



## The Effectiveness of Mindfulness-Based Education on Students' Social Cognition and Psychological Disturbance

Abdoljalal Toomaj<sup>1</sup>, Siavash Talepsand<sup>2</sup>

1. Ph.D Student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.  
E-mail: [jalaaltoomaj70@gmail.com](mailto:jalaaltoomaj70@gmail.com)

2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.. E-mail: [stalepasand@semnan.ac.ir](mailto:stalepasand@semnan.ac.ir)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article history:**

Received 30 November 2024

Received in revised form 18 January 2025

Accepted 20 January 2025

Published Online 20 January 2025

**Keywords:**

Mindfulness,  
Social Cognition,  
Psychological  
Disturbance,  
Students

### ABSTRACT

**Background:** The purpose of this study was to investigate the effectiveness of mindfulness-based education on social cognition and psychological disturbance of student.

**Method:** The present research method was quasi-experimental with two control and experimental groups with a pre-test and post-test design. The statistical population of the research was sixth grade students of the primary school of Aq Qala city. The participants were 40 second grade students who were selected by staged random sampling method. They were divided into two control (n=20)/experimental (n=20) groups. All of them completed questionnaires on social cognition, psychological distress, and demographic variables. The hypotheses were analyzed with the analysis of covariance model.

**Results:** The findings showed the effect of mindfulness-based training on self-knowledge (0.79), mind reading (0.84), understanding the educational environment (0.69), detection of educational threats (0.77), depression (0.71), Anxiety (0.74) and stress (0.70) were significant.

**Conclusion:** According to the findings, it can be stated that the improvement of social cognition and psychological disturbance requires attention to mindfulness. The practical implications of the findings are discussed.

**Citation:** Toomaj, A., & Talepsand, S. (2024). The Effectiveness of Mindfulness-Based Education on Students' Social Cognition and Psychological Disturbance. *Journal of Clinical Psychology*.

*Journal of Clinical Psychology*, Vol. 16, Issue 4, No. 64, Winter 2024

© The Author(s). DOI: [10.22075/jcp.2025.36066.3059](https://doi.org/10.22075/jcp.2025.36066.3059)



©2024 The Author(s): This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, As long as the original authors and sources are cited. No permission is required from the authors or the publishers

✉ **Corresponding Author:** Siavash Talepsand, Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.  
E-mail: [stalepasand@semnan.ac.ir](mailto:stalepasand@semnan.ac.ir), Tel: (+98) 9126040690

## Extended Abstract

### Introduction

According to research evidence, it can be said that mindfulness-based education results in a state of awareness that emerges by paying attention, intentionally, in the present moment, without judging the experience that is happening moment by moment, and this state is very effective in solving problems and resolving life issues. On the other hand, social cognition is the ability and capacity of individuals to understand the behaviors and states of others, so that the greater the social cognition of students, the more resilient they are against educational challenges and the more appropriate they act and behave according to the educational situation. Since deficiencies in social cognition are likely to be associated with psychological disorders, it can be expected that mindfulness-based education will not only lead to improved social cognition but will also reduce psychological disorders. Therefore, the purpose of the present study is to investigate the effectiveness of mindfulness-based education on improving social cognition and reducing psychological disorders in students.

### Method

The present study was quasi-experimental with two control and experimental groups

with a pre-test and post-test design. The statistical population of the study included all sixth grade students in Aq Qala city in the academic year 1402-1403, totaling 6231 students. The sample size was calculated using JPower software. Considering the risk of type 1 error at the 5 percent level, the power of the test was 0.8 and the effect size was 0.5, 34 students were calculated as a sample. In this study, 40 people were selected, taking into account the dropout rate. The random sampling method was used. In this way, one school was randomly selected from among the elementary schools with sixth grade in Aq Qala city. Then, 40 students who had very good and good GPA were randomly selected from among the sixth grade students. They were divided into two control and experimental groups. The research tools included social cognition questionnaires (Nejati et al.), psychological distress (Luinda), and demographic variables. The research method was as follows: mindfulness training was implemented in the experimental group during 8-45 minute sessions by an expert who had completed mindfulness courses. After the end of the 8 training sessions, a post-test was administered. The data were analyzed with SPSS 25 software and the analysis of covariance model.

### Results

**Table 1. Results of multivariate analysis of covariance test**

| Variables                                 | Sum of squares | Degree of freedom | Mean squares | F       | sig  | eta  |
|-------------------------------------------|----------------|-------------------|--------------|---------|------|------|
| Self-knowledge                            | 1523.84        | 1                 | 1523.84      | 2356.21 | 0.00 | 0.79 |
| Mind reading                              | 1495.91        | 1                 | 1495.91      | 3494.06 | 0.00 | 0.84 |
| Understanding the educational environment | 473.18         | 1                 | 473.18       | 710.9   | 0.00 | 0.6  |
| Educational Threat Detection              | 1178.36        | 1                 | 1178.36      | 2198.78 | 0.00 | 0.77 |
| Depression                                | 573.36         | 1                 | 573.36       | 1055.45 | 0.00 | 0.71 |
| Anxiety                                   | 543.50         | 1                 | 543.50       | 1162.88 | 0.00 | 0.74 |
| Stress                                    | 499.6          | 1                 | 499.6        | 807.24  | 0.00 | 0.70 |

Table 1 shows that mindfulness-based training is effective on the components of self-awareness, mind-reading, understanding the educational environment, recognizing educational threats, depression, anxiety, and stress. In other words,

mindfulness-based training increased social cognition components and reduced psychological distress in the experimental group compared to the control group at post-test. The maximum effect size was in mind-reading. This effect size was (0.84), meaning

84 percent of the changes in the post-test score in mind-reading were related to mindfulness-based training. After that, the maximum effect size ( $\eta^2$ ) in self-awareness was (0.79), meaning 79 percent of the changes in the post-test score in self-awareness were related to mindfulness-based training. Mindfulness-based training was also effective on the components of psychological distress. The maximum effect size of this intervention was (0.74), meaning 74 percent of the changes in the post-test score in anxiety were related to mindfulness-based training. After that, the maximum effect size of mindfulness-based training on depression was (0.71). This means that 71 percent of the changes in the post-test score in depression were related to mindfulness-based training.

### Conclusion

The findings presented in this study emphasize the significant impact of mindfulness-based training on various components of social cognition. Results indicate that this type of training not only enhances self-awareness and social perspective-taking (mind-reading) skills, but also plays a crucial role in reducing psychological distress, including anxiety, depression, and stress. Findings showed that mindfulness-based training has a profound effect on self-awareness and mind-reading with substantial effect sizes. Significant effect sizes suggest that a substantial portion of the observed improvements in these areas can be attributed to the mindfulness intervention. The ability to read social cues (mind-reading) is particularly noteworthy, as it is essential for effective interpersonal communication and building relationships. Strengthening this skill can lead to better social interactions and improved emotional intelligence. Furthermore, the intervention's effectiveness extends to reducing psychological distress. Effect sizes for anxiety and depression demonstrate that mindfulness training significantly contributes to alleviating these conditions,

particularly given the increasing prevalence of anxiety and depression in educational settings. By equipping individuals with focused attention techniques, they may better manage their emotional responses and cultivate resilience to stressors. The implications of these findings for educational settings are significant. By integrating mindfulness-based training into curricula or support programs, educational institutions can create a more supportive environment that strengthens students' social cognition while addressing mental health concerns. Reducing psychological distress through mindfulness practices can lead to improved academic performance, better classroom behavior, and overall increased well-being among students. Moreover, the emphasis on self-awareness as a key component suggests that students participating in mindfulness training may gain a deeper understanding of their own emotions and behaviors. This self-awareness is not only crucial for personal growth, but also for fostering a more empathetic and collaborative learning environment. Further research is needed to investigate the long-term effects of such training and its potential integration into educational frameworks.

### Ethical Considerations

**Ethics Code:** Written informed consent was obtained from all participants.

**Financial support:** This research project was conducted using the special research funding (research grant) of Semnan University with project number 1403105 T /1403/ 226.

**Authors' Contributions:** Abdoljalal Toomaj: Writing the initial version of the article, collecting data and performing statistical analyses  
Siavash Talepasand: Reviewing the theoretical foundations and planning the study, supervising and managing the research, reviewing, revising and approving the final version of the article.

**Conflict of Interest:** According to the authors, there was no conflict of interest in this study.

**Acknowledgments:** We would like to thank the respected education officials of Aq Qala city and the executive staff of the schools under study who cooperated with us to the fullest extent.



## اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر شناخت اجتماعی و آشفته‌گی روانشناختی دانش‌آموزان

عبدالجلال توماج<sup>۱</sup>، سیاوش طالع‌پسند<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. ایمیل: [jalaltoomaj70@gmail.com](mailto:jalaltoomaj70@gmail.com)

۲. استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. ایمیل: [stalepasand@semnan.ac.ir](mailto:stalepasand@semnan.ac.ir)

### چکیده

### مشخصات مقاله

**زمینه:** هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر شناخت اجتماعی و آشفته‌گی روانشناختی دانش‌آموزان بود.

**روش:** روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی با دو گروه کنترل و آزمایش با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی شهرستان آق‌قلا بودند. شرکت‌کنندگان ۴۰ دانش‌آموز پایه دوم بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند. آن‌ها به دو گروه کنترل ( $n=20$ ) و آزمایش ( $n=20$ ) تقسیم شدند. همه آن‌ها پرسشنامه‌های شناخت اجتماعی، آشفته‌گی روانشناختی و سنجش متغیرهای دموگرافیک را تکمیل کردند. فرضیه‌ها با مدل تحلیل کوواریانس تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد اثر آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر شناخت خود ( $0/79$ )، ذهن‌خوانی ( $0/84$ )، درک محیط آموزشی ( $0/69$ )، تشخیص تهدید آموزشی ( $0/77$ )، افسردگی ( $0/71$ )، اضطراب ( $0/74$ ) و استرس ( $0/70$ ) معنادار بود.

**نتیجه‌گیری:** توجه به یافته‌های بدست آمده می‌توان بیان نمود بهبود شناخت اجتماعی و آشفته‌گی روانی مستلزم توجه به ذهن آگاهی است. تلویحات کاربردی یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت.

### نوع مقاله:

پژوهشی

### تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۰

بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۲۹

پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۰۱

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۱۱/۰۱

### کلیدواژه‌ها:

ذهن آگاهی،

شناخت اجتماعی،

آشفته‌گی روانشناختی،

دانش‌آموزان

**استناد:** توماج، عبدالجلال؛ و طالع‌پسند، سیاوش (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر شناخت اجتماعی و آشفته‌گی روانشناختی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی بالینی*.

DOI: [10.22075/jcp.2025.36066.3059](https://doi.org/10.22075/jcp.2025.36066.3059). زمستان ۱۴۰۳، ۶۴، شماره ۴، پیاپی ۶۴، زمستان ۱۴۰۳.

© نویسنده‌گان.



✉ نویسنده مسئول: سیاوش طالع‌پسند، استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

رایانامه: [stalepasand@semnan.ac.ir](mailto:stalepasand@semnan.ac.ir)؛ تلفن: ۰۹۱۲۶۰۴۰۶۹۰

## مقدمه

ذهن‌آگاهی<sup>۱</sup> عبارت از توجه به طریق خاص، معطوف به هدف در زمان حال و بدون داوری در مورد تجربه‌های درونی و بیرونی است (۱). به عبارت دیگر ذهن‌آگاهی به عنوان حالتی از آگاهی بدون قضاوت متمرکز بر خود، مشخص شده است (۲). که شامل آموزش افراد برای یک نگرش جدید، پذیرش بدون قضاوت، نزدیک شدن به احساسات، افکار و حس‌های بدنی برای خلاص شدن از حالات خلقی منفی است (۳). ذهن‌آگاهی می‌تواند از طریق تقویت لحظه به لحظه رفتارهای افراد منجر به کاهش رفتارهای منفی (خصوصیت، اجبار، کنترل بیش از حد و ارتباط بی‌اثر) و افزایش رفتارهای مثبت (گرمی، پذیرش، تشویق) شده و در نهایت موجب کاهش مشکلات رفتاری، هیجانی و روانشناختی گردد (۴). در آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی به افراد آموخته می‌شود بدون هیچ گونه قضاوتی بتوانند از افکارشان آگاه‌تر شوند (۵) و همچنین قادر باشند به جای افکار منفی، افکار مثبت یا خنثی را به عنوان انعکاسی از واقعیت در نظر بگیرند و به آن‌ها تنها به عنوان رخداد‌های ذهنی گذرا نگاه کنند (۶). هم چنین به افراد آموخته می‌شود که به جای انکار و رد تجرب نامحسوس که جزو مهارت‌های غیرسازنده تنظیم هیجانی محسوب می‌شود، آن‌ها را همانطور که هستند بپذیرند و نسبت به خودشان و واکنش‌هایشان به تجرب نامحسوس آگاه باشند (۷ و ۸). آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی تأثیر قابل توجهی بر جلوگیری از عود مشکلات اضطرابی، افسردگی و آشفتگی روانشناختی و تغییرات اساسی در الگوهای فکری، سلامت روان و شناخت اجتماعی می‌گذارد (۹ و ۱۰).

شناخت اجتماعی، مجموعه گسترده‌ای از فرآیندهای پردازش اطلاعات است که شامل فرایندها و عملکردهایی می‌شود که به فرد اجازه می‌دهد تا بفهمد و عمل کند و از جهان‌بینی فردی‌اش سود ببرد (۱۱). برادرز شناخت اجتماعی را توانایی و ظرفیت افراد به منظور درک نیت‌ها و حالت‌های دیگران می‌داند (۱۲). شناخت اجتماعی به عنوان توانایی شناخت خود، هیجانات افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی لحن، حالات چهره و بدن، توانایی استدلال در مورد حالات ذهنی، همدلی و پردازش شوخی، درک کردن معنای رفتار و نشانه‌های اجتماعی آن‌ها، انطباق اجتماعی، به کارگیری

قوانین و دانش مربوط به امورات اجتماعی به منظور تعامل با هم نوع خود و مدیریت عواطف خود در روابط بین فردی را در بر می‌گیرد (۱۳). آدالفر آن را به عنوان توانایی ایجاد تداعی از ارتباط بین شخص و دیگران و استفاده از آن تداعی‌ها به صورت انعطاف‌پذیری به منظور جهت دادن به رفتار اجتماعی تعریف می‌کند. افراد دچار نقص در شناخت اجتماعی اغلب از شناخت نیازهای خود عاجزند در مبادلات اجتماعی هم دچار اشتباه شده و در نتیجه از نظر مهارت‌های ارتباطی، اجتماعی، شغلی و تحصیلی با مشکل مواجه می‌شوند (۱۴) و نمی‌توانند نیازهای خود را با هدف‌های زندگی‌شان منطبق کنند (۱۵). کارکردهای شناخت اجتماعی شامل خودآگاهی، نظریه ذهن، تشخیص تهدید و خودتنظیمی هستند (۱۶). که سازوکارهای خاصی را برای پردازش اطلاعات درباره جهان اجتماعی، از قبیل توانایی دانستن درباره خودمان، دانستن درباره اینکه دیگران چگونه به ما پاسخ می‌دهند و تنظیم فعالیت‌های خودمان به منظور همزیستی با دیگر اعضای جامعه فراهم می‌کنند (۱۷). هر چه فرد در شناخت اجتماعی توانایی بیشتری داشته باشد، می‌توان انتظار داشت که در برخورد با چالش‌های تحصیلی استقامت بیشتری از خود نشان دهد و متناسب با هر موقعیت تحصیلی، رفتاری در خور ابراز نماید و با توجه به رابطه تنگاتنگ میان شناخت و آموزش، توانایی‌های شناختی، می‌توانند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفاء کنند (۱۸). نقص شناخت اجتماعی ممکن است موجب ایجاد یک چرخه معیوب شود که در اثر آن افراد به احتمال کمتری تعاملات اجتماعی سازنده را تجربه می‌کنند؛ چرا که این افراد اغلب در شناخت نیازهای خود مشکل داشته و نمی‌توانند این نیازها را با اهداف زندگی خویش منطبق سازند (۱۹). بعضی از شواهد نشان می‌دهند که نقص در شناخت اجتماعی با آشفتگی‌های روانی همراه است به طوری که نجاتی و همکارانش نشان دادند که تفاوت معناداری در عملکرد دو گروه افسرده و عادی در ذهن‌خوانی (مؤلفه شناختی اجتماعی) بود. بیماران دچار افسردگی عمده نسبت به هم‌تایان عادی خود در گویه‌های حالات ذهنی مثبت و خنثی عملکرد پایین‌تر و در گویه‌های حالات ذهنی منفی عملکرد بالاتری نشان دادند. همچنین افراد سالم در حالات ذهنی مثبت بهتر از خنثی و در خنثی بهتر از منفی عمل کردند و



افراد افسرده دقیقاً الگوی عکس داشتند. این شواهد نشان می‌دهد نقص در شناخت اجتماعی احتمالاً با آسفتگی‌های روانی همراه است (۱۷).

آسفتگی روان‌شناختی<sup>۱</sup> یک حالت ذهنی ناخوشایند، با نشانه‌های چون استرس، خلق پایین، اضطراب و افسردگی است که منجر به پایین آمدن سلامت روان شده و بر سطح کارکرد افراد تأثیر می‌گذارد (۲۰). در واقع آسفتگی روان‌شناختی یک اصطلاح کلی است که با تجربه حالات هیجانی یا شناختی آزاردهنده دامنه گسترده‌ای از آسیب‌های روانی را در بر می‌گیرد (۲۱). آسفتگی روان‌شناختی در میان دانشجویان و دانش‌آموزان در مؤسسات آموزش عالی و مدارس از شیوع فزاینده‌ای برخوردار است (۲ و ۲۳ و ۲۴ و ۲۵) و علت آن به چالش‌های مختلف آن‌ها در زمینه‌های تحصیلی، اجتماعی و زندگی شخصی مربوط می‌شود (۲۱). افسردگی، اضطراب و استرس به عنوان مؤلفه‌های اصلی آسفتگی و کاهش سلامت روانی، تأثیرات منفی قابل‌توجهی بر عملکرد دانشجویان دارند (۲۶). فور و همکارانش بر این باورند که بیش از نیمی از دانشجویان افسردگی را تجربه کرده‌اند و تعداد قابل‌توجهی از آن‌ها اظهار داشته‌اند که افسردگی رشد علمی آن‌ها را مختل می‌کند. اضطراب<sup>۲</sup> به عنوان یک واکنش هیجانی ناخوشایند به شرایط و موقعیت‌ها، جزء دیگری از آسفتگی روان‌شناختی در نظر گرفته می‌شود. اضطراب بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی افراد تأثیر سوء دارد و به عنوان یکی از پدیده‌های فراگیر و مشکل‌ساز میان دانشجویان و دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی و عملکرد بهینه‌ی آنان به ویژه هنگام ارزشیابی تأثیرگذار است (۲۸). استرس<sup>۳</sup> به عنوان سومین مؤلفه از آسفتگی روانی به معنای واکنش‌های فیزیکی، ذهنی و یا عاطفی در پاسخ به تنش‌ها و فشارهای مختلف است. فشارهای بیرونی زندگی تحصیلی و انتظارات درونی از خود به عنوان یکی از اصلی‌ترین منابع استرس برای دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شوند (۳۰). پژوهش‌ها نشان داده است افرادی که از آسفتگی روان‌شناختی کمتری برخوردارند میزان امیدواری و سلامت روان بیشتری را گزارش می‌کنند (۳۰). افزایش سطح آسفتگی روان‌شناختی با افزایش شدت نشانه‌ها و احتمال ابتلای بیشتر به بیماری‌های

روانی در ارتباط است (۳۱). چنانکه تانگ و همکارانش نشان داده‌اند آسفتگی روان‌شناختی می‌تواند افزایش احتمال خودکشی را در پی داشته باشد (۳۲). بنابر یافته نودا و همکارانش آسفتگی روان‌شناختی سطح همدلی را در افراد کاهش می‌دهد و بر این اساس، این عامل خطر شناخته شده‌ای برای دوره‌های نامطلوب بیماری‌های پزشکی است و با کیفیت زندگی پایین، هزینه‌های بالاتر و مراقبت‌های بهداشتی همبسته است (۳۳). از آنجا که آسفتگی روان‌شناختی قابل درمان است (۳۴). شناسایی عوامل خطر و عوامل محافظت‌کننده در برابر آن به منظور پیشگیری بسیار مهم است.

یک مداخله مؤثر بر آسفتگی‌های روانی آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی است. نهنگ و همکارانش با هدف بررسی تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر خودنظم‌بخشی هیجانی و تاب‌آوری روان‌شناختی کودکان بدسرپرست انجام دادند به این نتیجه رسیدند که ذهن‌آگاهی کودک محور باعث احساس بدون قضاوت و فراتر از آگاهی در کودکان شده است و در نتیجه به تغییرات مثبتی منجر شده است (۳۵). جعفری شالکوهی و همکارانش گزارش کردند که آموزش ذهن‌آگاهی به شیوه گروهی بر تاب‌آوری و راهبردهای تنظیم هیجان مؤثر است (۳۶). در پژوهشی که نیکو و تاندر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر شناخت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای انجام داد به این نتیجه رسید که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی تأثیر مثبت و معناداری بر ارتقای شناخت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای دارد (۳۷). همچنین در پژوهشی که مهو و اسپرر با هدف بررسی تأثیر آموزشی ذهن‌آگاهی بر آسفتگی روان‌شناختی دانش‌آموزان کم‌بینا و عادی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهن‌آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش آسفتگی روان‌شناختی دانش‌آموزان کم‌بینا و عادی دارد (۳۸).

با توجه به شواهد پژوهشی می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی به حالتی از آگاهی منتج می‌شود که با توجه، عمدی، در لحظه حال، بدون قضاوت در مورد تجربه‌ای که لحظه به لحظه اتفاق می‌افتد، پدیدار می‌شود و این حالت در

(۴) و تقریباً همیشه (۵) را در برمی گیرد. این پرسشنامه دارای ۴ خرده مقیاس ذهن خوانی، تشخیص تهدید آموزشی، شناخت خود و درک محیط آموزشی است. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه شناخت اجتماعی به روش مؤلفه های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان دهنده وجود ۱ مؤلفه شناخت اجتماعی بود که به ترتیب ذهن خوانی استاد، تشخیص تهدید آموزشی، شناخت خود و درک محیط آموزشی نام گذاری شدند. شاخص KMO در این مقیاس برابر ۰/۸۴۵ و ضریب کرویت بارتلت نیز برابر ۲۴۹۱/۲۸ بود که با درجه آزادی ۱۷۱ در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنادار بود که نشان از کفایت نمونه برداری پرسشنامه حاضر بود. روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعه مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است (۱۷). در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم افزار AMOS استفاده شد که تمامی سؤالات بار عامل خود بار عاملی معنادار داشتند و مدل و نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود. برای بررسی پایایی مقیاس نیز از آلفای کربناخ استفاده شد که ضریب ۰/۶۶ برای شناخت خود ۰/۷۰، برای ذهن خوانی استاد ۰/۷۵، برای درک محیط آموزشی ۰/۷۱ و نهایتاً برای تشخیص تهدید آموزشی ۰/۷۴ بدست آمد. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه توسط متخصصان حوزه روانشناسی مورد بررسی قرار گرفت و پس از تغییرات جزئی در پرسشنامه مورد تأیید نهایی قرار گرفت و پایایی پرسشنامه هم با استفاده از آلفای کربناخ برای مقیاس های شناخت خود، ذهن خوانی استاد، درک محیط آموزشی و تشخیص تهدید آموزشی و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۷۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۴ بدست آمد.

۲. پرسشنامه آشفتگی روانشناختی<sup>۳</sup> (افسردگی، اضطراب و استرس): این مقیاس توسط لویندا برای اندازه گیری میزان آشفتگی روانشناختی ساخته شده است. این مقیاس ۲۱ ماده دارد و هر آزمودنی به هر آیتم به صورت هرگز (۰)، کم (۱)، زیاد (۲) و خیلی زیاد (۳) پاسخ می دهد. آیتم های ۱، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۴ و ۱۸ استرس، آیتم های ۲، ۴، ۷، ۹، ۱۵، ۱۹ و ۲۰ افسردگی و آیتم های ۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۷ و ۲۱ اضطراب را می سنجند. پژوهش های فراوانی به منظور به دست آوردن پایایی و اعتبار این مقیاس صورت گرفته است. ضریب آلفای

جهت حل مشکلات و رفع مسائل زندگی بسی مؤثر است. از طرفی شناخت اجتماعی توانایی و ظرفیت افراد در درک رفتارها و حالت های دیگران است به طوری که هرچه شناخت اجتماعی دانش آموزان بیشتر باشد در برابر چالش های آموزشی از استقامت بالاتری برخوردار بوده و فراخور موقعیت تحصیلی اعمال و رفتار مناسبی اتخاذ می نمایند. از آنجا که نقص در شناخت اجتماعی احتمالاً با آشفتگی های روانی همراه است می توان انتظار داشت آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی نه تنها به بهبود شناخت اجتماعی منتج می شود بلکه آشفتگی های روانی را کاهش خواهد داد. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود شناخت اجتماعی و کاهش آشفتگی روانشناختی دانش آموزان است.

## روش

**طرح پژوهش:** روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی با دو گروه کنترل و آزمایش با طرح پیش آزمون و پس آزمون بود. **آزمودنی ها:** جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی شهرستان آق قلا در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۶۳۳۱ دانش آموز بود. حجم نمونه با استفاده از نرم افزار جی پاور<sup>۱</sup> محاسبه شد. با در نظر گرفتن ریسک خطای نوع یک در سطح ۵ درصد، توان آزمون ۰/۸ و اندازه اثر ۰/۰۵ تعداد ۳۴ دانش آموز به عنوان نمونه محاسبه شد. در این مطالعه با احتساب افت آزمودنی ۴۰ نفر انتخاب شد. از روش نمونه گیری تصادفی مرحله ای استفاده شد. بدین صورت که از بین مدارس ابتدایی دارای پایه ششم شهرستان آق قلا به صورت تصادفی یک مدرسه انتخاب شد. سپس از بین دانش آموزان پایه ششم تعداد ۴۰ دانش آموز که دارای معدل خیلی خوب و خوب بودند به طور تصادفی انتخاب شدند. آن ها به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند.

## ابزار

۱. پرسشنامه شناخت اجتماعی<sup>۲</sup>: این پرسشنامه توسط نجاتی و همکارانش برای بررسی وضعیت شناخت اجتماعی ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۱۹ گویه می باشد که در یک طیف ۵ درجه ای لیکرت مواردی را که افراد تجربه کرده اند می سنجد. روش نمره گذاری پرسشنامه به این صورت است که گزینه تقریباً هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اغلب

3. Psychological disturbance

1. G\*Power

2. Social cognition

کرونباخ برای این مقیاس در یک نمونه‌ی هنجاری ۷۱۷ نفری به شرح زیر به دست آمد: افسردگی ۰/۸۱، اضطراب ۰/۷۳ و استرس ۰/۸۱. در یک نمونه جمعیت عمومی شهر مشهد (n= ۴۰۰) ضریب آلفای کرنباخ برای افسردگی ۰/۷۰، اضطراب ۰/۶۶ و استرس ۰/۷۶ گزارش شده است (۳۹). در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه توسط متخصصان حوزه روانشناسی مورد بررسی قرار گرفت. پایایی پرسشنامه هم با استفاده از آلفای کرنباخ برای مقیاس‌های افسردگی، اضطراب، استرس و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۹، ۰/۷۴ و ۰/۷۰ بدست آمد.

۳. پرسشنامه سنجش متغیرهای دموگرافیک: این پرسشنامه، ابزاری محقق ساخته است که جهت مشخص نمودن متغیرهای دموگرافیک از قبیل سن، جنسیت، مقطع تحصیلی، پایه‌ی تحصیلی، قومیت، وضعیت اقتصادی خانوادگی و معدل تنظیم شده است.

**روند اجرای پژوهش:** روش اجرا پژوهش بدین صورت است که با رضایت والدین دانش‌آموزان نمونه پژوهش، آنان را به طور تصادفی به دو گروه ۲۰ نفری تقسیم شدند و از همه‌ی دانش‌آموزان پیش‌آزمون شناخت اجتماعی و آسفتگی روانشناختی گرفته شد سپس برای آموزش ذهن آگاهی در

پژوهش حاضر پروتکل تلفیقی مبتنی بر دو جریان عمده ذهن آگاهی یعنی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی استفاده شد. این پروتکل در پژوهشی توسط ون سون و همکارانش (۴۰) مورد استفاده قرار گرفت و معتبر گزارش شد. در پژوهشی که در ایران توسط قاسمی‌جوبنه و همکارانش (۴۱) انجام شد این پروتکل به فارسی ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهشی دیگر نیز این پروتکل توسط فرداشاری و همکارانش (۲۹) به منظور بهبود انعطاف‌پذیری روانشناختی افراد دارای علائم افسردگی مورد استفاده قرار گرفت. جلسه دوم تا هفتم پروتکل به طور مشخص بر روی تغییر شناخت اجتماعی متمرکز است. افراد دچار نقص در شناخت اجتماعی اغلب از شناخت نیازهای خود عاجزند در مبادلات اجتماعی هم دچار اشتباه شده و در نتیجه از نظر مهارت‌های ارتباطی، اجتماعی، شغلی و تحصیلی با مشکل مواجه می‌شوند. انتظار می‌رود این تغییرات سطح آسفتگی افراد را کاهش دهد. آموزش ذهن آگاهی طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در گروه آزمایش توسط متخصصی که دوره‌های ذهن آگاهی را گذرانده است اجرا شد (جدول ۱). پس از پایان ۸ جلسه‌ی آموزشی پس‌آزمون اجرا شد. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS۲۵ و با مدل تحلیل کواریانس تحلیل شدند.

جدول ۱) خلاصه جلسات آموزش ذهن آگاهی (قاسمی‌جوبنه و همکاران، ۲۰۱۸)

| جلسه                           | محتوا                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه اول / هدایت خودکار        | بیان قوانین و اهداف جلسات گروهی<br>خوردن کشمش ذهن آگاه (مراقبه‌ای است که در آن فراگیران با اختلال نافرمانی مقابله‌ای چند دقیقه را صرف بررسی ویژگی‌های حس‌بینایی، بویایی، مزه و لمس یک دانه کشمش می‌کنند). تکلیف تحصیلی خانگی: انجام واریسی ذهنی و بدنی در ۶ روز واریسی بدنی-ذهنی، تکلیف تحصیلی خانگی: انجام ذهن آگاه یک فعالیت عادی روزمره در هر روز (شستن، غذا خوردن، مسواک زدن، انجام تکالیف درسی و ...) |
| جلسه دوم / رویارویی با موانع   | مرور تکالیف هفته گذشته، تمرین افکار و احساسات، تکلیف تحصیلی خانگی: ثبت وقایع خوشایند و ناخوشایند هیجانی و رفتاری.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| جلسه سوم / حضور ذهن از تنفس    | مرور تکالیف هفته گذشته، مراقبه نشسته؛ تکلیف تحصیلی خانگی: فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای سه بار در هر روز<br>راه رفتن ذهن آگاه، تکلیف تحصیلی خانگی: راه رفتن ذهن آگاه<br>فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای؛ تکلیف خانگی: ثبت وقایع ناخوشایند.                                                                                                                                                                                     |
| جلسه چهارم / ماندن در زمان حال | مرور تکالیف هفته گذشته، مراقبه دیدن / مراقبه شنیدن؛ تکلیف تحصیلی خانگی: مراقبه نشسته<br>مراقبه نشسته؛ تکلیف تحصیلی خانگی: فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز، بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.                                                                                                                                                                         |
| جلسه پنجم / اجازه و مجوز       | مرور تکالیف هفته گذشته، مراقبه نشسته؛ تکلیف خانگی: مراقبه نشسته                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| جلسه ششم / افکار حقایق نیستند  | مرور تکالیف هفته گذشته، مراقبه نشستن تجسم؛ تکلیف تحصیلی خانگی: مراقبه هدایت شده کوتاه‌تر حداقل به مدت ۴۰ دقیقه.<br>نوشتن سناریوها؛ تکلیف تحصیلی خانگی: فضای تنفس سه دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز، بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.                                                                                                                                           |



| جلسه                                  | محتوا                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه هفتم/<br>مراقبت از خود           | مرور تکالیف هفته گذشته، اشاره به ارتباط بین خلق و فعالیت؛ تکلیف تحصیلی خانگی: تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.<br>تهیه فهرستی از فعالیت‌های ارتقا دهنده و تنزل دهنده و بحث درباره آن‌ها |
| جلسه هشتم/<br>استفاده از<br>آموخته‌ها | پذیرش و تغییر: مرور تکالیف هفته گذشته، جمع‌بندی جلسات، واری و بحث درباره برنامه‌ها و ادامه تمرینات تکالیف، آمادگی برای خاتمه (پایان‌دهی).                                                                                                                 |

## یافته‌ها

و خوب به ترتیب ۱۷ و ۱۳ نفر بود. در جدول ۲ چولگی و کشیدگی متغیرها گزارش شده است. در صورتی که مقدار قدر مطلق چولگی و کشیدگی به ترتیب از ۳ و ۱۰ کمتر باشد توزیع متغیرها نرمال خواهد بود (۴۲).

متوسط سن دانش‌آموزان شرکت‌کننده ۱۱/۸۷ با انحراف استاندارد ۰/۵۲ بود. تعداد دانش‌آموزان دارای معدل خیلی خوب

جدول ۲) چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

| متغیر     | گروه   | آزمون     | چولگی | کشیدگی |
|-----------|--------|-----------|-------|--------|
| شناخت خود | کنترل  | پیش‌آزمون | ۰/۴۳  | -۰/۸۶  |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۳۲  | -۰/۵۲  |
|           | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۴۶  | -۰/۳۷  |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۴۲  | -۰/۹۷  |
|           | کنترل  | پیش‌آزمون | ۰/۱۶  | -۰/۶۷  |
|           |        | پس‌آزمون  | -۰/۰۰ | -۰/۷۳  |
|           | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۸۸  | ۰/۴۲   |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۴۳  | ۰/۰۸   |
|           | کنترل  | پیش‌آزمون | ۰/۶۰  | -۰/۹۴  |
|           |        | پس‌آزمون  | -۰/۲۱ | -۱/۲۵  |
|           | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۶۲  | ۰/۱۶   |
|           |        | پس‌آزمون  | -۰/۲۹ | -۱/۱۱  |
| ذهن خوانی | کنترل  | پیش‌آزمون | ۰/۱۴  | -۱/۲۲  |
|           |        | پس‌آزمون  | -۰/۶۳ | -۰/۳۶  |
|           | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۱۱  | -۰/۴۳  |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۲۵  | -۱/۱۷  |
|           | کنترل  | پیش‌آزمون | ۰/۲۳  | ۰/۶۳   |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۳۲  | -۰/۶۶  |
|           | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۶۴  | ۰/۳۷   |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۵۳  | -۰/۵۳  |
|           | کنترل  | پیش‌آزمون | ۰/۰۱  | -۱/۳۱  |
|           |        | پس‌آزمون  | -۰/۰۴ | -۰/۹۹  |
|           | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۰۴  | -۱/۰۰  |
|           |        | پس‌آزمون  | -۰/۵۸ | -۰/۷۲  |
| افسردگی   | کنترل  | پیش‌آزمون | -۰/۶۳ | -۰/۷۶  |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۲۱  | -۱/۴۳  |
|           | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۳۳  | -۱/۲۴  |
|           |        | پس‌آزمون  | -۰/۵۴ | -۱/۰۱  |
| اضطراب    | کنترل  | پیش‌آزمون | ۰/۲۱  | -۱/۴۳  |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۳۳  | -۱/۲۴  |
|           | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۲۱  | -۱/۴۳  |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۳۳  | -۱/۲۴  |
| استرس     | کنترل  | پیش‌آزمون | ۰/۲۱  | -۱/۴۳  |
|           |        | پس‌آزمون  | ۰/۳۳  | -۱/۲۴  |
|           | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۳۳  | -۱/۲۴  |
|           |        | پس‌آزمون  | -۰/۵۴ | -۱/۰۱  |

جدول ۳) نتایج آزمون لوین در مورد یکسانی واریانس‌ها

| متغیرها            | مقدار (F) | سطح معناداری (sig) |
|--------------------|-----------|--------------------|
| شناخت خود          | ۱/۴۰      | ۰/۲۴               |
| ذهن‌خوانی          | ۰/۸۵      | ۰/۴۷               |
| درک محیط آموزشی    | ۰/۷۵      | ۰/۵۲               |
| تشخیص تهدید آموزشی | ۲/۰۱      | ۰/۱۱               |
| افسردگی            | ۰/۷۲      | ۰/۵۳               |
| اضطراب             | ۰/۰۹      | ۰/۹۶               |
| استرس              | ۱/۰۳      | ۰/۳۸               |

با توجه به جدول ۲ می‌توان بیان کرد که مقدار قدر مطلق چولگی و کشیدگی همه متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر ۳ و ۱۰ است بنابراین می‌توان بیان کرد که توزیع متغیرها نرمال می‌باشند. قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره باید مشخص گردد آیا واریانس‌ها همگن هستند یا خیر که از آزمون لوین، استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد مفروضه برابری واریانس‌ها رعایت شده است (جدول ۳). بنابراین می‌توانیم از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده کنیم.

جدول ۴) نتایج تحلیل آزمون‌های چندمتغیری جهت تعیین اثر

| نام آزمون         | مقدار | F      | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معناداری | مجدور سهمی اتا | توان آماری |
|-------------------|-------|--------|------------------|----------------|--------------|----------------|------------|
| اثر پیلایی        | ۰/۹۸  | ۹۲۸/۲۷ | ۷/۰۰             | ۳۰/۰۰          | ۰/۰۰         | ۰/۹۸           | ۱          |
| لانداى ويلکز      | ۰/۰۱  | ۹۲۸/۲۷ | ۷/۰۰             | ۳۰/۰۰          | ۰/۰۰         | ۰/۹۸           | ۱          |
| اثر هتلینگ        | ۹۲/۸۲ | ۹۲۸/۲۷ | ۷/۰۰             | ۳۰/۰۰          | ۰/۰۰         | ۰/۹۸           | ۱          |
| بزرگترین ریشه‌روی | ۹۲/۸۲ | ۹۲۸/۲۷ | ۷/۰۰             | ۳۰/۰۰          | ۰/۰۰         | ۰/۹۸           | ۱          |

مبتنی بر ذهن‌آگاهی بوده است. پس از آن بیشینه اندازه اثر (اتا) در شناخت خود برابر (۰/۷۹) یعنی ۷۹ درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در شناخت خود مربوط به آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بوده است. همچنین آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های آشفته‌گی روانی مؤثر بود. بیشینه اندازه اثر این مداخله بر اضطراب (۰/۷۴) بود. یعنی ۷۴ درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در اضطراب مربوط به آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بوده است. پس از آن بیشینه اندازه اثر آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افسردگی (۰/۷۱) بود. یعنی ۷۱ درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در افسردگی مربوط به آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بوده است.

نتایج آزمون‌های چند متغیری در جدول ۴ نشان داده شده است. یافته‌ها نشان داد بین گروه کنترل و آزمایش از لحاظ متغیر وابسته شناخت اجتماعی و آشفته‌گی روانشناختی تفاوت معناداری (با کنترل عامل پیش‌آزمون) وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت دست کم در یکی از مؤلفه‌های شناخت اجتماعی (شناخت خود، ذهن‌خوانی، درک محیط آموزشی و تشخیص تهدید آموزشی) و آشفته‌گی روانشناختی (افسردگی، اضطراب و استرس) بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کل، ۰/۹۸ است. یعنی ۹۸ درصد از تغییرات نمرات مؤلفه‌های شناخت اجتماعی و آشفته‌گی روانشناختی ناشی از آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی است (جدول ۵).

با توجه به جدول ۵ می‌توان بیان کرد که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شناخت خود، ذهن‌خوانی، درک محیط آموزشی، تشخیص تهدید آموزشی، افسردگی، اضطراب و استرس مؤثر است. بعبارت دیگر، آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی در پس‌آزمون، موجب افزایش مؤلفه‌های شناخت اجتماعی و کاهش آشفته‌گی روانشناختی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. بیشینه اندازه اثر در ذهن‌خوانی بوده است. این اندازه اثر برابر (۰/۸۴) یعنی ۸۴ درصد تغییرات نمره پس‌آزمون در ذهن‌خوانی مربوط به آموزش

جدول ۵) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری

| متغیرها            | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F       | سطح معناداری sig | مجزور سهمی اتا | توان آماری |
|--------------------|---------------|------------|-----------------|---------|------------------|----------------|------------|
| شناخت خود          | ۱۵۲۳/۸۴       | ۱          | ۱۵۲۳/۸۴         | ۲۳۵۶/۲۱ | ۰/۰۰             | ۰/۷۹           | ۱          |
| ذهن خوانی          | ۱۴۹۵/۹۱       | ۱          | ۱۴۹۵/۹۱         | ۳۴۹۴/۰۶ | ۰/۰۰             | ۰/۸۴           | ۱          |
| درک محیط آموزشی    | ۴۷۳/۱۸        | ۱          | ۴۷۳/۱۸          | ۷۱۰/۹۰  | ۰/۰۰             | ۰/۶۹           | ۱          |
| تشخیص تهدید آموزشی | ۱۱۷۸/۳۶       | ۱          | ۱۱۷۸/۳۶         | ۲۱۹۸/۷۸ | ۰/۰۰             | ۰/۷۷           | ۱          |
| افسردگی            | ۵۷۳/۳۶        | ۱          | ۵۷۳/۳۶          | ۱۰۵۵/۴۵ | ۰/۰۰             | ۰/۷۱           | ۱          |
| اضطراب             | ۵۴۳/۵۰        | ۱          | ۵۴۳/۵۰          | ۱۱۶۲/۸۸ | ۰/۰۰             | ۰/۷۴           | ۱          |
| استرس              | ۴۹۹/۶۰        | ۱          | ۴۹۹/۶۰          | ۸۰۷/۲۴  | ۰/۰۰             | ۰/۷۰           | ۱          |

جدول ۶) میانگین‌های تعدیل شده شناخت اجتماعی و آشفته‌گی روانشناختی در دو گروه گواه و آزمایش

| متغیرها            | گروه   | میانگین | خطای استاندارد | فاصله اطمینان ۹۵٪ |         |
|--------------------|--------|---------|----------------|-------------------|---------|
|                    |        |         |                | حد پایین          | حد بالا |
| شناخت خود          | کنترل  | ۲۴/۶۹   | ۰/۱۸           | ۲۴/۳۳             | ۲۵/۰۵   |
|                    | آزمایش | ۲۵/۵۶   | ۰/۱۸           | ۲۵/۲۱             | ۲۵/۹۲   |
| ذهن خوانی          | کنترل  | ۲۴/۰۵   | ۰/۱۴           | ۲۳/۷۶             | ۲۴/۳۴   |
|                    | آزمایش | ۲۵/۳۴   | ۰/۱۴           | ۲۵/۰۵             | ۲۵/۶۳   |
| درک محیط آموزشی    | کنترل  | ۱۱/۴۵   | ۰/۱۸           | ۱۱/۰۸             | ۱۱/۸۱   |
|                    | آزمایش | ۱۲/۷۸   | ۰/۱۸           | ۱۲/۴۲             | ۱۳/۱۵   |
| تشخیص تهدید آموزشی | کنترل  | ۱۴/۵۸   | ۰/۱۶           | ۱۴/۲۶             | ۱۴/۹۱   |
|                    | آزمایش | ۱۶/۷۹   | ۰/۱۶           | ۱۶/۴۶             | ۱۷/۱۲   |
| افسردگی            | کنترل  | ۹/۳۸    | ۰/۱۶           | ۹/۰۶              | ۹/۷۱    |
|                    | آزمایش | ۸/۳۳    | ۰/۱۶           | ۸/۰۰              | ۸/۶۶    |
| اضطراب             | کنترل  | ۹/۵۹    | ۰/۱۵           | ۹/۲۸              | ۹/۸۹    |
|                    | آزمایش | ۸/۳۵    | ۰/۱۵           | ۸/۰۴              | ۸/۶۵    |
| استرس              | کنترل  | ۹/۶۴    | ۰/۱۷           | ۹/۲۹              | ۹/۹۹    |
|                    | آزمایش | ۸/۷۳    | ۰/۱۷           | ۸/۳۸              | ۹/۰۸    |

## بحث

ناشی از عوامل اجتماعی منجر به برانگیختگی هیجانی- اجتماعی شده و سپس تفسیر نادرست ماهیت، معنی و ریشه این حساسیت می‌تواند منجر به تولید هیجانات اجتماعی منفی در دانش‌آموزان شده یا آن را شدت بخشد. در به‌سازی شناختی در طول فرآیند ذهن‌آگاهی، این تفکرات فاجعه‌آمیز مورد کنکاش قرار گرفته و دانش‌آموزان می‌آموزند تا ارزشیابی‌های واقع‌بینانه‌تری نسبت به شناخت اجتماعی داشته باشند و در نتیجه عدم تعادل شناختی و اجتماعی کم گردد. مهارت‌های ذهن‌آگاهی پیش‌بینی کننده رفتار و حالات اجتماعی است که این امر شناخت اجتماعی و فردی را بالا می‌برد و کیفیت زندگی را بهبود می‌بخشد. هرچقدر آگاهی‌های فرد از باورهای خود، الگوهای فکری و اندیشه‌ها به وسیله یادگیری مهارت‌های ذهن‌آگاهی بیشتر باشد بهتر و سریع‌تر می‌تواند

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر شناخت اجتماعی و آشفته‌گی روانشناختی دانش‌آموزان بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی تأثیر مثبت و معناداری بر شناخت اجتماعی دانش‌آموزان داشت و باعث افزایش شناخت خود، ذهن خوانی، درک محیط آموزشی و تشخیص تهدید آموزشی دانش‌آموزان گردید. یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های حسن پور و شیرانی (۴۳)، لوک و همکاران (۴۴) و بوترفیلد و تروینو و همکاران (۴۵) بود. افراد ذهن‌آگاه قادر هستند آگاهی عمیق و مدیریت اجتماعی نسبت به احساسات، افکار و رفتار اجتماعی را افزایش دهند. پریشانی روانی-اجتماعی را کاهش داده و سلامتی را بهبود ببخشند. به طوری که ارزیابی شناختی منفی

مقابله با افسردگی، استرس و اضطراب را مورد بحث قرار دهند و راه‌های کاربردی‌تر را یاد بگیرند و همچنین توانسته‌اند برنامه‌ریزی‌های مطلوبی برای افزایش غنی‌سازی زندگی روزمره خویش داشته باشند که همه این‌ها موجب می‌شود دانش‌آموزان از نظر روانشناختی و هیجانی در شرایط مطلوبی قرار گیرند و به دلیل برخورداری از مهارت‌های ذهن آگاهی و ویژگی‌های افراد ذهن آگاه میزان بالاتری از بهزیستی روانشناختی و به تبع آن توانایی بیشتری در به‌کارگیری راهبردهای سازش‌یافته روانشناختی داشته باشند. به طور کلی می‌توان بیان کرد که انجام تمرینات ذهن آگاهی موجب پیشرفت عوامل گوناگون ذهن آگاهی همانند مشاهده، غیرواکنشی بودن، غیرقضاوتی بودن و عمل توأم با هوشیاری می‌شود و پیرو آن موجب پیشرفت بهزیستی روانشناختی، پایین آمدن استرس، اضطراب، افسردگی و در نتیجه کاهش آسفتگی روانشناختی دانش‌آموزان می‌گردد.

پژوهش حاضر همانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی همانند استفاده تنها از یکی از ابزارهای پژوهش، پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزارها، محدودیت‌هایی جغرافیایی و دوره تحصیلی مواجه بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر در سایر مناطق جغرافیایی، دوره‌های تحصیلی مختلف و بررسی دیگر ویژگی‌های روانشناختی دانش‌آموزان عملیاتی گردد تا قدرت تعمیم یافته‌ها افزایش یابد.

با توجه به پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود نسبت به کشف تأثیر آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر سایر ویژگی‌های روانشناختی پژوهش‌های بیشتری صورت گیرد تا با کسب اطلاعات دقیق بتوان نسبت به مزایای این شیوه آموزشی اطلاعات بیشتری کسب نمود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد با توجه به این‌که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر شناخت اجتماعی و آسفتگی روانشناختی دانش‌آموزان مؤثر است بنابراین با تقویت معلمان، در جهت ارتقای سطح خودشناسی، آگاهی اجتماعی، شناخت ویژگی‌های روانشناختی و خودمدیریتی دانش‌آموزان از طریق تلفیق موارد بیان شده با محتوای دروسی همانند علوم اجتماعی، فارسی می‌توان باعث ارتقای سطح شناخت اجتماعی و کاهش آسفتگی روانشناختی دانش‌آموزان گردید. این طرح تحقیقاتی با استفاده از اعتبار ویژه پژوهشی (پژوهانه) دانشگاه سمنان با شماره طرح ۱۴۰۳۱۰۵ ط ۱۴۰۳/ ۲۲۶/ انجام شده است.

موقعیت‌های مختلف را ارزشیابی کند و کارکرد مناسبی را در پیش گیرد در تصمیم‌گیری‌های خود کمتر احتمال دارد که به مشکل برخورد کند. آموزش ذهن آگاهی نیز شامل مهارت‌های عملی همچون مراقبت متمرکز بر تنفس و چک کردن بدن است. هدف تمام این تمرینات بالا بردن هوشیاری و آگاهی فرد از تفکرات و هیجانات اجتماعی خویش است و فرد با تکرار این مهارت‌ها در جلسه‌های گروهی و بیرون از جلسه توانایی خویش در زمینه مدیریت اجتماعی و نظارت بر خود را بالا می‌برد، لذا بهتر می‌تواند تعاملات اجتماعی خود را به شیوه سازش‌یافته برنامه‌ریزی، مدیریت و تنظیم کند. ذهن آگاهی به دانش‌آموزان یاری می‌دهد تا این نکته را بفهمند که هیجانات اجتماعی منفی ممکن است بروز یابد اما می‌توان آن‌ها را تنظیم کرد بنابراین با توجه به این‌که یکی از ویژگی‌های ذهن آگاهی روش حضور ذهن است دانش‌آموزان نسبت به ریشه‌های تهدید و مکانیسم آن در مغز آگاه می‌گردند و بر افکار و تمایلات‌شان در حالت هوشیاری متمرکز می‌شوند و به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند تا تکرار اعمال یا افکار و نشخوار آن‌ها را برای کاهش تهدیدهای آموزشی انتخاب نکنند و به ریشه‌های زیستی تهدیدها بیندیشند و در جهت رفع آن‌ها با تکیه بر خویش تلاش نمایند. به طور کلی می‌توان بیان کرد که ذهن آگاهی در این دانش‌آموزان باعث شناخت اجتماعی و واضح دیدن تجربیات، افزایش توانایی تنظیم سازگاران هیجانات اجتماعی و بهبود کنترل و تنظیم هیجان می‌شود.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش آسفتگی روانشناختی دانش‌آموزان داشت و باعث کاهش افسردگی، اضطراب و استرس دانش‌آموزان شد. یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های سرابادانی و همکاران (۴۶)، موسوی و نجفی (۴۷) و دامرون (۴۸) همسو می‌باشد. ذهن آگاه به افراد کمک می‌کند با توجه، بدون قضاوت در مورد تجربه‌ای که لحظه به لحظه اتفاق می‌افتد، پدیدار شود و این حالت در جهت حل مشکلات و رفع مسائل زندگی مؤثر است. در واقع می‌توان بیان کرد در مداخلات ذهن آگاهی، بر روی اجزای شناخت که منجر به افسردگی، اضطراب، استرس و عدم کنترل عوامل روانشناختی در دانش‌آموزان می‌شود تمرکز می‌گردد. آموزش ذهن آگاهی شامل بحث‌های همچون استرس و راه‌های مقابله با آن و یا بررسی کارهای روزانه خوشایند در برابر ناخوشایند و یادگیری برنامه‌ریزی برای کارهای خوشایند است. در واقع در جلسه‌های ذهن آگاهی دانش‌آموزان توانسته‌اند راهبردهای

## منابع

- Schizophrenia (Master dissertation). Retrieved from <http://www.unc.edu/~dpenn/theses.html>.
13. Pinkham, A. E., Penn, D. L., Green, M. F., Buck, B., Healey, K., & Harvey, P. D. (2013). The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel. *Schizophrenia bulletin*, 40(4), 813-823.
  14. Heatherton, T. F. (2011). *Building a social brain in: social neuroscience, toward understanding the underpinnings of the social mind*. Edited by Alexander Todorov, Susan, T. Fiske, & Deborah, A. Prentice. Oxford University Press.
  15. Dimaggio, G., Lysaker, P. H., Carcione, A., Nicoso, G., & Semerari, A. (2008). Know yourself and you shall know the other to a certain extent. *Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. Consciousness & Cognition*, 17, 778-789.
  16. Todorov, A.; Fiske, S. T. & Prentice, D. A. (2011). *Social Neuroscience: toward understanding the underpinnings of the social mind*. Oxford University Press.
  17. Nejati, V., Zabihzadeh, A., Maleki, Q., & Mohseni, M. (2019). Social cognitive impairment in patients with major depression: evidence from eye reading mind test. *Journal Applied Psychology*, 4(6), 57-70. (In Persian)
  18. Gomila, T., & Calvo, P. (2008). Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. *Handbook of cognitive science: An embodied approach*, 1-25.
  19. Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., ...& Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience & biobehavioral reviews*, 34(5), 734-743.
  20. Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). "The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students". *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 43(8), 667-672.
  21. Mehboobi, T. (2018). The effectiveness of cognitive training in promoting hope in the psychological disturbance of Payam Noor University students. *Scientific and research journal of social cognition*, 8(1), 51-64. (In Persian)
  22. Delara, M., & Woodgate, R. L. (2015). "Psychological distress and its correlates among university students: a cross-sectional study". *Journal of pediatric and adolescent gynecology*, 28(4), 240-244.
  23. Kontoangelos, K., Tsiori, S., Koundi, K., Pappa, X., Sakkas, P., & Papageorgiou, C. C. (2015). "Greek college students and psychopathology: new insights". *International journal of environmental research and public health*, 12(5), 4709-4725.
  24. Lei, X. Y., Xiao, L. M., Liu, Y. N., & Li, Y. M. (2016). "Prevalence of depression among Chinese".
  1. Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. New York: Guilford.
  2. Shojaei, Fatemeh, Shahabizadeh, Fatemeh, Mousavi Mirzaei, Seyed Mohammad, Dehghani Firouzabadi, Mohammad, & Esmaeili, Ali Akbar. (2023). Investigating the difference between the effectiveness of mindfulness-based stress reduction training and Powell cognitive rehabilitation on reducing psychological symptoms in stroke patients. *Clinical Psychology*, 15(3), 13-26. doi: 10.22075/jcp.2024.32156.277 (In Persian).
  3. Eisendrath, S. Chartier, M. & Mclane, M. (2012). Adapting mindfulness-based cognitive therapy for treatment, Resistant Depression [electronic version]. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18, 362-370.
  4. Parent, J., McKee, L. G., Rough, J. N., Forehand, R. (2015). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44 (1), 191-202.
  5. Vatan-e-Khawan Isfahani, Shokoh, & Sajjadian, Ilmaz. (2023). The effectiveness of schema-based mindfulness on social anxiety symptoms and experiential avoidance in gifted female students with social anxiety. *Clinical Psychology*, 15 (4), 57-68. doi: 10.22075/jcp.2024.31827.2742 (In Persian)
  6. Shamali, M., Motamedi, A., & Barjali, A. (2017). The effectiveness of mindfulness-based therapy on internet game addiction with the mediation of self-control variables and sensation seeking in adolescent boys in Tehran. *The Culture of Counseling and Psychotherapy Quarterly*, 9(33), 137-161. (In Persian)
  7. Gehart, D. R. (2012). *"Mindfulness and acceptance in couple and family therapy"*. New York: Guilford.
  8. Mirbloukbozuri, A., Asadi Majra, S., Abedini, M., & Avarideh, S. (2019). Evaluation of the relationship model of mindfulness with happiness through the role of compassion, self-esteem. *New Psychological Research Quarterly*, 14(56), 292-271. (In Persian)
  9. Piet, J. Würtzen, H. & Zachariae, R. (2012). The effect of mindfulness-based therapy on symptoms of anxiety and depression in adult cancer patients and survivors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
  10. Murphy, C. & MacKillop, J. (2012). Living in the here and now: interrelationships between impulsivity, mindfulness, and alcohol misuse. *Psychopharmacology*, 19(2), 527-536.
  11. Astington, J. W. (2007). Intention in the child's theory of mind. In D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind. Mental states and social understanding*. (pp157-172). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
  12. Buck, B. (2013). *The Narrative Of Emotions Task: A Psychometric Study Of Social Cognition And Social Functioning*. In Individuals With

37. Niko, F., & Tander, L. (2019). The Effectiveness of Mindfulness-Based Education on Creativity and Achievement of Students with Coping Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 6(15), 142-159.
38. Mehu, M., & Scherer, K. (2015). "The appraisal bias model of cognitive vulnerability to depression". *Emotion Review*, 7(3), 272-279. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073915575406>
39. Abolghasemi, A., & Narimani, M. (2010). Psychological tests, Ardabil. Bagh Rizvan Publications. (In Persian)
40. Van Son, J., Nyklicek, I., Pop, V., Pouwer, F. (2011). Testing the effectiveness of a mindfulness-based intervention to reduce emotional distress in outpatients with diabetes (DiaMind): design of a randomized controlled trial. *BMC Public Health*. 11(131): 1- 11.
41. Ghasemi Jobaneh, R., Nazari, A., Sanai, B. (2015). Effectiveness of Mindfulness Training on Reducing Couple Burnout of Addict's Wife. *Journal of research and health*. Accepted.
42. Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
43. Hosseinpour, M., Shirani, SH. (2015). The effectiveness of child-centered mindfulness on self-concept and social adjustment of children with internalizing disorders. *Child Mental Health Quarterly*, 7(1), 57-67. (In Persian)
44. Lack S, Brown R, Kinser PA. (2020). An integrative review of yoga and mindfulness-based approaches for children and adolescents with asthma. *J Pediatr Nurs*, 52, 76-81.
45. Butterfield, K. D. L. K. Treviño, G. R. Weaver. (2020). Moral awareness in business organizations: Influences of issue-related and social context factors *Human Relations*, 53(7), 981-1018.
46. Sarabadani, G., Maruti, Z., & Yousefi Afarashte, M. (2019). The effect of mindfulness and anger management on the anger, anxiety and depression of bullying male students in the first secondary school. *Quarterly Journal of Applied Psychological Research*,
47. Mousavi Najafi, F., Faruzandhasefhan, H., Rasouli Jezi, F., & Shams Farrokhi, F. (2019). The effectiveness of child mindfulness on executive functions. *Quarterly Journal of New Developments in Psychology, Educational Sciences and Education*, 2(24), 160-171. (In Persian)
48. Dameron, C. (2015). The effects of mindfulness techniques on empathy and emotional control. M.A Psychology. *James Madison University*.
- university students: a meta-analysis". *PloS one*, 11(4), e0153454.
25. Mackenzie, S., Wiegel, J. R., Mundt, M., Brown, D., Saewyc, E., Heiligenstein, E., & Fleming, M. (2011). "Depression and suicide ideation among students accessing campus health care". *American journal of orthopsychiatry*, 81(1), 101-107.
26. Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, 11, 161-180.
27. Furr, S. R., Westefeld, J. S., McConnell, G., N. & Jenkins, J. M. (2001). Suicide and depression among college students: A decade later. *Professional Psychology, Research and Practice*, 32, 97-100.
28. Khosravi, M. & Bigdeli, I. (2008). The relationship between personality Journal of factors and test anxiety among university students. *Journal of Behavioral Sciences*. 2(1), 13-24.
29. Fardafashari, S., Pourshahriar, H., Sugar, H., & Fathabadi, J. (2019). The relationship between optimism and psychological distress in college students: the mediating role of conscious academic control. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 9(2), 1-19. (In Persian)
30. Duggleby WD, Williams A, Holstlander L, Thomas R, Cooper D, Hallstrom LK, et al. (2014). Hope of rural women caregivers of persons with advanced cancer: guilt, self-efficacy and mental health. *Rural Remote Health*. 14, 25-61.
31. Stockbridge, EL., Wilson, FA., & Pagán, JA. (2014). Psychological distress and emergency department utilization in the United States: evidence from the medical expenditure panel survey. *AcadEmerg Med*, 21(5), 510- 519.
32. Tang, F., Byrne, M., & Qin, P. (2018). Psychological distress and risk for suicidal behavior among university students in contemporary China. *J AffecDisord*, 228, 101- 118.
33. Noda T, Takahashi Y, Murai T. (2018). Coping mediates the association between empathy and psychological distress among Japanese workers. *PersIndivid Dif*. 124, 178-183.
34. Midouhas E, Flouri E, Papachristou E, Kokosi T. (2018). Does general intelligence moderate the association between inflammation and psychological distress? *Intelligence*. 68, 30-36.
35. Nahang, A., Mousavi Najafi, F., & Mohammadi, R. (2019). The effect of mindfulness training on emotional self-regulation and psychological resilience of abused children. *Child Health Quarterly*, 7(1), 106-117. (In Persian)
36. Jafari Shalkohi, A., Asadi Majra, S., & Akbari, B. (2019). The effect of mindfulness training on resilience and cognitive emotion regulation strategies of pregnant women. *Knowledge and Research Quarterly in Applied Psychology*, 21(2), 45-68. (In Persian)