبی (۱۴۰۲) نشان دادند بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی رابطه معنی دار وجود دارد.

علاوه بر آنکه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی خود به خود یک مشکل رفتاری محسوب می شود، ممکن است موجب بروز مشکلات رفتاری دیگری نظیر خودناتوان سازی^۳ شود. آذرآبادگان و اصغری (۱۳۹۷) در تحقیق خود نشان دادند استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با خودناتوان سازی رابطه مستقیم دارد انجمن روانشناسی آمریکا^۴ (۲۰۲۲) خودناتوان سازی را استراتژی ایجاد موانع برای عملکرد فرد، به طوری که شکست پیش بینی شده در آینده را بتوان به جای عدم توانایی فرد، به گردن مانع انداخت تعریف می کند. در واقع فرد خودناتوان ساز از پذیرش مسئولیت در مقابل ناکامی ها امتناع می ورزد (سبزی، حسین چاری، جوکار و خرمایی، ۱۴۰۰).

کاوینگتون^۵ (۱۹۹۲) خودناتوان سازی را به عنوان ایجاد برخی موانع تصویری یا واقعی برای عملکرد خود توصیف می کند که باعث می شود شخص برای شکست های بالقوه خود بهانه ای از قبل داشته باشد. در واقع خودناتوان سازی عمل یا انتخاب مجموعه عملکردهایی است که فرصت

¹ . Johnston and Cassidy

² . Kiamba, Muriithi and Githuthu

³ . Self-handicapping

⁴ . American Psychological Association (APA)

⁵ . Covington

کردن شکست و درونی کردن موفقیت را افزایش می‌دهد و در عین حال فرد را از پیامدهای منفی شکست حفاظت می‌کند (عبداللهی و فروغی، ۱۴۰۲)

پژوهش‌های انجام شده بر روی خودناتوان‌سازی از سال ۱۹۷۸ تا ۲۰۰۷ نشان دادند که خودناتوان‌سازی با سازه‌های روانشناختی مختلفی همبستگی دارد. خودآگاهی اجتماعی، اضطراب اجتماعی، عزت نفس، ترس از شکست، رویارویی با تهدید، قدر و منزلت، ترس از نادان جلوه کردن، پایگاه اجتماعی- اقتصادی، جنسیت، افسردگی، کم رویی، وظیفه شناسی، کمالگرایی، عذرتراشی از جمله متغیرهای مرتبط با خودناتوان‌سازی هستند (ذبیح الهی، لواسانی و اژه-ای، ۱۳۹۱). در تحقیقی زنگویی و آهی (۱۴۰۱) نشان دادند احساس حقارت والدین با خودناتوان‌سازی فرزندان رابطه دارد. همچنین رحمانی (۱۴۰۰) در تحقیقی که انجام داد به این نتیجه رسید که استرس با خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان رابطه دارد. در تحقیقی که ژیا^۱ و همکارانش (۲۰۲۱) بر روی دانشجویان پزشکی چینی در دوره همه‌گیری کوید ۱۹ انجام دادند به این نتیجه رسیدند که خودناتوان‌سازی دانشجویان مذکور با اضطراب و اهمال‌کاری تحصیلی آنان رابطه مستقیم دارد. کاراکایا و ثونال (۲۰۲۳) در تحقیقی که بر روی دانشجویان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین خودناتوان‌سازی و خودکارآمدی رابطه منفی وجود دارد.

تاکنون روشهای روان‌درمانی زیادی از طرف روانشناسان برای برطرف کردن مشکلات رفتاری افراد بوجود آمده است و تحقیقات متعددی در زمینه اثربخشی آنها انجام گرفته است. آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۲ یکی از این روش‌هاست. ذهن‌آگاهی مفهومی است که ریشه در سنت بودایی دارد و معرف آگاه‌بودن از تمامی تجربیات بیرونی و درونی در لحظه حال است

^۱. Jia, Wang , Xu , Lin , Zhang and Jiang

^۲. Mindfulness-based stress reduction

(نیلا، هولت، دیتزن و آگیلاررب^۱، ۲۰۱۶). ذهن‌آگاهی مهارتی است که در ترکیب با مراقبه و جهت‌گیری‌های ذهنی خاص نسبت به یک تجربه، آگاه شدن نسبت به زمان حال، به‌نحوی غیرقضاوتی، با به‌حداقل رساندن درگیری در افکار و احساسات را تشویق می‌کند (پوتک^۲، ۲۰۱۲). درمان ذهن‌آگاهی؛ از درمان‌های شناختی رفتاری مشتق شده و از مولفه‌های مهم موج سوم مدل‌های درمانی روان‌شناختی به‌شمار می‌رود (مک‌کارنی، شولزر و گری^۳، ۲۰۱۲). رایج‌ترین روش آموزش ذهن‌آگاهی، آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس است که بر مبنای توجه و تمرکز به خود استوار می‌باشد. در این درمان افراد یاد می‌گیرند پذیرش و دلسوزی را به‌جای قضاوت کردن تجربه‌شان گسترش دهند و هشیاری لحظه حاضر را به‌جای هدایت خودکار ایجاد کنند و شیوه‌های جدید پاسخ‌دادن به موقعیت‌ها را یاد بگیرند (دریدن و کران^۴، ۲۰۱۷). همچنین آموزش ذهن‌آگاهی موجب می‌شود فرد این مهارت یا فرصت را کسب کند تا نگرشی غیر قضاوتی و همراه با درک و فهم نسبت به بی‌کفایتی‌ها و شکست‌های خود اتخاذ نماید (کریمخانی، میرزا کوچک، ۱۴۰۰).

اکثر تحقیقات تجربی در مورد کاهش استرس با استفاده از آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی متمرکز شده‌اند (کریاکوس، الیوت، لامرز و اوون^۵، ۲۰۲۱). پژوهش‌های مختلف حاکی از این است که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تنیدگی تحصیلی ناشی از انتظارات از خود و دیگران (بزدوده، قدم‌پور و ویسکرمی، ۱۳۹۷)، رفتارهای خود تخریبی (ترامل^۶، ۲۰۱۹)،

^۱ . Nila, Holt, Ditzen & Aguilar-Raab

^۲ . Potek

^۳ . McCarney, Schulz & Grey

^۴ . Dryden & Crane

^۵ . Kriakous, Elliott, Lamers, & Owen

^۶ . Trammel

افسردگی، استرس و ذهن آگاهی (سونگ و لیندکوئیست^۱، ۲۰۱۵)، خودکارآمدی (برائوش^۲، ۲۰۱۱)، اضطراب امتحان دانش آموزان دختر (قمری و حسینی، ۱۳۹۶) اثربخش است. نتایج مطالعات شهیدی، اکبری و زرگر^۳ (۲۰۱۷) نشان داد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان دانش آموزان اثربخش است. در تحقیقی دیگر خواجهزاده و صباحی (۱۴۰۰) به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهن آگاهی بر تنظیم هیجانی و تحمل پریشانی موثر است. تحقیق خرمی، بستان، یوسفی و مرادی (۱۳۹۸) نیز نشان داد آموزش ذهن آگاهی موجب افزایش تاب آوری در دانش آموزانی که دارای استرس و فشار روانی هستند می شود.

تورک اوغلو و کاووران^۴ (۲۰۲۴) در تحقیق خود نشان دادند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش استرس و افزایش سطح کیفی زندگی مراقبان خانوادگی بیماران مبتلا به سرطان موثر است. در پژوهشی دیگر ژانگ^۵ و همکاران (۲۰۲۳) که بر روی دانشجویان پرستاری در چین انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش مبتنی بر کاهش استرس، تا حدودی استرس ادراک شده دانشجویان پرستاری را در عمل بالینی کاهش می دهد و رضایت آنها را از کار پرستاری بهبود می بخشد.

همچنین در تحقیقی که بیگی و حاتمیان (۱۳۹۸) انجام دادند به این نتیجه رسیدند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمالکاری دانش آموزان تاثیر دارد. در تحقیقی دیگر شهدادیان و وهابی (۱۴۰۰) نتیجه گرفتند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش اهمالکاری و ترس از شکست دانش آموزان موثر است. علاوه بر تحقیقات مذکور، در یک تحقیق

¹ . Song & Lindquist

² . Brausch

³ . Shahidi, Akbari & Zargar

⁴ . Türkoğlu & Kavuran

⁵ .Zhang

دیگر جوادیان، شریفی، مشهدی زاده و احمدی (۱۴۰۱) نشان دادند آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش افکار خودآیند منفی دانش آموزان دختر موثر است.

با توجه به مطالب مطرح شده، به نظر می رسد آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی می تواند بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان تأثیرگذار باشد. با این حال در خصوص اثربخشی این روش به صورت یک جا و جداگانه بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان پژوهشی انجام نشده است. به همین جهت این مطالعه با هدف تعیین اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام گرفته است. بنابراین در پژوهش حاضر محققین در صدد پاسخ به سوال زیر بودند:

آیا آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان تأثیر دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی بوده و با اجرای طرح آزمایشی پیش آزمون- پس آزمون همراه با گروه کنترل انجام گرفته است.

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر چاراویماق در استان آذربایجان شرقی تشکیل داده است. مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و مقیاس خودناتوان سازی در بین همه دانش آموزان (۳۶۰ نفر) چاراویماق اجرا گردید. با استفاده از روش هدفمند همراه با غربالگری، ۳۰ نفر از بین دانش آموزانی که در مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی نمره ۱۷ به بالا و در مقیاس خودناتوان سازی نمره ۶۰ به بالا کسب کردند بعنوان نمونه انتخاب شدند. نمونه های انتخاب شده مجددا بصورت تصادفی به دو گروه ۱۵ نفری (آزمایشی و کنترل) تقسیم شدند. در تخصیص هر کدام از نمونه ها به دو گروه آزمایشی و کنترل، پایه تحصیلی،

معدل و نمرات کسب شده در پرسشنامه‌ها مد نظر قرار گرفته و گروه‌ها معادل شدند. داشتن سلامت روانی بعنوان ملاک ورود به تحقیق و ابتلا به بیماری‌های سخت مانند ام. اس، سرطان، استفاده از داروهای روان‌پزشکی و طلاق والدین بعنوان ملاک‌های خروج از تحقیق در نظر گرفته شدند.

برای جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های زیر استفاده گردید:

مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی^۱:

این پرسشنامه را آنگ و هوان (۲۰۰۶) برای ارزیابی منابع استرس‌زای تحصیلی نوجوانان تهیه کرده‌اند. این آزمون با ۹ سوال دارای ۲ خرده‌آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود است. سوال‌هایی مانند «وقتی که نتوانم انتظارات والدینم را برآورده کنم، خودم را سرزنش می‌کنم» و «وقتی که در مدرسه عملکرد خوبی ندارم، احساس می‌کنم معلم را ناامید کرده‌ام» مربوط به خرده‌آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین/معلمان، و سوال‌های «وقتی که نتوانم در حد معیارهای خودم باشم، دچار استرس می‌شوم» و «وقتی در حد انتظارات خودم عمل نمی‌کنم، احساس می‌کنم عملکرد چندان خوبی نداشتم» به مؤلفه استرس ناشی از انتظارات شخصی مربوط است. نمره‌گذاری بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت که به صورت (هرگز، به ندرت، گاه‌گاهی، اغلب و بیش‌تر وقت‌ها) می‌باشد. نمرات بالاتر به معنی استرس بالاتر محسوب می‌شود و بالعکس. آنگ و هوان (۲۰۰۶) اعتبار کل پرسشنامه را از راه همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۸۹ و از طریق بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته ۰/۸۷۵ گزارش کرده‌اند. آنها همچنین روایی همگرایی مقیاس را از طریق همبستگی آن با پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی^۲ (FNE) و پرسشنامه افسردگی کودکان^۱ (CDI) بررسی و تایید کرده‌اند. حیثی

^۱ . Academic Expectations Stress Inventory (AESI)

^۲ . Fear of Negative Evaluation

(۱۳۹۴) نیز آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه را بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۰ و اعتبار از راه بازآزمایی با فاصله دو هفته را بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۵ اعلام کرده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برای کل مقیاس به دست آمد.

مقیاس خودناتوان سازی^۲:

مقیاس اصلی خودناتوان سازی توسط جونز در سال ۱۹۷۹ طراحی شد (رادوال^۳، ۱۹۹۰). جونز رادوال^۴ در سال (۱۹۸۲؛ به نقل از رادوال^۳، ۱۹۹۰) فرم ۲۵ ماده ای این مقیاس را طراحی کردند که دارای روایی همگرایی خوبی برای داده های جمع آوری شده از نمونه های مختلف است. این مقیاس بر مبنای لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می شود. نمره گذاری این مقیاس در ماده های ۳، ۵، ۶، ۱۰، ۱۳، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به طور معکوس انجام می شود. نمره کل مقیاس، نشان دهنده سطح خودناتوان سازی است، بدین صورت که نمره بالا نشانگر میزان بالای خودناتوان سازی و نمره پایین، نمایانگر میزان پایین خودناتوان سازی است. حداکثر نمره آزمودنی در این مقیاس ۱۲۵ و حداقل نمره ۲۵ است. رادوال^۳ (۱۹۹۰) اعتبار مقیاس را از راه آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و از طریق بازآزمایی با فاصله یک ماه را ۰/۷۴ گزارش داده است. همچنین روایی سازه ای آن را با تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و تایید کرده است. علاوه بر آن، گوپتا و گیتیکا^۴ (۲۰۲۰) این پرسشنامه را بر روی دانش آموزان هندی اجرا نموده و اعتبار کل مقیاس را ۰/۹۱۸ گزارش کرده و روایی محتوایی آن را از طریق جمع آوری نظرات پنج داور متخصص و روایی سازه ای را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی مورد بررسی و تایید قرار داده اند. بهرامی و امیری (۱۳۹۹) نیز اعتبار کل مقیاس را از راه همسانس درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۷۸

^۱ . Chiddnn's ppp rsssoom Invnnodry

^۲ . self-handicapping scale

^۳ . Rhodewalt

^۴ . Gupta & Geetika

گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس خودناتوان‌سازی با روش همسانی درونی ۰/۷۷ برای کل مقیاس خودناتوان‌سازی به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها: اعضای گروه آزمایش طی ۲ ماه، ۸ جلسه (هر هفته ۱ جلسه یک و نیم ساعته) و با حضور در یکی از مدارس که قبلاً مشخص و اجازه آن گرفته شده بود، تحت آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی قرار گرفتند. پس از اتمام جلسات، اعضای هر دو گروه (آزمایش و کنترل)، در همان مکان برگزاری جلسات حضور یافته و مجدداً با استفاده از مقیاس‌های استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان‌سازی مورد ارزیابی قرار گرفتند. بدلیل کوچک بودن محدوده جغرافیایی، هماهنگی و دسترسی به نمونه‌ها برای حضور در محل آموزش و آزمون، راحتی امکان‌پذیر شد.

برنامه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی طبق برنامه آموزشی که توسط کابات‌زین^۱ (۲۰۰۳) تدوین شده است، برگزار شد که خلاصه آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی

جلسات	مداخلات/ محتوا
جلسه اول	اجرای پیش آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم سازی، لزوم استفاده از آموزش ذهن آگاهی و آشنایی با نحوه تن آرامی
جلسه دوم	آموزش تن آرامی، برای ۱۴ گروه عضلات که شامل: ساعد، بازو، عضله پشت ساق پا، ران‌ها، شکم، سینه، شانه، گردن، لب، چشم، آرواره‌ها، قسمت پایین پیشانی، و قسمت بالای پیشانی
جلسه سوم	آموزش تن آرامی برای شش گروه از عضلات شامل: دست‌ها، بازوها، پاها، ران‌ها، شکم و سینه، گردن و شانه، آرواره‌ها و پیشانی و لب‌ها و چشم‌ها و تکالیف خانگی تن آرامی
جلسه چهارم	آموزش ذهن آگاهی تنفس: مرور کوتاه جلسه قبل، آشنایی بانحوه ذهن آگاهی تنفس، آموزش تکنیک دم و بازدم همراه آرامش و بدون تفکر در مورد چیز دیگر و آموزش تکنیک تماشای تنفس و تکالیف خانگی ذهن آگاهی تنفس قبل از خواب به مدت ۳۰ دقیقه
جلسه پنجم	آموزش تکنیک پایش بدن: آموزش تکنیک توجه به حرکات بدن هنگام تنفس، تمرکز بر اعضای بدن و حرکات آنها و جستجوی حس‌های فیزیکی (شنوایی، چشایی و غیره) و تکالیف خانگی

^۱. Kabat-Zinn

ذهن آگاهی خوردن (خوردن با آرامش و توجه به مزه و منظره غذا).

جلسه ششم آموزش ذهن آگاهی افکار: آموزش توجه به ذهن، افکار مثبت و منفی، خوشایند و ناخوشایند بودن افکار، اجازه دادن به ورود افکار منفی و مثبت به ذهن و به آسانی خارج کردن آن‌ها از ذهن بدون قضاوت و توجه عمیق به آن‌ها و تکلیف خانگی نوشتن تجربیات مثبت و منفی بدون قضاوت درباره آن‌ها.

جلسه هفتم ذهن آگاهی کامل: تکرار آموزش جلسات چهارم، پنجم و ششم هر کدام به مدت ۲۰ تا ۳۰ دقیقه

جلسه هشتم جمع بندی جلسات آموزشی و اجرای پس آزمون

برای بررسی سوال پژوهشی و تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس استفاده شده است.

مقدمه

به منظور توصیف آماری داده‌ها، در جدول ۲ نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان‌سازی به تفکیک گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های آماری متغیرهای استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان‌سازی به تفکیک گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه کنترل		گروه آزمایش	
	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
	SD	M	SD	M
استرس ناشی از انتظارات تحصیلی	۲۹/۸۰	۳/۵۲۹	۳۰/۳۳	۲۴/۰۷
خودناتوان‌سازی	۷۲/۰۰	۸/۰۲۷	۷۲/۸۰	۶۶/۵۳

قبل از تحلیل کوواریانس، پیش فرضهای آن مورد بررسی قرار گرفتند. ابتدا از عدم وجود داده-های پرت، با توجه به شاخصهای کجی و کشیدگی اطمینان حاصل شد. سپس آزمون کولموگروف-اسمیروف بررسی شد که نتایج بدست آمده حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها بود ($P > 0/05$). در ادامه نتایج آزمون لون نشان دادند همگنی واریانسها برای متغیرهای پژوهش

برقرار است ($P > ۰/۰۵$). در نهایت پیش فرض همگنی شیب رگرسیون بررسی شد و نتایج بدست آمده حاکی از عدم معنی داری اثر تعاملی پیش آزمون و متغیر مستقل (عامل) برای هر دو متغیر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی ($F = ۰/۵۰۷$ و $P = ۰/۴۸۳$) و خودناتوان سازی ($F = ۰/۰۵۹$) و $P = ۰/۸۱۰$ بود.

پس از اطمینان از رعایت پیش فرض‌ها، به منظور تعیین اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، تحلیل کوواریانس اجرا شد که نتایج آن در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس برای استرس ناشی از انتظارات تحصیلی

منبع تغییر	SS	DF	MS	F	Sig	η^2
پیش آزمون	۱۶۸/۱۵۰	۱	۱۶۸/۱۵۰	۵۱/۷۵۸	۰/۰۰۱	۰/۶۵۷
گروه	۲۳۲/۰۹۳	۱	۲۳۲/۰۹۳	۷۱/۴۴۰	۰/۰۰۱	۰/۷۲۶
خطا	۸۷/۷۱۷	۲۷	۳/۲۴۹			
کل	۲۱۷۹۲/۰۰	۳۰				

جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین پس آزمون استرس ناشی از انتظارات تحصیلی گروه‌ها را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که بعد از کنترل اثر متغیر همپراش، بین دو گروه (گروه کنترل و گروه آزمایش) در نمره‌های پس آزمون در استرس ناشی از انتظارات تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد ($F = ۷۱/۴۴۰$, $P = ۰/۰۰۱$). این نتایج بیانگر تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR) بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه است. همچنین ضریب تأثیر به دست آمده نشان می‌دهد که $۰/۶۷۲$ از تغییرات استرس ناشی از انتظارات تحصیلی مربوط به تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی

است. بر این اساس، می‌توان گفت آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR) بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه تأثیر دارد. همچنین برای بررسی اثر بخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودناتوان سازی، پس از اطمینان از رعایت پیش فرضها، تحلیل کوواریانس انجام شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس برای خود ناتوان سازی گروه‌ها

منبع تغییر	SS	DF	MS	F	Sig	η^2
پیش آزمون	۱۵۴۵/۸۲۴	۱	۱۵۴۵/۸۲۴	۱/۱۹۸	۰/۰۰۱	۰/۹۷۸
گروه	۲۹۸/۰۵۰	۱	۲۹۸/۰۵۰	۲۳۰/۹۵۹	۰/۰۰۱	۰/۸۹۵
خطا	۳۴/۸۴۳	۲۷	۱/۲۹۰			
کل	۱۴۵۸۸۵/۰۰	۳۰				

جدول ۴ نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون خودناتوان سازی بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که بعد از کنترل اثر متغیر همپراش، بین دو گروه (گروه کنترل و گروه آزمایش) در نمره‌های پس‌آزمون در خودناتوان سازی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F = ۲۳۰/۹۵۹$, $P = ۰/۰۰۱$). این نتایج بیانگر تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR) بر خودناتوان سازی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه است. همچنین ضریب تأثیر به دست آمده نشان می‌دهد که ۰/۸۹۵ از تغییرات خودناتوان سازی در پس‌آزمون، مربوط به تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی است. بر این اساس، می‌توان گفت آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR) بر خودناتوان سازی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه تأثیر دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نخستین یافته این پژوهش نشان داد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR) بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. این یافته با نتایج پژوهش سیدی و احمد^۱ (۲۰۱۸)، سونگ و لیندکوئیست (۲۰۱۵)، برائوش (۲۰۱۱)، شهیدی و همکاران (۲۰۱۷)، قمری و حسینی (۱۳۹۶)، دهستانی (۱۳۹۴)، شیخ الاسلامی و سیداسماعیلی قمی (۱۳۹۳) و گل‌پور چمرکوهی و محمدامینی (۱۳۹۱) مبنی بر تاثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش استرس تحصیلی و اضطراب امتحانی همسو می‌باشد. همچنین نتایج تحقیق حاضر با نتیجه تحقیق بزدوده و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر تاثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش تنیدگی ناشی از انتظارات خود و دیگران نیز همسو است.

به نظر می‌رسد مکانیسم اصلی ذهن‌آگاهی، خودکنترلی توجه باشد، چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می‌آورد و از اشتغال ذهنی با افکار تهدیدکننده و نگرانی در مورد انتظارات تحصیلی و موقعیت ارزیابی جلوگیری می‌کند (سمپل، رید و میلر^۲، ۲۰۰۵). اطلاعات اولیه نشان می‌دهد که تمرین ذهن‌آگاهی ممکن است جایگزین مناسبی برای درمان‌های روان‌شناختی متداول در زمینه اختلالات اضطرابی باشد. به ویژه برای آن‌هایی که نمی‌خواهند در جلسات درمان‌های سنتی شرکت کنند و یا آن‌هایی که به درمان پاسخ نمی‌دهند (میلر، فلتچر و کابات‌زین^۳، ۱۹۹۵).

آموزش ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند نسبت به احساسات و واکنش‌هایی که در موقعیتهای مختلف از خود نشان می‌دهند و بصورت عادت درآمده است آگاه شوند. همچنین به آنها کمک می‌کند بتوانند این عادت‌ها را تغییر داده و با انتخاب گزینه‌های مناسب دیگر، واکنش‌های منطقی را جایگزین آنها نمایند. در این آموزش، افراد ضمن آگاهی از تواناییهای خود، یاد می‌گیرند

^۱. Seidi & Ahmad

^۲. Semple, Reid & Miller

^۳. Miller, Fletcher & Kabat-Zinn

شکست را همانند پیروزی جزء لاینفک رقابتها تلقی کنند. به این ترتیب از واهمه و استرس شکست رهایی یافته و مسئولیت شکست و پیروزی را می‌پذیرند و با آن برخورد منطقی داشته و برای جبران آن تلاش بیشتری می‌کنند.

بینش و مهارت‌ها از طریق تمرین‌های ذهن‌آگاهی یاد گرفته می‌شوند و سپس برای مقابله با استرسها و شکایاتی که اغلب توسط مراجعان مطرح می‌شوند، مورد استفاده قرار می‌گیرند (سانتورلی و کابات‌زین^۱، ۲۰۰۲). از آنجایی که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی هم عملکرد ذهنی و هم عملکرد رفتاری را تقویت می‌کند (چانگ و همکاران^۲، ۲۰۰۴)، شرکت‌کنندگان در برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های خود داشته و در کنار آمدن با استرس و نگرانی به‌طور موفقیت‌آمیزی عمل می‌کنند. آموزش ذهن‌آگاهی با تشویق افراد به تمرین مکرر توجه روی محرک‌های خنثی و آگاهی هدفمند نسبت به جسم و ذهن، افراد اضطرابی را از اشتغال ذهنی با افکار تهدیدکننده و نگران‌کننده در مورد عملکرد تحصیلی رها و ذهن آن‌ها را از حالت اتوماتیک خارج می‌کند. به عبارت دیگر، این روش با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه حال و برگرداندن توجه بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات، باعث کاهش نگرانی و استرس‌های برآمده از انتظارات تحصیلی و برانگیختگی فیزیولوژیک می‌شود (کریستلر^۳، ۲۰۰۷).

یافته دوم پژوهش نشان داد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR) بر خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان اثربخش است. این یافته با نتیجه مطالعه ترامل (۲۰۱۹) مبنی بر تاثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش رفتارهای خودتخریبی، همچنین با تحقیق بیگی و حاتمیان (۱۳۹۸) و شهدادیان و وهابی (۱۴۰۰) مبنی بر تاثیر آموزش مذکور بر کاهش

^۱ . Santorelli & kabat-zinn

^۲ . Chang & etal

^۳ . Kristeller

اهمالکاری و ترس از شکست و تحقیق جوادیان، شریفی، مشهدی زاده و احمدی (۱۴۰۱) مبنی بر تاثیر آن بر کاهش افکار خودآیند منفی همسو است.

خودناتوان‌سازی، هر عمل یا انتخاب زمینه‌های خاصی برای عملکرد است که امکان بیرونی‌کردن شکست و درونی‌کردن موفقیت را افزایش می‌دهد. درحقیقت، فرد خودناتوان‌ساز در مسیر ارزشیابی خود، موانعی را به‌وجود می‌آورد تا از این طریق حرمت خود را حفظ کند. از نظر برگالس و جونز خودناتوان‌سازی راهبردی است که پیش از عملکرد واقع‌شده و با کارکردهای حفاظت از خود در صورت شکست احتمالی و ارتقای خود در صورت موفقیت احتمالی، موجب حفظ یا افزایش میزان حرمت خود می‌شود. خودناتوان‌سازی در هر موقعیتی که توانایی فرد تهدید شود، اتفاق می‌افتد. مدارس و کلاس‌های درس زمینه مناسبی را برای استفاده از رفتار خودناتوان‌سازی فراهم می‌آورند. درچنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آن‌ها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد. در واقع فرد از طریق خودناتوان‌سازی رابطه توانایی و عملکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد تا در صورت شکست، حرمت خود او کم‌ترین آسیب را متحمل شود (مارتین، مارش، ویلیامسون و دبوس^۱، ۲۰۰۳).

خودناتوان‌سازی معمولاً همراه با ترس از شکست، بهانه تراشی، خجالت، کمالگرایی، فقدان اعتماد به نفس، اهمالکاری و استرس همراه است (ذبیح الهی، لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱). وجه اشتراک ویژگیهای مذکور احساس حقارت است. این افراد که سعی می‌کنند مسایل ناخوشایند را عادی جلوه دهند دارای نظام قضاوتی هستند و همواره احساس می‌کنند در معرض قضاوت دیگران هستند. ترس از شکست و روبروشدن با شرایط دشوار همانند شرکت در آزمون‌ها و رقابتها سبب می‌شود این افراد بهانه‌تراشی کرده و در انجام وظیفه اهمالکاری کنند و شروع کارها را به فرداها

^۱. Martin, Marsh, Williamson & Debus

موکول نمایند. همه این موارد ریشه در عدم درک درست از وضع موجود و عدم آگاهی از تواناییها دارد.

در آموزش ذهن آگاهی به افراد یاد داده می شود درک صحیح نسبت به زمان حال بدست آورده و به روش غیر قضاوتی و با کمترین درگیری احساسی و بدون تفکرات منفی با مسائل روبرو شوند. آموزش ذهن آگاهی بر تمرکز به خود استوار است. در این آموزش افراد را به تواناییهای خود آگاه کرده و با بالا بردن هشیاری نسبت به موقعیتی که در آن قرار دارند به آنها یاد می دهند پاسخهای منطقی به موقعیت پیش آمده از خود بروز دهند. همچنین افراد می آموزند به جای نگرش قضاوتی در مورد دلایل شکست و موفقیتهای خود، مهارت پذیرش مسئولیت و درک صحیح از تواناییها را جایگزین کنند و اهمالکاری را به تلاش و کوشش تبدیل نمایند.

در ذهن آگاهی و مهارت های تمرین آگاهی لحظه به لحظه اش، فرد تلاش می کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعامل با دیگران بینش و بصیرت پیدا کند و بجای واکنشهای خودکار، خوگرفته و ناهشیار، پاسخهای هدفمند مفید را انتخاب کند (تیزدل، سگال و ویلیامز^۱، ۲۰۰۶). به علاوه ذهن آگاهی اجازه می دهد افراد به عقب برگردند و شرایط زندگی شان را تحلیل کرده و به روشی نو، نه عادی، واکنش نشان دهند (میتمانسگروبر، بک و اسچوبر^۲، ۲۰۰۸). همه این تغییرات، موجب توسعه ارتباط موفق و ابراز احساسات مثبت، عشق و قدردانی و افزایش احترام و تکریم خود در مواجهه با دیگران شده و از این راه به کاهش خودناتوان سازی کمک می کند.

با تغییرات شناختی که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی ایجاد می کند، موجب می شود فرد عواطف و احساسات خود را مورد بازبینی قرار دهد. آموزش مذکور از راه تغییرات شناختی، عاطفی و

^۱. Teasdale, Segal & Williams

^۲. Mitmansgruber, Beck & Schubler

تفکر، بر مقابله فرد با هیجانات و تحریبات منفی تاثیر می‌گذارد (فیرث^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). این امر به نوبه خود سبب ایجاد هیجانات مثبت شده و در نتیجه موجب کاهش خودناتوان سازی می‌شود. همچنین آموزش ذهن آگاهی با تاکید بر زمان حال، آگاهی و توجه فرد را نسبت به حالات هیجانی و افکار خود بالا برده سبب می‌شود وی نسبت به افکار و هیجانات منفی خود بازنگری کرده و الگوی شناختی و پردازش اطلاعات خود را تغییر دهد (سگال^۲ و همکاران، ۲۰۲۰) و در نهایت هیجانات مثبت را جایگزین هیجانات و تحریبات منفی کرده و از این راه موجب کاهش خودناتوان سازی شود.

این پژوهش همانند سایر پژوهشها دارای محدودیتهایی است. از جمله آنها می‌توان به تاثیر ویژگیهای شخصیتی و خانوادگی افراد شرکت کننده اشاره کرد که می‌تواند در نتایج اثرگذار باشد. همچنین با توجه به روش ارزیابی متغیرهای وابسته که بصورت خودگزارشی بوده است، امکان سوگیری در پاسخدهی محتمل به نظر می‌رسد. بنابراین، نتایج تحقیق باید با احتیاط مورد تفسیر و تعمیم قرار گیرد.

با توجه به نتایج به دست آمده، پیشنهاد می‌شود آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در برنامه‌های مدارس جهت کاهش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان گنجانده شود. در این راستا می‌توان با برگزاری کارگاههایی، مشاوران و معلمان را با دوره های آموزش کاهش استرس مخصوصا از راه ذهن آگاهی آشنا کرده و اهمیت توجه به مساله استرس در دانش آموزان را برای آنها روشن کرد.

^۱. Firth

^۲. Segal

منابع

آذربادکان، فاطمه و اصغری ابراهیم آباد، محمدجواد. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودناتوان سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان نندیشه های نوین تربیتی، ۱۴(۳)، ۹۹-۱۱۶.

<https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.20585.2232>

داریل، اسمیت، ادوارد (۱۹۹۶). زمینه روان‌شناسی هیلگارد. محمدنقی براهنی، بهروز بیرشک، مهرداد بیک، رضا زمانی و مهرناز شهرآرای (۱۳۹۹)، تهران، انتشارات رشد.

اسماعیلی، معصومه. تابع بردبار، فریبا، فاطمی حقیقی، زهرا. (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای اضطراب مدرسه در رابطه کمال‌گرایی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با استرس انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزش، ۱۷(۶۳)، ۸۶-۱۰۱.

<https://doi.org/10.22034/JIERA.2024.409224.3026>

اکبری، ابوالقاسم (۱۳۹۲). مشکلات نوجوانی و جوانی. تهران، نشر رشد و توسعه.

بزدوده، عباس.، قدم‌پور، عزت‌اله و ویسکرمی، حسنعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تنیدگی تحصیلی ناشی از انتظارات از خود و انتظارات دیگران در دانشجویان پسر دانشگاه لرستان. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم انسانی و مطالعات فرهنگی ایران، تهران، مرکز بین‌المللی همایش‌ها و سمینارهای توسعه پایدار علوم جهان اسلام.

<https://civilica.com/doc/798493/>

بهرامی، فاطمه. و امیری، محمد. (۱۳۹۹). نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان سازی تحصیلی با میانجی‌گری تعلل ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۷(۳۹)، ۲۳-۵۲.

<https://sid.ir/paper/1037763/fa>

بیگی خوزانی، زهرا، حاتمیان، فاطمه. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر اهمالکاری تحصیلی و باورهای فراشناختی در عملکرد دانش‌آموزان دارای استرس تحصیلی مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اصفهان، روانشناسی و علوم رفتاری ایران، ۱۹، ۱۱۶-۱۰۷.

<https://psyj.ir/user/articles/2708>

جوادیان، نرگس، شریفی، طیبه،، مشهدی‌زاده، شهرام و احمدی، رضا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افکار خودآیند منفی دانش‌آموزان دختر با دشواری در نظم‌جویی هیجانی. توانمندسازی کودکان استثنایی، ۱۳(۲)، ۹۶-۱۰۶.

<https://doi.org/10.22034/ceciranj.2022.342967.1662>

حبیبی، مجتبی. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مدیریت شناختی رفتاری استرس بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین در دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۳۸-۲۲.

https://jisp.uma.ac.ir/article_323.html

خاورزمینی، پیروش و حبیبی کلیر، رامین. (۱۴۰۲). رابطه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با شیفتگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۵۱)، ۳۶-۴۸.

[doi: 10.22111/jeps.2023.44180.5263](https://doi.org/10.22111/jeps.2023.44180.5263)

خرمی، فرهاد، بستان، نبی، یوسفی لبنی، جواد و مرادی، یحیی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۴(۳۲)، ۷۵-۶۱.

<http://ijndibs.com/article-1-315-fa.html>

خواجه زاده، پیمان و صباحی، پرویز. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان و تحمل پریشانی در نمونه‌های غیر بالینی و سواس فکری - عملی. *روانشناسی بالینی*، ۱۳(۴)، ۱-۱۴.

[doi: 10.22075/jcp.2021.21199.1950](https://doi.org/10.22075/jcp.2021.21199.1950)

دهستانی، مهدی. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر افسردگی، اضطراب و استرس دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، ۱۰(۳۷)، ۳۷-۴۶.

<https://sanad.iau.ir/Journal/jtbcp/Article/1118299>

رحمانی، کمال. (۱۴۰۰). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس خودناتوان سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای استرس در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهرستان ثلاث باباجانی، ششمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه مشاوره، علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران،

<https://civilica.com/doc/1430702>

زنگویی، فهیمه و آهی، قاسم. (۱۴۰۱). بررسی نقش عقده حقارت والدین با خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان، سومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین مدیریت، روانشناسی و علوم انسانی در

<https://civilica.com/doc/1472392>، تهران، قرن ۲۱،

سبزی، ندا، حسین‌چاری، مسعود، جوکار، بهرام و خرمایی، فرهاد. (۱۴۰۰). رابطه خودارزیابی مرکزی و

خودناتوان‌سازی تحصیلی با واسطه هیجان‌های تحصیلی: مدلیابی ساختاری. *پژوهش‌های نوین*

روانشناختی، ۱۶(۶۲)، ۱۹۲-۲۰۸.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1400.16.62.14.9>

سرکشیکیان، مهدی، باباخانی، نرگس، باقری، نسرين. (۱۴۰۱). رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی: نقش میانجی عدم تحمل بلا تکلیفی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۴)، ۱۶۹-

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6>. ۱۸۰

شهادت‌یادان نایینی، ویدا و وهابی همابادی، جلال. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به افعال کاری تحصیلی، باورهای فراشناختی، مدیریت زمان و ترس از شکست در عملکرد دانش آموزان دارای استرس تحصیلی مقطع اول متوسطه منطقه ۶ تهران، دهمین کنفرانس بین

المللی روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، <https://civilica.com/doc/1325455>

شیخ الاسلامی، علی و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر روش‌های آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و مهارت‌های مطالعه بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی

مدرسه. ۳(۲)، ۱۰۴-۱۲۱. https://jss.uma.ac.ir/article_199.html

طالب زاده شوشتری، مرضیه و احمدنژاد، مهشید. (۱۴۰۱). رابطه علی احساس کهری و خودمهارگری با افسردگی، اضطراب و استرس از طریق میانجیگری حمایت اجتماعی در زنان دارای سندروم پیش از

قاعدگی. روانشناسی سلامت، ۱۱(۴۲)؛ ۲۳-۴۴.

<https://doi.org/10.30473/hpj.2022.59643.5265>

عبداللهی، معصومه، فروغی پردنجانی، بهروز (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای ویژگی‌های شخصیتی در ارتباط سبک‌های فرزندپروری با خودناتوان‌سازی تحصیلی. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی. ۱۸ (۲۲).

<http://jnip.ir/article-1-990-fa.html>

غلامعلی لواسانی، مسعود، اژهای، جواد و ذبیح‌اللهی، کاظم. (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک شده و هوش هیجانی با خودناتوان‌سازی. مجله روانشناسی. ۱۶(۴)، ۳۵۴-۳۳۹.

<https://www.sid.ir/paper/478777/fa>

قمری، محمد و حسینی، گلفر. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر. فصلنامه روانشناسی فرهنگی زن. ۸(۳۱)، ۳۳-۴۳.

<https://sanad.iau.ir/Journal/jwc/Article/919894>

کریمخانی، شیوا و میرزا کوچک خوشنویس، هدیه. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر شفقت ورزی به خود و تنظیم هیجان دختران چاق. مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان، ۲(۲)، ۱۰-۱.

<https://sid.ir/paper/1000306/fa>

گل‌پور چمرکوهی، رضا و محمدامینی، زرار. (۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. روانشناسی مدرسه.

۱(۳)، ۸۲-۱۰۰. https://jss.uma.ac.ir/article_36.html

References

American Psychological Association.(2022). *APA Dictionary of Psychology*, Retrieved September 28, 2022, from <https://dictionary.apa.org/>

- Ang, R. P., Huan, V. S., & Braman, O. R.(2007). Factorial structure and invariance of the Academic Expectations Stress Inventory across Hispanic and Chinese adolescent samples, *Child Psychiatry and Human Development*, 38(1), 73-87. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0044-3>
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539. <https://doi.org/10.1177/0013164405282461>
- Brausch, B. D. (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy and achievement in college students*, Masters Theses, School Counseling, Eastern Illinois University, USA.
<https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=theses>
- Chang, V. Y., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., ... & Koopman, C. (2004). The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness self-efficacy and positive states of mind. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*. 20(3), 141-147. [Doi: 10.1002/smi.1011](https://doi.org/10.1002/smi.1011)
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*, New York: Cambridge University Press.
- Dryden, W., & Crane, R.(2017). *Mindfulness-based cognitive therapy: Distinctive features*. Routledge.
- Firth, A. M., Cavallini, I., Sütterlin, S., & Lugo, R. G. (2019). Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress and academic performance. The influence of mindfulness on cognitive processes. *Psychology research and behavior management*, 12, 565.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S206666>
- Gupta, S., & Geetika, M. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction*, 13(4), 87-102.
<https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/12078>
- Jia J, Wang L-l, Xu J-b, Lin X-h, Zhang B and Jiang Q (2021). Self-Handicapping in Chinese Medical Students During the COVID- 19

- Pandemic: The Role of Academic Anxiety, Procrastination and Hardiness. *Front. Psychol.* 12:741821. [doi: 10.3389/fpsyg.2021.741821](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741821)
- Johnston, N. Cassidy, T. (2020). Academic expectation stress psychological capital, humour style and student wellbeing, *International Journal of Education*, 8(2), <https://doi.org/10.5121/ije.2020.8202>
- 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](https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016)
- Karakaya, M., Ünal, G. (2023), The Effects of the Need for Social Approval on the Relationship between Perfectionism, Academic Self-Handicapping, and Self-Efficacy, *Journal of faculty of letters* 40(2), 659-674. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2536357>
- Kimm, AKK, uu riitii, J.K., Gitiut,, .. (00))) . aarnnt'' ccammiie expectations and psychological distress among adolescents in private secondary schools in Nairobi County, Kenya, *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(8) , 610-617. <http://dx.doi.org/10.47772/IJRIS.2021.5812>
- Kriakous, S. A., Elliott, K. A., Lamers, C. & Owen, R.(2021). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on the psychological [functioning](#) of healthcare professionals: A systematic review. *Mindfulness*, 12(1), 1-28. [Doi: 10.1007/s12671-020-01500-9](https://doi.org/10.1007/s12671-020-01500-9)
- Kristeller, J. L.(2007). *Mindfulness meditation*, In P. Lehrer, R. L. Woolfolk & W.E. Sime (Eds.), *Principles and practice of Stress Management* (3rd ed.). New York, Guilford.
- Lazarus, R. S & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.617>

- Mc Carney, R. W., Schulz, J., & Grey, A. R.(2012). Effectiveness of mindfulness-based therapies in reducing symptoms of depression: A meta-analysis. *European Journal of Psychotherapy & Counseling*, 14(3), 279-299. [Doi: 10.1080/13642537.2012.713186](https://doi.org/10.1080/13642537.2012.713186)
- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J.(1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General hospital psychiatry*, 17(3), 192-200. [Doi: 10.1016/0163-8343\(95\)00025-M](https://doi.org/10.1016/0163-8343(95)00025-M)
- Mitmansgruber, H., Beck, T. N., & Illlil Il, G((2))) . Mindful Ill prrs:: Experiential avoidance, meta-emotions, and emotion regulation in paramedics. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 1358-1363. [Doi: 10.1016/j.jrp.2008.03.012](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.03.012)
- Morshidi, M., Chew, P., Suarez, L.(2023). The higher education expectation scale: development and testing, *Higher Educational Research & Development*,2(43), [doi: 10.1080/07294360.2023.2228222](https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2228222)
- Nila, K., Holt, D. V., Ditzen, B., & Aguilar-Raab, C. (2016). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) enhances distress tolerance and resilience through changes in mindfulness. *Mental Health & Prevention*, 4(1), 36-41. [Doi: 10.1016/j.mhp.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.mhp.2016.01.001)
- Potek, R. (2012). *Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation*, New York University.
- Rhodewalt, F.(1990). Self-handicappers, *In Self-Handicapping* (pp. 69-106). Boston, Springer.
- Santorelli, S., & Kabat-Zinn, J.(2002). *Mindfulness-based stress reduction professional training resource manual*, Worcester (MA): The Center for Mindfulness in Medicine, Healthcare and Society. University of Massachusetts Medical School.

- Segal, Z. V., Dimidjian, S., Beck, A., Boggs, J. M., Vanderkruik, R., Metcalf, C. A., ... & Levy, J. (2020). Outcomes of online mindfulness-based cognitive therapy for patients with residual depressive symptoms: a randomized clinical trial. *JAMA psychiatry*, 77(6), 563-573. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.4693>
- Seidi, P. A. M., & Ahmad, A. Y. (2018). The effect of mindfulness-based stress reduction on the test anxiety of Students at the University of Garmian, *JUOG*, 5(3), 447-465. [Doi: 10.24271/GARMIAN.384](https://doi.org/10.24271/GARMIAN.384)
- Semple, R. J., Reid, E. F., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children, *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(4), 379-392. [Doi: 10.1891/jcop.2005.19.4.379](https://doi.org/10.1891/jcop.2005.19.4.379)
- Shahidi, S., Akbari, H., & Zargar, F. (2017). Effectiveness of mindfulness-based stress reduction on emotion regulation and test anxiety in female high school students, *Journal of Education and Health Promotion*, 6(1), 87. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5651652/>
- Song, Y., & Lindquist, R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse education today*, 35(1), 86-90. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.06.010>
- Tan, J. B., & Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students, *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407. [Doi: 10.1007/s11218-010-9146-7](https://doi.org/10.1007/s11218-010-9146-7)
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. (2006). Mindfulness training and problem formulation. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 157-160. [doi: 10.1093/clipsy.bpg017](https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg017)
- Trammel, R. (2019). Practitioners Use of Mindfulness Training to Reduce Harm from Self-Sabotaging Behavior, *EC Psychology and Psychiatry*, 8(5), 417-427. <https://ecronicon.net/assets/ecpp/pdf/ECPP-08-00455.pdf>

- Türkçü, N., Kuvra, .. (4444). The effect of Mindfulness-Based Stress Reduction Program on Stress and Quality of Life in Family Caregivers of Patients with Cancer: Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*
<https://doi.org/10.1007/s12671-024-02336-3>
- Zhang, H., Zhao, M., Cao, J., Lin, Z. & Sha, Y. (2023). Effect of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Training on Perceived Stress of Intern Nursing Students: A Randomized Controlled Trial. *Medical Research*. 2(2):10. <https://doi.org/10.35702/mrj.10010>
- Wong, J., Salili, F., Ho, S. Y., Mak, K. H., Lai, M. K., & Lam, T. H. (2005). The perceptions of adolescents, parents and teachers on the same adolescent health issues, *School Psychology International*, 26(3), 371-384. [Doi: 10.1177/0143034305055980](https://doi.org/10.1177/0143034305055980)

