



The Effectiveness of Adolescent Mindfulness Therapy on Academic Resilience and Academic Optimism in Anxious First-Year High School Students

Elaheh Nekoie Isfahani ¹ , Mansoureh Bahramipour Isfahani ^{1*} ,
Mohsen Golparvar ¹ 

1. Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan (khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

***Corresponding Author:** Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan (khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: bahramipourisfahani@khuisf.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 17 May 2023
Revised: 16 Jul 2023
Accepted: 13 Aug 2023
Published: 31 Dec 2025

Keywords:
Academic Optimism, Academic Resilience, Adolescent Mindfulness Therapy, Anxious Students.

ABSTRACT

The objective of the current study was to investigate the effectiveness of adolescent mindfulness therapy on the academic resilience and academic optimism in Anxious First-Year High School Students. The research method included a two-month follow-up period, a pretest, posttest, and control group design, and was quasi-experimental. The statistical population of the present study included anxious first-year high school students in Isfahan city in the academic year of 2021-2022. The experimental and control groups were randomly assigned to 34 anxious students, with 18 students in the experimental group and 16 students in the control group, who were selected using the purposive sampling method. The students in the experimental group received adolescent-centered mindfulness therapy during ten weeks in ten 90-minute sessions. The applied questionnaire included Anxiety Questionnaire (AQ), Academic Resilience Questionnaire (ARQ) and Academic Optimism Questionnaire (AOQ). The SPSS-23 software was used to analyze the data from the study using a post hoc Bonferroni test and mixed analysis of variance. Adolescent mindfulness therapy demonstrated a substantial impact on the academic resilience ($F=36.67$; $\eta^2=0.53$; $P<0001$) and academic optimism ($F=46.78$; $\eta^2=0.59$; $P<0001$) of anxious students, as indicated by the results. From the research results, it can be inferred that adolescent mindfulness therapy, which employs mindful practices such as conscious eating, purposeful and conscious breathing, and conscious walking, can lead to an increase in the conscious skills of anxious students, thereby increasing their academic resilience and academic optimism.

Cite this article: Nekoie Isfahani, E., Bahramipour Isfahani, M., & Golparvar, M. (2025). The Effectiveness of Adolescent Mindfulness Therapy on Academic Resilience and Academic Optimism in Anxious First-Year High School Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(4), 35-49. doi:10.22059/japr.2024.359473.644626



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.359473.644626>

© The Author(s).

The Effectiveness of Adolescent Mindfulness Therapy on Academic Resilience and Academic Optimism in Anxious First-Year High School Students

Extended Abstract

Aim

During students' academic activities, various factors may negatively influence their academic performance. Among these factors, anxiety is particularly important, as it can lead to various academic difficulties for students (Alfonso & Lonigan, 2021). The onset of anxiety can lead to psychological and cognitive disturbances, resulting in academic decline, reduced academic interest, and a gradual decrease in academic resilience (Ozayi et al., 2019). The presence of anxiety and the subsequent reduction in academic resilience may lead to lower levels of academic optimism among students (Jadidi et al., 2015). Various therapeutic and educational approaches have been used to support anxious students. One of the treatments shown to be effective in managing and reducing anxiety in adolescents is adolescent mindfulness therapy (Burdick, 2016).

Anxiety is a psychological condition that is negatively associated with the academic performance and progress of millions of students in educational settings (Puthusserry & Delariarte, 2023). This trend highlights the need for effective psychological interventions for students with anxiety. Therefore, the primary aim of the present study was to examine the effectiveness of adolescent mindfulness therapy on academic resilience and academic optimism among first-year high school students experiencing anxiety.

Methodology

The research employed a quasi-experimental design with pretest, posttest, and a control group, along with a two-month follow-up period. The statistical population of the study consisted of first-year high school students in Isfahan who were experiencing anxiety during the 2021–2022 academic year. A purposive sampling method was used in this study. Accordingly, 89 students who had been referred to the Counseling and Psychological Services Center of District 6 of Isfahan's Department of Education during the fall semester of the 2021–2022 academic year—due to anxiety symptoms identified by school counselors from boys' and girls' middle schools—were first identified. In the next step, the Anxiety Questionnaire was administered to these students. Of these students, 84 students obtained scores above the mean value (32). These students then underwent a clinical interview based on the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). In the final stage, 40 students who had obtained the highest scores on the Anxiety Questionnaire—meaning scores above the mean and ranked in descending order—were selected. They were then randomly assigned to the experimental and control groups (20 students in each group). After the intervention began, 2 students from the experimental group and 4 students from the control group withdrew from the study. Ultimately, 34 participants remained in the research (18 in the experimental group and 16 in the control group).

Students in the experimental group received adolescent-centered mindfulness therapy (Burdick, 2016) over ten weeks, delivered in ten 90-minute sessions. The instruments used included the Anxiety Questionnaire (Beck et al., 1988; AQ), the Academic Resilience Questionnaire (Samuels & Woo, 2009; ARQ), and the Academic Optimism Questionnaire (Tschannen-Moran, 2013; AOQ). Data were analyzed using mixed analysis of variance (mixed ANOVA) and the Bonferroni post hoc test in SPSS 23.

Findings

According to the mixed ANOVA results (F statistics), showed that the time factor (evaluation stage) had a significant effect on the academic resilience and academic optimism scores of anxious students, explaining 40% and 51% of the variance in these scores, respectively. Additionally, group membership had a significant effect on both academic resilience and academic optimism, accounting for 39% and 41% of the variance in these outcomes, respectively.

Furthermore, the findings indicated that the type of treatment received had a significant effect on academic resilience and academic optimism, explaining 53% and 59% of the variance in these scores, respectively. A statistical power of 100% high statistical precision and an adequate sample size for evaluating the interaction effect of group and time on academic resilience and academic optimism.

Another finding, based on the Bonferroni post hoc test, showed no significant difference between the mean scores of the posttest and follow-up stages for academic resilience and academic optimism. This indicates that the improvements observed in the posttest phase were successfully maintained during the follow-up period.

Conclusion

The first finding of this study regarding the effectiveness of adolescent mindfulness therapy on the academic resilience of anxious students is consistent with the main findings of Asli Azad et al. (2019), Soltani Panah et al. (2021), Mele et al. (2022), and Puthusserry & Delariarte (2023). These researchers demonstrated that adolescent-focused mindfulness therapy effectively improves students' cognitive, psychological, and emotional components. Additionally, the findings of Galla et al. (2020) and Rasam et al. (2021) have shown that mindfulness can enhance academic achievement, adaptability, and academic resilience, while also reducing procrastination and academic boredom among students. In explaining the first finding of the present study, it can be stated that mindfulness-based therapy positively influences adolescents by enhancing their sensory, perceptual, emotional, and psychological processes (Yu et al., 2021).

The second finding of the study regarding the effectiveness of adolescent mindfulness therapy on the academic optimism of anxious students aligns with the results of Baharvand & Sodani (2020), Lack et al. (2020), and Yu et al. (2021). These researchers showed that adolescent mindfulness therapy can improve adolescents' cognitive, psychological, and emotional components. Moreover, the findings of Sheikh Alizadeh et al. (2019) and Seyyedi Ghasabeh & Moghtader (2021) indicate that mindfulness can enhance academic optimism and academic self-regulation while reducing academic procrastination and academic stress in students. In explaining the present findings related to the effectiveness of adolescent mindfulness therapy on academic optimism, this finding may be explained by the fact that mindfulness strengthens adolescents' awareness when facing emotional and psychological difficulties such as anxiety. It supports coping processes, enhances emotion regulation, improves problem-solving skills, and fosters proactive awareness.

The first limitation of this study was that the research population was restricted to anxious students who had been referred to the Counseling Center of District 6 of Isfahan's Department of Education. Additionally, the psychological and educational conditions of these students' parents were not assessed or controlled in this study. Moreover, due to the characteristics of the statistical population, random sampling was not used; therefore, it is recommended that in the proposed future research design, the study be conducted in other cities using random sampling while also taking into account the psychological and educational conditions of the parents of anxious students, in order to enhance the generalizability of the findings.

Given the effectiveness of adolescent-centered mindfulness therapy on academic resilience and optimism among anxious students, it is practically suggested that educational administrators and planners engage the counselors and specialists within the organization's counseling and psychological services centers and hire psychologists who specialize in anxiety. Using adolescent-centered mindfulness therapy, these professionals can contribute to improving the academic resilience and optimism of anxious students, thereby enhancing their individual performance and learning.

Keywords: Academic Optimism, Academic Resilience, Adolescent Mindfulness Therapy, Anxious Students.

Ethical Considerations

This study was approved under the ethics code [IR.IAU.KHUISF.REC.1401.1259](#) at Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan Branch). To ensure adherence to ethical principles, informed consent was obtained from both the students and their parents for participation in the intervention program. They were fully informed about all stages of the intervention. Students in the control group were also assured that they would receive the intervention upon completion of the study if they wished.

Acknowledgments and Funding

We express our gratitude to all participants in this study. The researcher did not receive financial support from any governmental or private organization for conducting this study.

Conflict of Interest

No conflicts of interest were reported.

Cite this article: Nekoie Isfahani, E., Bahramipour Isfahani, M., & Golparvar, M. (2025). The Effectiveness of Adolescent Mindfulness Therapy on Academic Resilience and Academic Optimism in Anxious First-Year High School Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(4), 35-49. doi:[10.22059/japr.2024.359473.644626](#)



Publisher: University of Tehran Press

© The Author(s).

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.359473.644626>



اثربخشی درمان ذهن آگاهی نوجوان محور بر استقامت و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان مضطرب دوره اول متوسطه

الهه نکوئی اصفهانی^۱✉، منصوره بهرامی پور اصفهانی^{۱*}✉، محسن گل پرور^۱✉

۱. گروه روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
*نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
رایانامه: bahramipourisfahani@khuisf.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۲۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰

کلیدواژه‌ها:

استقامت تحصیلی، خوش بینی،
تحصیلی، دانش آموزان مضطرب،
درمان ذهن آگاهی نوجوان محور.

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی درمان ذهن آگاهی نوجوان محور بر استقامت و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان مضطرب دوره اول متوسطه انجام گرفت. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان مضطرب دوره اول متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. در این پژوهش ۳۴ دانش آموز مضطرب به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه های آزمایش و گواه جای دهی شدند (۱۸ دانش آموز در گروه آزمایش و ۱۶ دانش آموز در گروه گواه). گروه آزمایش درمان ذهن آگاهی نوجوان محور را طی ده هفته در ده جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت کردند. پرسشنامه های مورد استفاده شامل پرسشنامه اضطراب (AQ)، پرسشنامه استقامت تحصیلی (ARQ) و پرسشنامه خوش بینی تحصیلی (AQO) بود. داده ها به شیوه تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بونفرونی با استفاده از نرم افزار آماری SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد درمان ذهن آگاهی نوجوان محور بر استقامت تحصیلی ($F=36/67$; $P<0.001$) و خوش بینی تحصیلی ($F=46/78$; $ETA=0/59$; $P<0.001$) دانش آموزان مضطرب تأثیر معنادار دارد. براساس یافته های پژوهش می توان نتیجه گرفت که درمان ذهن آگاهی نوجوان محور با به کارگیری اعمال ذهن آگاهانه مانند خوردن آگاهانه، تنفس هدفمند و آگاهانه، و قدم زدن آگاهانه می تواند موجب افزایش مهارت های هوشیارانه دانش آموزان مضطرب شود و از این طریق استقامت و خوش بینی تحصیلی این دانش آموزان را افزایش دهد.

استناد: نکوئی اصفهانی، ا.، بهرامی پور اصفهانی، م.، و گل پرور، م. (۱۴۰۴). اثربخشی درمان ذهن آگاهی نوجوان محور بر استقامت و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان مضطرب دوره اول متوسطه. فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۶ (۴)، ۳۵-۴۹. doi:10.22059/japr.2024.359473.644626

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.359473.644626>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

در دنیای امروز آموزش افراد یکی از مهم‌ترین ضروریات زندگی به‌شمار می‌رود؛ به‌طوری‌که بدون آموزش، ادامه زندگی افراد در معرض خطر قرار می‌گیرد. از آنجا که آموزش دانش‌آموزان نیازمند هزینه و بودجه زیادی است، عدم دستیابی به موفقیت تحصیلی شکست به حساب می‌آید. دولت‌ها مبالغ هنگفتی از درآمد ملی را به آموزش و پرورش اختصاص می‌دهند و خانواده‌ها برای اشتغال به تحصیل فرزندان خود هزینه‌های زیادی متحمل می‌شوند (صدیق و همکاران^۱، ۲۰۲۰). در فرایند فعالیت تحصیلی، عواملی وجود دارد که می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر منفی قرار دهد. از جمله این عوامل می‌توان به اضطراب^۲ اشاره کرد که سبب بروز آسیب‌های تحصیلی فراوان می‌شود (آلفونسو و لانینگان^۳، ۲۰۲۱). به عقیده روان‌شناسان و متخصصان امر آموزش، مقدار کم اضطراب به‌عنوان یک عامل انگیزشی مؤثر می‌تواند عملکرد فرد را برای تلاش بیشتر افزایش دهد، اما اضطراب بیش‌ازحد تأثیرات متفاوتی دارد و می‌تواند موجب ازهم‌گسیختگی فرایندهای روانی شود؛ فرایندهایی که برای عملکرد صحیح فرد ضروری هستند؛ به‌طوری‌که مطالعات مختلف نشان داده است که اضطراب تأثیر اساسی منفی و مهمی روی عملکرد تحصیلی افراد دارد (پرینز و همکاران^۴، ۲۰۱۹). اضطراب، بیشتر آینده‌گرا است و به دو شکل آشکار و پنهان وجود دارد و زمانی مایه نگرانی بالینی می‌شود که به چنان سطح وسیعی رسیده باشد که توانایی عمل کردن در زندگی روزمره را مختل کند؛ به‌طوری‌که فرد دچار حالت ناسازگارانه‌ای شود که مشخصه آن واکنش‌های جسمانی و روانی شدید است. این تجربیات شدید و غیرمنطقی اساس اختلال‌های اضطرابی هستند (ملتز و همکاران^۵، ۲۰۱۶). بروز اضطراب می‌تواند با ایجاد آشفتگی روانی و شناختی در میان دانش‌آموزان، سبب ایجاد افت تحصیلی و کاهش علاقه تحصیلی در آنان شود و این روند به‌مرور استقامت تحصیلی^۶ آنان را نیز کاهش می‌دهد (اوضاعی و همکاران، ۱۳۹۸).

هاول و همکاران^۷ (۲۰۱۸) معتقدند استقامت تحصیلی یعنی توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت تحصیلی با وجود عامل‌های خطرزا که برای آن‌ها مشکلاتی را ایجاد کرده‌است. از دیدگاه ویلز و هافمیر^۸ (۲۰۱۹) این سازه شامل فرایند و نتایجی است که به بخشی از حکایت زندگی فردی می‌پردازد که در آن، افراد با وجود موانعی که بیشتر انسان‌ها را از رسیدن به پیشرفت بازمی‌دارد، موفق می‌شوند. هوانگ و شین^۹ (۲۰۱۸) بیان می‌دارند دانش‌آموزان دارای استقامت از نظر تحصیلی، آن دسته از دانش‌آموزانی هستند که با وجود شرایط نامطلوب و تنیدگی‌ها که آن‌ها را در خطر افت تحصیلی و ترک مدرسه قرار می‌دهد، سطح بالای انگیزش و عملکرد را حفظ می‌کنند. استقامت تحصیلی احساس توانمندی در دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و این فرصت را برای آنان فراهم می‌کند تا احساس توانمندی در حل تعارضات و چالش‌های گوناگون و موفقیت را تجربه کنند. همچنین باید اشاره کرد که استقامت تحصیلی علاوه بر افزایش احتمال موفقیت دانش‌آموزان در آموزشگاه، دیگر حوزه‌های موفقیت نظیر کمالات و فضایل را نیز می‌تواند دستخوش تغییر کند (کرونادو-هیجن^{۱۰}، ۲۰۱۷). دانش‌آموزان دارای استقامت تحصیلی مهارت‌های غیرشناختی کلیدی از جمله خودارزیابی مثبت از موقعیت تحصیلی‌شان و حس کنترل بر عملکردشان در محیط آموزشی و یادگیری را از خود بروز می‌دهند. این به آن معنا است که نشانه‌های پیشرفت و سازگاری، به‌رغم شرایط نامطلوب، ملاک مهمی برای تشخیص استقامت تحصیلی محسوب می‌شود (هوانگ و شین، ۲۰۱۸). بروز اضطراب و در پی آن کاهش استقامت تحصیلی می‌تواند به‌مرور به کاهش خوش‌بینی تحصیلی^{۱۱} دانش‌آموزان نیز منجر شود (جدیدی و همکاران، ۱۳۹۴).

1. Siddiq et al.
2. anxiety
3. Alfonso & Lonigan
4. Prinz et al.
5. Metzler et al.
6. Academic resilience
7. Howell et al.
8. Wills & Hofmeyr
9. Hwang & Shin
10. Coronado-Hijón
11. academic optimism

خوش‌بینی انتظارات ذهنی مثبتی را برای افراد در مواجهه با مشکلات شکل می‌دهد و سبب شکل‌گیری الگوی رفتاری مناسبی برای غلبه بر مشکلات می‌شود (کلبرر، و همکاران^۱، ۲۰۱۸). این در حالی است که خوش‌بینی تحصیلی هم‌سازهای جمعی است و هم فردی و شامل ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری می‌شود که از تعامل بین حس کارآمدی جمعی، اعتماد و تأکید تحصیلی به‌عنوان بخشی از سلامت سازمانی مدارس ایجاد شده است. این سه مؤلفه به‌صورت پایه‌ای به هم وابسته‌اند (گورول و کریم‌گیل^۲، ۲۰۱۰). خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان حوزه‌ی جدیدی است که توسط اسچن-موران و همکاران^۳ (۲۰۱۳) ارائه شده است. این مفهوم یک باور مثبت در دانش‌آموزان است، مبنی بر اینکه آن‌ها قادرند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند (کالوفاس و همکاران^۴، ۲۰۱۵). این سازه‌ی تحصیلی از سه مؤلفه‌ی احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و تأکید تحصیلی دانش‌آموزان تشکیل شده است (هوی^۵، ۲۰۱۲). به گفته‌ی لی و همکاران^۶ (۲۰۲۳) دانش‌آموزان خوش‌بین وقایع منفی را می‌بینند، ولی آن‌ها را جبری و اجباری تلقی نمی‌کنند و به شیوه‌ای سازنده با آن‌ها برخورد می‌کنند. همچنین آن‌ها در برخورد با مشکلات به خود اطمینان دارند.

روش‌های درمانی و آموزشی مختلفی برای دانش‌آموزان مضطرب به کار گرفته شده است. یکی از روش‌های درمانی که برای مقابله و کاهش اضطراب دانش‌آموزان مضطرب می‌تواند مفید واقع شود، درمان ذهن‌آگاهی نوجوان محور است^۷ (بوردیک^۸، ۱۳۹۶). در تشریح مبانی نظری ذهن‌آگاهی باید اشاره کرد که ذهن‌آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند، در زمان حال و خالی از قضاوت است (اصلی‌آزاد و همکاران، ۱۳۹۸). در این الگو درواقع ذهن‌آگاهی یعنی متمرکز کردن توجه عامدانه‌ی شخص نسبت به تجربه‌ای که در حال حاضر در جریان است. این توجه دارای ویژگی غیرقضاوتی و همراه با پذیرش است (لاک و همکاران^۹، ۲۰۲۰). به نظر می‌رسد مکانیسم اصلی ذهن‌آگاهی خودکنترلی و توجه باشد؛ چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به‌وجود می‌آورد (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۷). از طریق ذهن‌آگاهی، فرد از احساس‌های اضطراب و استرس در بدن خود و علل بروز آن‌ها آگاهی می‌یابد و طرحواره‌های مرتبط با این احساسات را کشف و تفکیک می‌کند (اصلی‌آزاد و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین او یاد می‌گیرد که چگونه به‌وسیله‌ی خودگویی با این مشکلات کنار بیاید (لاک و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر روش‌های مراقبه‌ای مانند تکنیک بررسی بدن برای افزایش فهم و آگاهی از چگونگی افکار متکی است (شیخ‌علی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). این تکنیک در راستای ادراک حس‌های ارادی بدن مانند غذاخوردن و حرکت کردن و حس‌های غیرارادی بدنی مانند تنفس برنامه‌ریزی شده است (صیادی قصبه و مقتدر، ۱۴۰۰). تا با به‌کارگیری آن‌ها کنترل بیشتری بر پاسخ‌های غیرارادی مانند تنش‌ها اعمال شود (پورپاریزی و همکاران، ۱۳۹۷). تمرین‌های مراقبه و ذهن‌آگاهی به افزایش توانایی خودآگاهی و پذیرش خود در افراد منجر می‌شود (یو و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱). نتایج پژوهش‌های بهاروند و سودانی (۱۳۹۹)، سلطانی‌پناه و همکاران (۱۴۰۰)، مل و همکاران^{۱۱} (۲۰۲۲) و پاتاسری و دلارپارت^{۱۲} (۲۰۲۳) نشان داده است که درمان ذهن‌آگاهی نوجوان محور کارایی لازم را در بهبود مؤلفه‌های شناختی، روان‌شناختی و هیجانی دانش‌آموزان دارد. این در حالی است که نتایج پژوهش‌های گالا و همکاران^{۱۳} (۲۰۲۰) و رسام و همکاران (۱۴۰۰) نشان داده است که ذهن‌آگاهی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان منجر شود.

1. Kelberer et al.

2. Gürol & Keringil

3. Tschannen-Moran et al.

4. Kulophas et al.

5. Hoy

6. Li et al.

7. adolescent mindfulness therapy

8. Burdick

9. Lack et al.

10. Yu et al.

11. Mele et al.

12. Puthusserry & Delariarte

13. Galla et al.

در ضرورت انجام این پژوهش باید گفت در عصر حاضر توجه به عوامل نقش‌آفرین در موفقیت تحصیلی، هیجانی، روان‌شناختی و شناختی دانش‌آموزان و عوامل تأثیرگذار بر آن بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی کشورها قرار گرفته است؛ چنان‌که با شناسایی این عوامل و بهبود وضعیت آنان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی سعی بر آن دارند تا به موفقیت هرچه بیشتر دانش‌آموزان دامن بزنند و به‌موجب آن، شکوفایی هرچه بیشتر کشور را در عرصه‌های گوناگون اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی فراهم آورند. یکی از این عوامل تأثیرگذار بر آینده اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی آنان است که به شکل طبیعی تحت تأثیر مؤلفه‌هایی مانند استقامت و خوش‌بینی تحصیلی قرار دارد؛ به‌طوری‌که می‌توان انتظار داشت با بهبود استقامت و خوش‌بینی تحصیلی، عملکرد و موفقیت تحصیلی بیشتری در دانش‌آموزان مشاهده شود. توجه به مؤلفه‌های تحصیلی مانند مؤلفه‌های ذکرشده سبب می‌شود تا پژوهشگران عوامل مؤثر بر تقویت این مؤلفه‌ها را مورد کنکاش قرار دهند. یکی از عوامل مهمی که می‌تواند مؤلفه‌های تحصیلی و به‌زبانی کلی‌تر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به‌شدت تضعیف کند، اضطراب است. اضطراب یکی از انواع فرایندهایی است که رابطه‌ای منفی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی میلیون‌ها دانش‌آموز و دانشجو در مراکز آموزشی دارد. این روند ضرورت انجام مداخلات روان‌شناختی مؤثر برای دانش‌آموزان دارای اضطراب را برجسته می‌سازد؛ بنابراین مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی درمان ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر استقامت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب دوره اول متوسطه است. فرضیه‌های پژوهش به این شرح بودند:

۱. درمان ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر استقامت تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب دوره اول متوسطه مؤثر است.
۲. درمان ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب دوره اول متوسطه مؤثر است.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان مضطرب دوره اول متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ هستند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به این صورت که دانش‌آموزانی که به‌دلیل علائم اضطراب توسط مشاور آموزشگاه‌های متوسطه اول از مدارس پسرانه و دخترانه به مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی آموزش و پرورش ناحیه ۶ شهر اصفهان در پاییز سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ ارجاع داده شده بودند، شناسایی شدند که تعداد آنان ۸۹ نفر بود. در گام بعد پرسشنامه اضطراب در بین این دانش‌آموزان توزیع شد. ۸۴ دانش‌آموز در پرسشنامه اضطراب، نمره بالاتر از میانگین (۳۲) به‌دست آوردند. با این دانش‌آموزان نیز براساس پنج‌مین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۱ مصاحبه بالینی صورت پذیرفت. در مرحله آخر ۴۰ نفر که بالاترین نمرات را در پرسشنامه اضطراب به‌دست آورده بودند (نمرات بالاتر از میانگین و به‌صورت ترتیب‌بندی شده) انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). پس از شروع مداخله ۲ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۴ دانش‌آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند و ۳۵ نفر در پژوهش باقی ماندند (۱۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۶ نفر در گروه گواه). ملاک‌های ورود به پژوهش در این پژوهش شامل کسب نمره بالاتر از میانگین در پرسشنامه اضطراب، تشخیص اضطراب با توجه به مصاحبه بالینی، سن ۱۳ تا ۱۶، تمایل و موافقت برای حضور در پژوهش، نداشتن بیماری جسمی و روان‌شناختی حاد و مزمن دیگر (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای آنان) و عدم دریافت مداخله روان‌شناختی و روان‌پزشکی هم‌زمان بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه، حضور نامنظم در جلسات درمان، عدم همکاری با پژوهشگر و عدم پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش در یکی از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون یا پیگیری بود.

۲-۲. ابزارهای سنجش

۲-۲-۱. پرسشنامه اضطراب^۱ (BAI)

پرسشنامه^۲ ۲۱ سؤال اضطراب توسط بک و همکاران^۳ (۱۹۸۸) تدوین شده و با هدف اندازه‌گیری شدت اضطراب طراحی شده است. این آزمون شدت اضطراب را در یک هفته اخیر و در دامنه‌ای از «اصلاً» تا «شدید» ارزیابی می‌کند. در پرسشنامه بک، چهار گزینه هر سؤال در یک طیف چهاربخشی از صفر تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود. هریک از ماده‌های آزمون یکی از علائم شایع اضطراب (علائم ذهنی، بدنی و هراس) را توصیف می‌کند. نمره کل در دامنه‌ای از صفر تا ۶۳ قرار می‌گیرد. نمره بالاتر نشان‌دهنده اضطراب بیشتر است. بک و همکاران (۱۹۸۸) همسانی درونی^۴ مقیاس را ۰/۹۲، پایایی بازآزمایی^۵ یک‌هفته‌ای آن را ۰/۷۵ و همبستگی ماده‌های آن را از ۰/۳۰ تا ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. کویانی و موسوی (۱۳۸۷) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۲ و ضریب پایایی به روش بازآزمایی را ۰/۸۳ به‌دست آورده‌اند. همچنین ضریب همسانی درونی این پرسشنامه را ۰/۹۲ و اعتبار آن به روش بازآزمایی به فاصله یک هفته را ۰/۷۵ و همبستگی ماده‌های آن را ۰/۳۰ تا ۰/۷۶ گزارش کردند. پنج نوع روایی شامل محتوا، هم‌زمان، سازه، تشخیصی و عاملی برای این آزمون سنجیده شده است که نشان‌دهنده کارایی بالای این ابزار در اندازه‌گیری شدت اضطراب است (کویانی و موسوی، ۱۳۸۷). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد.

۲-۲-۲. پرسشنامه استقامت تحصیلی^۶ (ARQ)

پرسشنامه استقامت تحصیلی توسط سامونلز و وو^۶ (۲۰۰۹) ساخته شد و در مطالعه‌ای توسط این پژوهشگران، مناسب بودن آن به‌لحاظ روایی محتوایی و پایایی از طریق ضریب آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. این پرسشنامه دارای ۴۰ سؤال است و سه عامل را براساس سؤال‌های محتوای تحت پوشش (مهارت‌های ارتباطی^۷، جهت‌گیری آینده^۸ و مسئله‌محور بودن^۹) می‌سنجد. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته‌پاسخ است که از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان استقامت تحصیلی خود را روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. براین اساس دامنه نمرات این پرسشنامه ۲۹ تا ۱۴۵ است. کسب نمرات بالاتر نشان‌دهنده استقامت تحصیلی بیشتر است. سامونلز و وو (۲۰۰۹) روایی سازه این پرسشنامه را ۰/۸۹ و مطلوب گزارش کردند. همچنین این پژوهشگران میزان پایایی پرسشنامه استقامت تحصیلی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ برآورد کردند. در پژوهش سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) در تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه روی دو نمونه دانش‌آموزی و دانشجویی در ایران، ۲۹ سؤال به‌عنوان سؤال مناسب استخراج شدند. تاکنون بررسی پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ انجام شده است. ضرایب آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس‌های آن در نمونه دانش‌آموزی ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به‌دست آمده که نشان می‌دهد این ابزار از همسانی درونی قابل‌قبولی برخوردار است. همچنین این ابزار در نمونه ایرانی پایایی و همسانی درونی بالایی دارد (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). روایی پرسشنامه توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) به روش تحلیل عاملی اکتشافی انجام شده و روایی سازه مناسب گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به‌دست آمد.

1. Beck Anxiety Inventory (BAI)

2. Beck et al.

3. internal similarity

4. test-retest reliability

5. Academic Resilience Questionnaire

6. Samuels & Wou

7. communication skills

8. future orientation

9. being problem-oriented

۲-۳. پرسشنامه خوش بینی تحصیلی (AQQ)

پرسشنامه خوش بینی تحصیلی توسط اسپن-موران و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده و شامل سه مؤلفه و ۲۸ سؤال است. این پرسشنامه شامل سه زیرمقیاس اعتماد دانش آموزان به معلمان، تأکید تحصیلی و احساس یگانگی در مدرسه است و براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره گذاری می‌شود. البته روش نمره دهی برای سؤالات ۱۷، ۲۳ و ۲۸ معکوس است. براین اساس دامنه نمره پرسشنامه ۱ تا ۱۴۰ است. نمرات بالاتر نشان دهنده خوش بینی تحصیلی بیشتر است. روایی و پایایی پرسشنامه در تحقیق اسپن-موران و همکاران (۲۰۱۳) برای هر یک از خرده مقیاس‌ها ۰/۹۳، ۰/۹۶ و ۰/۹۷ محاسبه شد که نشان می‌دهد پایایی پرسشنامه مطلوب است. همچنین اسپن-موران و همکاران (۲۰۱۳)، روایی محتوای پرسشنامه را مطلوب و ۰/۹۱ گزارش کردند. قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۶) در ایران به بررسی ویژگی‌های روان سنجی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی پرداختند. این محققان روایی محتوای پرسشنامه را از نظر کارشناسان ارزیابی و میزان آن را ۰/۸۶ گزارش کردند. آن‌ها همچنین پایایی سه زیرمقیاس اعتماد دانش آموزان به معلمان، تأکید تحصیلی را ۰/۹۵، ۰/۸۵ و ۰/۹۰ گزارش کردند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد.

۲-۳. روند اجرای مداخله درمانی

پس از اخذ مجوزهای لازم از آموزش و پرورش ناحیه ۶ اصفهان و فرایند نمونه گیری، ۴۰ دانش آموز منتخب به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه). گروه آزمایش مداخلات مربوط درمان ذهن آگاهی نوجوان محور را در ده جلسه، به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند. این در حالی است که گروه گواه مداخله حاضر را در طول پژوهش دریافت نکردند. پس از شروع مداخله ۲ دانش آموز در گروه آزمایش و ۴ دانش آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند و ۳۵ نفر در پژوهش باقی ماندند (۱۸ نفر در گروه آزمایش و ۱۶ نفر در گروه گواه). پروتکل درمان ذهن آگاهی نوجوان محور برگرفته از پروتکل ذهن آگاهی نوجوان محور (بوردیک، ۱۳۹۶) است که روایی محتوایی آن در پژوهش اصلی آزاد و همکاران (۱۳۹۸) برای جامعه آماری نوجوانان مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. به منظور رعایت اخلاق در پژوهش، رضایت دانش آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. به گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند کرد. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. به منظور ایجاد انگیزه برای دانش آموزان برای شرکت در پژوهش، قبل از شروع مداخله، جوانب درمانی و آموزشی مداخلات برای شرکت کنندگان توضیح داده شد. شایان ذکر است که ارائه مداخلات پژوهش توسط پژوهشگر و یک متخصص صورت گرفت.

جدول ۱. خلاصه جلسات درمان ذهن آگاهی نوجوان محور

جلسه	هدف	محتوا
جلسه اول	آشنایی با افراد، جلب مشارکت والدین و انجام تمرینات مقدماتی ذهن آگاهی	معرفی و تعریف آموزش ذهن آگاهی و توضیح چرایی اجرای این دوره برای شرکت کنندگان، توضیح نحوه برنامه ریزی تمرینات ذهن آگاهی و گنجاندن این تمرینات در زندگی روزمره، مشارکت والدین و مشاهدات روزانه درمورد آموزش ذهن آگاهی، تمرین‌های ذهن آگاهی، آموزش و تمرین موقعیت‌های تمرینی مراقبه ذهن آگاهی (نشستن روی صندلی، دراز کشیدن، چهارزانو نشستن، وضعیت کامل لوتوس، وضعیت دست‌ها) و ارائه تکالیف.
جلسه دوم	کسب آگاهی نسبت به تنفس آگاهانه	صحبت درمورد تجربه شرکت کنندگان درمورد ذهن آگاهی، تمرین تنفس آگاهانه و تنفس شکمی، تمرین ذهن بی‌قرار در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکیلی و ارائه تکالیف.
جلسه سوم	آموزش اسکن بدن	صحبت درمورد تجربه شرکت کنندگان از ذهن آگاهی، تمرین تنفس ذهن آگاهانه و اسکن بدن و ارائه تکالیف.
جلسه چهارم	کسب آگاهی نسبت به زمان حال	تکرار تمرینات پایه تنفس و آگاهی از زمان حال به کمک تمرینات لیوان آب، انجام حرکات ذهن آگاهانه و تکلیف.
جلسه پنجم	کسب آگاهی نسبت به اعمال پنج حس اصلی بدن	صحبت درمورد تجربه شرکت کنندگان از تمرینات ذهن آگاهی و آموزش ذهن آگاهی حواس پنج‌گانه (خوردن ذهن آگاه، گوش دادن ذهن آگاهانه، لمس ذهن آگاه، بوییدن ذهن آگاهانه، دیدن ذهن آگاهانه) همراه با تمرین مکرر تنفس ذهن آگاهانه و ارائه تکالیف.

جلسه	هدف	محتوا
جلسه ششم	کسب آگاهی نسبت به هیجانات	انجام تنفس آرمیدگی مقدماتی، انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به هیجانات و یادداشت نویسی درباره ذهن آگاهی نسبت به هیجانات، استفاده از سناریوهای «بازرس مفید و بازرس غیرمفید»، ارائه تکلیف خانگی.
جلسه هفتم	مرور تمرینات تنفسی	مرور بر تمرینات تنفسی، اسکن بدن و تمرینات ذهن آگاهانه روی ایده های «مراقبه رود روان»، ارائه تکالیف.
جلسه هشتم	کسب آگاهی نسبت به عملکرد عضلات	تکرار تمرینات تنفسی پایه (تنفس آرامیده) و تمرینات آرام سازی پیش رونده عضلانی، انجام بازی «تغییر کانال»، ارائه تکالیف.
جلسه نهم	کسب آگاهی نسبت به حرکات بدن	انجام تمرینات تنفسی پایه (مدیتیشن تنفس)، انجام حرکات ذهن آگاهانه، تکرار سناریوی «بازرس مفید و غیرمفید» و ارائه تکالیف.
جلسه دهم	به کارگیری ذهن آگاهی در زندگی روزمره	مرور تمرینات ذهن آگاهی آموزش داده شده در جلسات قبلی و تمرین «ذهن آگاهی در فعالیت روزانه»، مدیتیشن محبت دلسوزانه (آرزوهای دوستانه)، ارائه تکالیف.

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

تجزیه و تحلیل داده ها به کمک دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی، آزمون شاپیرو-ویلک^۱ برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین^۲ برای بررسی برابری واریانس ها، آزمون موچلی^۳ برای بررسی پیش فرض کرویت داده ها^۴ و همچنین از تحلیل واریانس آمیخته^۵ و از آزمون تعقیبی بونفرونی^۶ برای بررسی معنادار اثربخشی آموزش والدگری مبتنی بر رویکرد مثبت گرایی بر استرس والدینی و انعطاف پذیری کنشی مادران کودکان مبتلا به اختلال رفتاری-هیجانی برون سازی شده استفاده شد. نتایج آماری با نرم افزار آماری SPSS-23 تجزیه و تحلیل شدند.

۳. یافته ها

۳-۱. توصیف جمعیت شناختی

داده های دموگرافیک نشان داد میانگین سن دانش آموزان در گروه آزمایش ۱۴/۱۰ و در گروه گواه ۱۴/۸۰ سال است. همچنین تحصیلات هشتم در هردو گروه آزمایش (۸ نفر معادل ۴۴/۴۴ درصد) و گواه (۸ نفر معادل ۵۰ درصد) دارای بیشترین فراوانی است. علاوه بر این از ۳۵ نفر حاضر در پژوهش، ۱۲ نفر پسر (۳۴/۲۸ درصد) و ۲۳ نفر دختر (۶۵/۷۲ درصد) هستند. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش (استقامت و خوش بینی تحصیلی) در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

۳-۲. شاخص های توصیفی

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد استقامت و خوش بینی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

گروه ها	مرحله پیش آزمون		مرحله پس آزمون		مرحله پیگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
استقامت تحصیلی	۵۴/۳۸	۹/۹۷	۶۳/۷۲	۱۵/۱۰	۶۲/۶۱	۱۴/۶۸
	۵۱/۶۸	۹/۴۷	۵۰/۳۱	۹/۳۲	۵۰/۸۱	۹/۴۶
خوش بینی تحصیلی	۷۰/۶۶	۱۱/۹۵	۸۰/۴۴	۱۵/۰۵	۷۹/۲۷	۱۴/۴۲
	۶۸/۱۸	۱۴/۴۳	۶۷/۲۵	۱۴/۲۹	۶۷/۶۲	۱۴/۶۷

نتایج جدول توصیفی در جدول ۲ حاکی از آن است که میزان استقامت و خوش بینی تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه گواه بهبود یافته است که در ادامه، معناداری آن با استفاده از آمار استنباطی بررسی می شود.

1. Shapiro-Wilk test
2. Levene test
3. Mauchly's test
4. data sphericity
5. mixed variance analysis
6. Bonferroni follow-up test

۳-۳. آزمون‌های نرمال

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس آمیخته، پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو-ویلک بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای استقامت و خوش‌بینی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0.05$). همچنین پیش فرض همگنی واریانس با آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود. این یافته نشان داد پیش فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای استقامت و خوش‌بینی تحصیلی رعایت شده است ($p > 0.05$). از طرفی نتایج آزمون t مشخص کرد تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (استقامت و خوش‌بینی تحصیلی) معنادار نبوده است ($p > 0.05$). این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی نیز بیانگر آن بود که پیش فرض کرویت داده‌ها در استقامت و خوش‌بینی تحصیلی رعایت شده است ($p > 0.05$).

۴-۴. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۳. تحلیل واریانس آمیخته به منظور بررسی تأثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای استقامت و خوش‌بینی تحصیلی

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
استقامت	زمان	۳۳۲/۳۰	۲	۱۶۶/۱۵	۲۱/۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰	۱
	عضویت گروهی	۲۱۹۹/۳۹	۱	۲۱۹۹/۳۹	۱۹/۵۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۱
	تعامل زمان و گروه	۵۶۴/۷۷	۲	۲۸۲/۳۸	۳۶/۶۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳	۱
تحصیلی	خطا	۴۹۲/۷۹	۶۴	۷/۷۰				
	زمان	۴۰۵/۳۴	۲	۲۰۲/۶۷	۳۳/۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱	۱
	عضویت گروهی	۲۱۰۸/۴۱	۱	۲۱۰۸/۴۱	۲۳/۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱	۱
خوش‌بینی	تعامل زمان و گروه	۵۶۸/۵۱	۲	۲۸۷/۲۵	۴۶/۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۹	۱
	خطا	۳۸۸/۸۳	۶۴	۶/۰۷				

نتایج آزمون واریانس آمیخته در جدول ۳ نشان می‌دهد براساس ضرایب F محاسبه شده، عامل زمان یا مرحله ارزیابی تأثیر معناداری بر نمرات استقامت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب داشته و به ترتیب ۴۰ و ۵۱ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات استقامت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب را تبیین می‌کند. علاوه بر این، عامل عضویت گروهی (درمان ذهن آگاهی نوجوان محور) یا نوع درمان دریافتی هم بر استقامت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب تأثیر معنادار داشته و به ترتیب ۳۹ و ۴۱ درصد از تفاوت در نمرات استقامت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب را تبیین می‌کند. از طرفی مطابق نتایج، نوع درمان دریافتی (درمان ذهن آگاهی نوجوان محور) در مراحل مختلف ارزیابی هم بر استقامت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب تأثیر معنادار داشته و به ترتیب ۵۳ و ۵۹ درصد از تفاوت در نمرات استقامت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب را تبیین می‌کند. توان آماری ۱۰۰ درصدی نیز حاکی از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه برای ارزیابی تأثیر تعامل گروه و زمان بر استقامت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مضطرب است. در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات استقامت و خوش‌بینی تحصیلی آزمودنی‌ها برحسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی ارائه می‌شود.

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین نمرات استقامت و خوش‌بینی تحصیلی آزمودنی‌ها برحسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله مبنا (میانگین)	مرحله مورد مقایسه (میانگین)	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
استقامت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۹۸	۰/۸۵	۰/۰۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	-۳/۶۷	۰/۷۷	۰/۰۰۰۱
تحصیلی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۳/۹۸	۰/۸۵	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۳۰	۰/۱۹	۰/۳۸

متغیر	مرحله مبنا (میانگین)	مرحله مورد مقایسه (میانگین)	تفاوت میانگین ها	خطای انحراف معیار	معناداری
خوش بینی تحصیلی	پیش آزمون	پس آزمون	-۴/۴۲	۰/۷۶	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۴/۰۲	۰/۶۷	۰/۰۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون	۴/۴۲	۰/۷۶	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	۰/۳۹	۰/۱۸	۰/۱۳

براساس نتایج جدول ۴، بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری در متغیرهای استقامت و خوش بینی تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. این به این معنا است که درمان ذهن آگاهی نوجوان محور توانسته به شکل معناداری نمرات پس آزمون و پیگیری استقامت و خوش بینی تحصیلی را نسبت به مرحله پیش آزمون تغییر دهد. یافته دیگر این جدول نشان داد بین میانگین نمرات مرحله پس آزمون و پیگیری استقامت و خوش بینی تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می توان این چنین جمع بندی کرد که نمرات استقامت و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان مضطرب که در مرحله پس آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ کند.

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی درمان ذهن آگاهی نوجوان محور بر استقامت و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان مضطرب بود. نتایج نشان داد درمان ذهن آگاهی نوجوان محور بر استقامت و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان مضطرب تأثیر معناداری دارد. یافته اول پژوهش مبنی بر اثربخشی درمان ذهن آگاهی نوجوان محور بر استقامت تحصیلی دانش آموزان مضطرب با نتایج پژوهش اصلی آزاد و همکاران (۱۳۹۸)، سلطانی پناه و همکاران (۱۴۰۰)، مل و همکاران (۲۰۲۲) و پاتاسری و دلاربارت (۲۰۲۳) همسو بود. این پژوهشگران نشان داده اند که درمان ذهن آگاهی نوجوان محور کارایی لازم را در بهبود مؤلفه های شناختی، روان شناختی و هیجانی دانش آموزان دارد. این در حالی است که نتایج پژوهش گالا و همکاران (۲۰۲۰)، پورپاریزی و همکاران (۱۳۹۷) و رسام و همکاران (۱۴۰۰) نشان داده اند که ذهن آگاهی می تواند پیشرفت تحصیلی، سازگاری و تاب آوری تحصیلی را بهبود بخشد و اهمال کاری و دزدگی تحصیلی را برای دانش آموزان کاهش دهد.

در تبیین اولین یافته پژوهش حاضر درمورد اثربخشی درمان ذهن آگاهی نوجوانان بر استقامت تحصیلی دانش آموزان مضطرب می توان به این نکته اشاره کرد که درمان مبتنی بر ذهن آگاهی با تأثیرگذاری بر فرایندهای حسی، ادراکی، عاطفی و روان شناختی فرد تأثیر مثبتی دارد (یو و همکاران، ۲۰۲۱) و به این ترتیب، بر عملکرد شناختی-عاطفی تأثیر می گذارد. علاوه بر این، درمان ذهن آگاهی موجب تغییر شناختی در نحوه تفکر و عمل دانش آموزان می شود (رسام و همکاران، ۱۴۰۰). براین اساس، روان درمانی ذهن آگاهی متمرکز بر نوجوان با شکل دهی به تغییرات شناختی در دانش آموزان مضطرب در محیط تحصیلی سبب می شود که آنان حس شناختی مثبت تری نسبت به فرایندهای تحصیلی نشان دهند و استقامت تحصیلی بیشتری را ادراک کنند. همچنین درمان ذهن آگاهی به عنوان توجه غیرقضاوتی به تجربیات درونی (مانند احساسات و شناخت) به دانش آموزان مضطرب کمک می کند تا با کاهش پاسخ های خودکار، تجربیات استرس زا را به عنوان مشکلات محیط یادگیری تلقی کنند. با گذشت زمان و افزایش آگاهی و پذیرش رویدادهای زندگی تحصیلی (که می تواند تغییر کند)، فعال شدن سیستم های پاسخ به استرس و علائم روانی آسیب زا کاهش می یابد. در نتیجه دانش آموزان مضطرب قادر به بیان پاسخ های عادی بدون استرس در زندگی می شوند و با بهبود عملکرد خود، استقامت بیشتری در محیط تحصیلی خود نشان خواهند داد. تکنیک های روان درمانی همچنین به دانش آموزان مضطرب، مهارت های شناختی و رفتاری مورد نیاز برای مدیریت استرس، اضطراب و علائم و نشانه های آسیب های روانی-عاطفی را آموزش می دهند (مل و همکاران، ۲۰۲۲). این مهارت ها می توانند ترس و هراس همراه با استرس، اضطراب و علائم آسیب روانی را کاهش دهند و به دانش آموزان مضطرب کمک کنند تا رویکردی با فعالیت های تحصیلی سالم و مدیریت هیجان در محیط آموزشی اتخاذ کنند و با بهبود عملکرد خود، استقامت بیشتری نیز داشته باشند.

یافته دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی درمان ذهن آگاهی نوجوان محور بر خوش بینی تحصیلی دانش آموزان مضطرب با نتایج پژوهش بهاروند و سودانی (۱۳۹۹)، لاک و همکاران (۲۰۲۰) و یو و همکاران (۲۰۲۱) همسو بود. این پژوهشگران نشان داده اند که درمان ذهن آگاهی نوجوان محور امکان بهبود مؤلفه های شناختی، روان شناختی و هیجانی نوجوانان را دارد. این در حالی است که نتایج پژوهش شیخ علی زاده و همکاران (۱۳۹۸) و صیادی قصبه و مقتدر (۱۴۰۰) نشان داده اند ذهن آگاهی می تواند خوش بینی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی را بهبود بخشد و اهمال کاری تحصیلی و استرس تحصیلی را در دانش آموزان کاهش دهد. در تبیین یافته های کنونی در رابطه با اثربخشی ذهن آگاهی نوجوان محور بر خوش بینی تحصیلی دانش آموزان مضطرب، باید گفت که ذهن آگاهی نوجوان محور می تواند با تقویت شناخت، در مواجهه با اختلالات خلقی و روانی در مواجهه با آسیب های هیجانی مانند اضطراب، فرایندهای مقابله ای، افزایش تنظیم هیجانات، مهارت های حل مسئله و آگاهی پیشگیرانه به نوجوانان کمک کند. همچنین روان درمانی نوجوان محور می تواند با افزایش فرایندهای مقابله شناختی و مهارت های تنظیم هیجان و آموزش حل مسئله هنگام تجربه آسیب های عاطفی مانند کاهش عملکرد تحصیلی، فرد را از اختلال عملکرد عاطفی و شناختی محافظت کند. تمرینات ذهن آگاهی منظم تغییرات مثبتی را در برخی از کارکردهای روان شناختی و شناختی ایجاد می کند (شیخ علی زاده و همکاران، ۱۳۹۸) که به کسب مهارت های خودمدیریتی، انعطاف پذیری و مهارت های شناختی جدید و سازنده منجر می شود و سبب می شود دانش آموزان مضطرب دارای انعطاف پذیری شناختی، مهارت کنترل بیشتر بر محیط یادگیری و خوش بینی تحصیلی بیشتر با بهبود عملکرد تحصیلی شوند. یکی دیگر از تکنیک های ذهن آگاهی، پذیرش است. پذیرش و تمایل به تغییر به افزایش عواطف مثبت منجر می شود که مشکلات روانی، رفتاری، عاطفی و تحصیلی را کاهش می دهد (صیادی قصبه و مقتدر، ۱۴۰۰). در تعبیری دیگر باید توجه داشت که روان درمانی نوجوان محور با آموزش تکنیک های ذهن آگاهی و کار در زمان حال می تواند تأثیر حساسیت های عاطفی و شناختی ناشی از مشکلات رفتاری و روانی مانند اضطراب را تعدیل کند و در نتیجه مشکلات روانی، رفتاری و شناختی در دانش آموزان مضطرب کاهش دهد. از این طریق این دانش آموزان می توانند رفتاری منظم و عادی در محیط های آموزشی داشته باشند و خوش بینی تحصیلی بیشتری از خود نشان دهند.

مطالعه حاضر نیز مانند سایر مطالعات دارای محدودیت هایی است. محدود بودن جامعه پژوهش به دانش آموزان مضطرب مراجعه کننده به مرکز مشاوره آموزش و پرورش ناحیه ۶ اصفهان اولین محدودیت این پژوهش بود. همچنین در این تحقیق شرایط روانی و تحصیلی والدین این دانش آموزان اندازه گیری و کنترل نشد. از طرفی با توجه به ویژگی های جامعه آماری، در این تحقیق از روش نمونه گیری تصادفی استفاده نشده است؛ بنابراین پیشنهاد می شود به منظور افزایش تعمیم پذیری نتایج، در سطح طرح پژوهشی پیشنهادی، این پژوهش با رعایت شرایط روان شناختی و تحصیلی والدین دانش آموزان مضطرب و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی در شهرهای دیگر انجام شود. با توجه به اثربخشی درمان ذهن آگاهی نوجوان محور بر استقامت تحصیلی و خوش بینی دانش آموزان مضطرب، در سطح عملی پیشنهاد می شود مسئولان و برنامه ریزان آموزش و پرورش، مشاوران و متخصصان مراکز مشاوره و خدمات روان شناختی آن سازمان را فعال کنند و روان شناسانی را نیز استخدام کنند که در زمینه اضطراب متخصص هستند و به کمک درمان ذهن آگاهی که بر نوجوانان متمرکز شده، برای بهبود استقامت تحصیلی و خوش بینی دانش آموزان مضطرب گام بردارند تا عملکرد و یادگیری فردی آن ها بهبود یابد.

۵. ملاحظات اخلاقی

به منظور رعایت اخلاق پژوهشی، رضایت دانش آموزان و والدین آنان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به دانش آموزان گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی، در صورت تمایل این مداخلات را دریافت خواهند کرد.

۶. حمایت مالی

این پژوهش از حمایت مالی هیچ سازمان دولتی و خصوصی ای برخوردار نبوده است.

۷. تعارض منافع

در این پژوهش هیچ گونه تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

- اصلی آزاد، م.، منشئی، غ.، و قمرانی، ا. (۱۳۹۸). تأثیر درمان ذهن آگاهی بر تحمل ابهام و درآمیختگی فکر و عمل مبتلایان به اختلال وسواس بی اختیاری. *فصلنامه سلامت روان*، ۶(۱)، ۷۷-۸۸. <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.1.8>
- اوضاعی، ن.، عظیم پور، ا.، و امام جمعه، م. ر. (۱۳۹۸). نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۸(۲۰)، ۲۶۱-۲۳۷. <https://dori.net/dor/20.1001.1.2423494.1398.8.1.11.2>
- بهاروند، ا.، و سودانی، م. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش کاهش تنیدگی مبتنی بر ذهن آگاهی بر همدلی و همدردی نوجوانان مادر سرپرست. *مجله علوم روان شناختی*، ۱۹(۸۶)، ۱۸۳-۱۹۱. <http://dori.net/dor/20.1001.1.17357462.1399.19.86.6.4>
- بوردیک، د. (۱۳۹۶). *مهارت های ذهن آگاهی برای کودکان و نوجوانان*. مترجمان: غلامرضا منشئی، مسلم اصلی آزاد، لاله حسیسنی و پریناز طیبی. اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۴).
- پورپاریزی، م.، توحیدی، ا.، و خضری مقدم، ن. (۱۳۹۷). تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه ای خودپنداره تحصیلی. *پژوهشنامه روان شناسی مثبت*، ۴(۳)، ۴۳-۲۹. <https://doi.org/10.22108/ppls.2018.111795.1464>
- جدیدی، ه.، بهروزی، ن.، شهنی بیلاق، م.، و هاشمی، س. ا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه علی بین خوش بینی، اضطراب امتحان و عملکرد ریاضی با میانجی گری راهبردهای مقابله صفتی و حالتی امتحان در دانشجویان علوم پایه دانشگاه کردستان. *دست آوردهای روان شناختی*، ۲۲(۱)، ۲۹۰-۲۶۹. <https://doi.org/10.22055/psy.2015.11202>
- رسام، ا.، غفاری، ع.، ابوالقاسمی، ع.، و بیرامی، م. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی برنامه های آموزش خوش بینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی بر تعلل ورزی، تاب آوری و دل زدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۵(۳)، ۲۴۶-۲۶۳. https://www.islamiilife.com/article_186553.html
- سلطانی پناه، م.، عسگری، پ.، و نادری، ف. (۱۴۰۰). اثربخشی تمرین های ذهن آگاهی بر مؤلفه های تحول مثبت در نوجوانان مبتلا به اختلالات اضطرابی. *تازه های علوم شناختی*، ۲۳(۳)، ۶۶-۷۸. <http://icssjournal.ir/article-1-1235-fa.html>
- سلطانی نژاد، م.، آسیابی، م.، ادهمی، ب.، و یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه تاب آوری تحصیلی. *فصلنامه اندیشه گیری تربیتی*، ۴(۱۵)، ۱۷-۳۵. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html
- شیخ علی زاده، س.، بیرامی، م.، هاشمی، ت.، و واحدی، ش. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فنون ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی در دانشجویان. *راهنمای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۱۴۸-۱۲۷. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.15713.1724>
- صیادی قصبه، م.، و مقتدر، ل. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۴(۵۴)، ۱۱۳-۱۳۵. <https://sanad.iau.ir/fa/Article/972056>
- فرهادی، ط.، اصلی آزاد، م.، و شکر خدایی، ن. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان ذهن آگاهی بر کارکردهای اجرایی و همجوشی شناختی نوجوانان مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۹(۴)، ۸۱-۹۲. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2018.91194>
- قدم پور، ع.، امیریان، ل.، خلیلی گشنیگانی، ز.، و نقی بیرانوند، ف. (۱۳۹۶). بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی دانش آموزان. *اندازه گیری تربیتی*، ۷(۲۷)، ۴۵-۶۴. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.17284.1444>
- کاوایانی، ح.، و موسوی، ا. (۱۳۸۷). ویژگی های روان سنجی پرسشنامه اضطراب بک در طبقات سنی و جنسی جمعیت ایرانی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران*، ۶۶(۲)، ۱۴۰-۱۳۶. <http://tumj.tums.ac.ir/article-1-641-fa.html>

References

- Alfonso, S. V., & Lonigan, C. J. (2021). Trait anxiety and adolescent's academic achievement: The role of executive function. *Learning and Individual Differences*, 85, 101941. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101941>

- Asli Azad, M., Manshaei, G., & Ghamarani, A. (2019). The effect of mindfulness therapy on tolerance of uncertainty and thought-action fusion in patients with obsessive-compulsive disorder. *Journal of Children Mental Health*, 6(1), 83-94. <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.1.8> (In Persian)
- Baharvand, I., & Sodani M. (2020). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction training on empathy and sympathy in single mother- headed adolescents. *Journal of Psychological Science*, 19(86), 183-191. <http://psychologicalscience.ir/article-1-575-en.html> (In Persian)
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R.A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893-897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>
- Burdick, D. (2016). *Mindfulness skills for children and teenagers* (G. Manshai, M. Asli Azad, L. Hosseini, & P. Tayibi, Trans.). Islamic Azad University Publications, Isfahan Branch. (Original work published 2014). (In Persian)
- Coronado-Hijon, A. (2017). Academic resilience: A transcultural perspective, *Social and Behavioral Sciences*, 237, 594-598. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.013>
- Farhadi, T., Asli Azad, M., & Shokrkhodaei, N. (2018). Effectiveness of mindfulness therapy on executive function and cognitive fusion in the adolescents with obsessive-compulsive disorder. *Empowering Exceptional Children*, 9(4), 82-91. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2018.9.1194> (In Persian)
- Galla, B. M., Esposito, M. V., & Fiore, H. M. (2020). Mindfulness predicts academic diligence in the face of boredom. *Learning and Individual Differences*, 81, 101864. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101864>
- Ghadampour, E., Amirian, L., Khalili Geshnigani, Z., & Naghi Beyranvand, F. (2017). Evaluate the psychometric properties of Tschannen-Moran et al Academic Optimism students. *Educational Measurement*, 7(27), 45-64. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.17284.1444> (In Persian)
- Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.261>
- Howell, J. A., Roberts, L. D., & Mancini, V. O. (2018). Learning analytics messages: Impact of grade, sender, comparative information and message style on student affect and academic resilience. *Computers in Human Behavior*, 89, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.021>
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011>
- Jadidi, H., Behrozi, N., Shehni Yeylagh, M., & Hashemi, S. A. (2015). The causal relationship between Optimism, test anxiety and mathematical performance, with the mediating role of dispositional and situational coping strategies in sophomore students at Kurdistan University. *Psychological Achievements*, 22(1), 269-290. <https://doi.org/10.22055/psy.2015.11202> (In Persian)
- Kaviani, H., & Mousavi, A. S. (2008). Psychometric properties of the Persian version of Beck Anxiety Inventory (BAI). *Tehran University of Medical Sciences*, 66(2), 136-140. <http://tumj.tums.ac.ir/article-1-641-en.html> (In Persian)
- Kelberer, L. J. A., Kraines, M. A., & Wells, T. T. (2018). Optimism, hope, and attention for emotional stimuli. *Personality and Individual Differences*, 124, 84-90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.003>
- Kulophas, D., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2015). The relationships among authentic leadership, teachers' work engagement, academic optimism and school size as moderator: A conceptual model. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 2554-2558. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.298>

- Lack, S., Brown, R., & Kinser, P. A. (2020). An integrative review of Yoga and mindfulness-based approaches for children and adolescents with Asthma. *Journal of Pediatric Nursing*, 52, 76-81. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.03.006>
- Li, F., Mohammaddockht, F., Hosseini, H. M., & Fathi, J. (2023). Reflective teaching and academic optimism as correlates of work engagement among university instructors. *Heliyon*, 9(2), e13735. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13735>
- Mele, C., Hulett, J., & Goldschmidt, K. (2022). User-friendly mindfulness-based interventions (MBI) for children and adolescents with childhood cancer. *Journal of Pediatric Nursing*, 63, 168-170. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.12.017>
- Metzler, D. H., Mahoney, D., & Freedy, J. R. (2016). Anxiety disorders in primary care. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, 43(2), 245-261. <https://doi.org/10.1016/j.pop.2016.02.002>
- Ozayi, N., Azimpoor, A., & Emamjome, M. R. (2019). The roles of academic burnout and academic resilience as mediators in the relationship between academic vitality and quality of life in school. *Bi-Quarterly Journal of Educational and Scholastic Studies*, 8(20), 237-262. https://pma.cfu.ac.ir/article_910.html?lang=en (In Persian)
- Porparizi, M., Tohidi, A., & Khezri Moghadam, N. (2018). The effect of mindfulness on academic achievement, and academic adjustment: The mediation role of academic self-concept. *Positive Psychology Research*, 4(3), 29-43. <https://doi.org/10.22108/ppls.2018.111795.1464> (In Persian)
- Prinz, J. N., Bar-Kalifa, E., Rafaeli, E., Sened, H., & Lutz, W. (2019). Imagery-based treatment for test anxiety: A multiple-baseline open trial. *Journal of Affective Disorders*, 244, 187-195. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.10.091>
- Puthusserry, S. T., & Delariarte, C. F. (2023). Development and implementation of mindfulness-based psychological intervention program on premenstrual dysphoric symptoms and quality of life among late adolescents: A pilot study. *Journal of Affective Disorders Reports*, 11, 100461. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100461>
- Rasam, A. R., Ghaffari, O., Abolghasemi, A., & Beirami, M. (2021). Comparison of the effectiveness of optimism training programs, emotional regulation and mindfulness in reducing academic procrastination, resilience programs and educational boredom in students with exam anxiety. *Islamic Life Style*, 5(3), 246-263. https://www.islamiilife.com/article_186553.html?lang=en (In Persian)
- Samuels, W. E., & Woo, A. (2009). *Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience*. Retrieved from: [Link](#)
- Seyyadi Ghasabeh, M., & Moghtader, L. (2021). The Effectiveness of Mindfulness Training on Achievement Motivation and Academic procrastination of Students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 14(54), 113-135. <https://sanad.iau.ir/en/Article/972056> (In Persian)
- Sheikhalizadeh, S., Beyrami, M., Hashemi, T., & Vahedi, S.H. (2019). The effectiveness of mindfulness techniques training on academic vitality by moderating roles of student social achievement goals. *Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 127-148. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.15713.1724> (In Persian)
- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Valls, O. (2020). The role of engagement and academic behavioral skills on young students' academic performance—A validation across four countries. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1008-1012. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100880>
- Soltani Panah, M., Asgari, P., & Naderi, F. (2021). The effectiveness of mindfulness exercises on positive youth development components in adolescents with anxiety disorder. *Advances in Cognitive Sciences*, 23(3), 66-78. <http://dx.doi.org/10.30514/icss.23.3.66> (In Persian)
- Soltaninejad, M., Asiabi, M., Ahmadi, B., & Tavanaiee Yosefian, S. (2014). A study of the psychometric properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 5(15), 17-35. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html?lang=en (In Persian)

- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, Jr. M. (2013). Student academic optimism: Aconfirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. <https://doi.org/10.1108/09578231311304689>
- Wills, G., & Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, 98, 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.001>
- Yu, M., Zhou, H., Xu, H., & Zhou, H. (2021). Chinese adolescents' mindfulness and internalizing symptoms: The mediating role of rumination and acceptance. *Journal of Affective Disorders*, 280, 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.021>