

# Comparison of the Effectiveness of Emotional-Social Competency Training and Mindfulness Training on Academic Well-being in Female Students

## ARTICLE INFO

**Article Type**  
Research Article

### Authors

Hamideh Sadat Nezakati Hashemian<sup>1</sup>,  
Hossein Mahdian<sup>2\*</sup>,  
Abolfazl Bakhshipoor<sup>3</sup>

### How to cite this article

Mahnaz Ahmadi Dastjerdi, Hamideh Reshadatjoo, Nader Gholi Comparison of the Effectiveness of Emotional-Social Competency Training and Mindfulness Training on Academic Well-being in Female Students, *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2021:5(4): 162-172

1. PhD student of Educational Psychology, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran
2. Assistant professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran (Corresponding Author)
3. Assistant professor of Psychology, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

### \* Correspondence:

Address:  
Phone:  
Email: Hossein3284@gmail.com

### Article History

Received: 2021/12/01  
Accepted: 2022/02/16

## ABSTRACT

**Purpose:** The aim of this study was to compare the effectiveness of emotional-social competence training and mindfulness on students' academic well-being.

**Materials and Methods:** The statistical population of this study included all female high school students in District 7 of Mashhad in the academic year 2020. To collect data, Educational well-being Questionnaire (2012) used was used. This research was a quasi-experimental study with a pre-test and post-test design with a control group in which 45 people who had lower scores in the dependent variable and wanted to participate in training sessions were selected as a sample and randomly divided into two experimental groups. And a control group (15 people in each group). One week after the pre-test for all three groups, one of the experimental groups was exposed to the independent variable of emotional-social competence training and the second group of experiments was exposed to mindfulness training and the control group did not receive any training and then Post-test was taken from all groups. In this study, in order to investigate the differences between groups, repeated measures analysis of variance of multivariate and univariate factors was used, taking into account the factor within the group (test) and intergroup (group membership).

**Findings:** The results showed that the training of emotional-social competence and mindfulness increases the academic well-being of female students. The results showed that there is no significant difference between the effectiveness of emotional-social competence training and mindfulness on academic well-being.

**Conclusion:** It can be concluded that emotional-social competence training and mindfulness are effective on academic well-being and there is no difference between their effectiveness.

**Keywords:** Emotional-Social Competency Training, Mindfulness Training, Educational Well-Being

کلید واژه ها: آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی، آموزش ذهن آگاهی، بهزیستی تحصیلی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۲۷

\*نویسنده مسئول: Hossein3284@gmail.com

#### مقدمه

امروزه در جوامع مترقی تحصیل و یادگیری از اساسی ترین فعالیت های زندگی به شمار می رود و هر فردی باید ساعاتی از روز (یک سوم) را به امر دانش اندوزی اختصاص دهد، چراکه بقا و دوام هر جامعه ای منوط به کسب اطلاعات و به کارگیری آن در زندگی می باشد (عارفی، ۱، ۲۰۰۵). در کل می توان گفت یکی از دو جنبه مهم رشد و بقای انسان، یادگیری می باشد. از طرفی دیگر در آموزش و پرورش ارتباط خوب و سازنده فرد با تحصیل و یادگیری از اهمیت خاصی برخوردار است که این مسئله تحت عنوان بهزیستی تحصیلی<sup>۲</sup> مطرح می شود. سازهی بهزیستی تحصیلی از چهار بعد مرتبط با مدرسه تشکیل شده است. بعد نخست ارزش مدرسه است. ارزش مدرسه منعکس کنندهی میزان ارج و قداستی است که دانش آموز برای مدرسه قائل است. ویگفیلد و ایکلز (۱۹۹۲) ارزش مدرسه را به عنوان معنای ادراک شده از فرایند رفتن به مدرسه در حالت کلی تعریف کرده اند. معنای ادراک شده در بردارندهی تفکر دانش آموز از جذابیت، اهمیت و قابل استفاده بودن نتایج درس خواندن و رفتن به مدرسه است (۱). همچنین در نظری مشابه، نیمیویرتا (۲۰۰۴) ارزش مدرسه را عبارت از میزان علاقهی فراگیر به مطالعهی دروس و اشتیاق در رفتن به مدرسه می داند. بعد دوم که به عنوان خستگی از پاسخگویی به انتظارات مدرسه، نگرش بدبینانه و گسلیده به مدرسه و احساس بی کفایتی از آموختن تعریف می شود، فرسودگی نسبت به مدرسه نامیده می شود (۲). در این مفهوم، خستگی و بدبینی هیجانی پیش بینی کننده های اولیهی عدم کفایت تحصیلی هستند (۳). در بعد دیگر عامل رضایتمندی تحصیلی در نظر گرفته شده است که بر احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینهی تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی دلالت دارد (۴) و در نهایت در بعد چهارم در آمیزی با کار مدرسه یا مشارکت در امور مدرسه قرار دارد که به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن که با ویژگی های انرژی گذاری، پایداری توجه و دریافت مطالب همراه است، تعریف می شود (۵). پژوهش حاضر تلاشی است در جهت شناسایی و تبیین عوامل تاثیر گذار بر بهزیستی تحصیلی.

یکی از متغیرهایی که به نظر می رسد با بحث یادگیری و تحصیل مرتبط باشد و بر آن تاثیر بگذارد شایستگی هیجانی-اجتماعی است. برهن و موسیوند (۶) نشان دادند که اداراک شایستگی اجتماعی به واسطه بلوغ عاطفی و اخلاقی بر بهزیستی مدرسه موثر است. مکرم، کاظمی و تکلوی (۷) نشان دادند که آموزش شایستگی و هیجانی بر بهزیستی روانشناختی دختران تک والد موثر است. امامقلی وند، کدیور و شریفی (۸) نشان دادند شایستگی هیجانی-

## مقایسه اثر بخشی آموزش شایستگی هیجانی-

### اجتماعی و ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش

#### آموزان دختر متوسطه دوم

#### حمیده سادات نزاکتی هاشمیان<sup>۱</sup>

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

#### حسین مهدیان<sup>۲\*</sup>

استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

#### ابوالفضل بخشی پور<sup>۳</sup>

استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

#### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثر بخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان انجام شد.

**مواد و روش ها:** جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دوم ناحیه ۷ شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۹ بوده است. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) استفاده شد. این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بوده که تعداد ۴۵ نفر که در متغیر وابسته دارای نمره پایین تر بودند و مایل به شرکت در جلسات آموزشی بودند به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. به فاصله یک هفته از اجرای پیش آزمون در مورد هر سه گروه، یکی از گروه های آزمایش در معرض متغیر مستقل آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و گروه دوم آزمایش در معرض آموزش ذهن آگاهی قرار گرفت و گروه گواه هیچ گونه آموزشی را دریافت نکرد و سپس از همه گروه ها پس آزمون گرفته شد. در این پژوهش جهت بررسی تفاوت های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه های مکرر چندمتغیره و تک متغیره عاملی با در نظر گرفتن عامل درون گروهی (آزمون) و بین گروهی (عضویت گروهی) استفاده شد.

**یافته ها:** نتایج نشان داد که آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی باعث افزایش بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان دختر می شود. نتایج نشان داد که بین اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

**نتیجه گیری:** می توان نتیجه گرفت که آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی موثر است و تفاوتی بین میزان اثربخشی آنها وجود ندارد.

یکی دیگر از حوزه‌هایی که جدیداً مورد توجه محققان تعلیم و تربیت و روانشناسان قرار گرفته است حوزه ذهن آگاهی است. در یک دهه اخیر رویکردهای مداخله‌ای و آموزشی نوینی جهت مقابله با منابع استرس در رویکردهای شناختی شکل گرفته است که در این میان می‌توان به ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس MBSR<sup>۲</sup> اشاره نمود. به نظر کابات زین این راهبرد، یک رویکرد فردمحور، ساختاریافته و متمرکز است که به طور موفقیت آمیزی در محیط‌های آموزشی کاربرد دارد. این روش، به معنی توجه ویژه و هدفمند در زمان کنونی و خالی از پیشداوری و قضاوت است که از طریق تمرین منظم ذهن آگاهی ایجاد می‌شود و بر روی آگاهی بر محتویات ذهن تأکید می‌کند. در این رویکرد، فرد در هر لحظه، از شیوه‌های ذهنی آگاه می‌شود و مهارت‌های شناسایی شیوه‌های مفیدتر را فرا می‌گیرد (۱۹).

مبتنی بر این رویکرد روانشناسان شناختی توضیح می‌دهند که بخش عمده‌ای از استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان از نگرانی‌های آنها از آینده ناشی می‌شود و لذا آموزش بودن در زمان حال و تجربه آگاهی از فرایندهای لحظه‌ای ذهن می‌تواند چاره مناسبی برای این دانش‌آموزان باشد. در این راستا آستین<sup>۳</sup> بیان می‌کند که تکنیک‌های ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا حالت معطوف به مشاهده به سمت محتوای هشیاری را سوق دهند و این فن می‌تواند یک راهبرد مقابله‌ای شناختی- رفتاری مفیدی باشد.

شیرانی بروجنی، شریفی، احمدی و غضنفری (۲۰) به این نتیجه رسیدند که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهزیستی ذهنی موثر است. همچنین اسمعیل نیا شیروانی، ندی و داورنیا نشان دادند که ذهن آگاهی فرسودگی تحصیلی را کاهش و بهزیستی تحصیلی را افزایش می‌برد. پژوهش عطایی، احمدی، کیامنش و سیف (۲۱) نشان داد که ذهن آگاهی باعث افزایش انگیزش نسبت به مدرسه می‌شود. زغبی قناد، عالیپور، شهنی بیلاق و حاجی یخچالی (۲۲) به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی نقش مهمی در پیش‌بینی سرگردانی ذهنی دارد که این اثر را از طریق مکانیزم‌هایی از جمله خودتنظیمی، خلق و حافظه فعال انتقال می‌دهد. استافین و کاسمن<sup>۴</sup> به این نتیجه رسیدند که صفت ذهن آگاهی مشکلات بینشی را بهتر از مشکلات غیر بینشی حل می‌کند. و اینکه آموزش ذهن آگاهی حل مشکلات بینشی را تسهیل می‌کند. کنگ، اسماسکی و رایبیز<sup>۵</sup> (۲۳) نشان دادند که ذهن آگاهی اثرات روانی مثبت مختلفی، از جمله افزایش بهزیستی ذهنی، کاهش نشانگان روانی و واکنش‌های عاطفی، و بهبود تنظیمات رفتاری را به ارمغان می‌آورد و همچنین نشان دادند که ذهن آگاهی عملکرد روانی انطباقی را تسهیل می‌کند و در نتیجه ذهن آگاهی ارتباط مثبتی با سلامت روان دارد. با توجه به توضیحات داده شده و همچنین بررسی تأثیر آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی در محیط‌های آموزشی

اجتماعی بر شادکامی و خلاقیت دانش‌آموزان موثر است. پژوهش ابراهیمی اورنگ، حسینی نسب و بدری گرگری (۹) نشان داد شایستگی هیجانی-اجتماعی بر خودآگاهی دانشجویان موثر است. منتظر، دوستی، حسن زاده و عباسی (۱۰) نیز به این نتیجه رسیدند شایستگی هیجانی-اجتماعی بر خودکارآمدی موثر است. بدری گرگری، ادیب، هاشمی نصرت آباد و عرفانی آداب (۱۱) اثربخشی این برنامه را بر شایستگی اجتماعی-هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان را تأیید کردند.

شایستگی هیجانی-اجتماعی بر خوش بینی و علائم افسردگی بر اساس مدل توسعه ساخت هیجان مثبت نقش دارد (۱۲). فردریکسون اشاره کرد که هیجان‌های مثبت خزانه دانش و عمل افراد را گسترش می‌دهد. بنابراین، این مزایا و یا گسترش خزانه اندیشه و عمل می‌تواند موجب کاردانی فردی و اجتماعی پایدار هر فرد شود تا در مواجهه با سختی تاب‌آوری کند (۱۳). مطالعات نشان داده‌اند مهارت‌های شناختی مانند کنترل تکانه و حل مسئله معادل شایستگی هیجانی می‌باشد (۱۴). آموزش مهارت‌های شایستگی هیجانی موجب افزایش مهارت در حل مسئله اجتماعی می‌شود، شایستگی هیجانی و حل مسئله اجتماعی در ساختار روان شناختی مثبت هستند که از دو مؤلفه هیجان و شناختی-رفتاری ترکیب شده‌اند و شالوده‌ای برای افراد به وجود می‌آورند که برای خودشکوفایی و بهزیستی تلاش کنند. فری، هیرشتین و جازو (۱۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که مهارت‌های هیجانی و اجتماعی قابل‌آموختن می‌باشند و از آن مهمتر اینکه شایستگی هیجانی-اجتماعی موجب کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در جوانان می‌شود. شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد مهارت‌های شایستگی هیجانی-اجتماعی، درک هیجان‌های خود و دیگران، تنظیم هیجان‌ها، کنترل توجه، حل مسئله، و درگیر شدن در رفتارهای اجتماعی و رابطه با مهارت‌های شناختی موفقیت در مدرسه را تسهیل می‌کند (۱۶).

از دیگر سو، اندریوا شایستگی در ارتباط برقرار کردن را مجموعه‌ای از دانش روان شناختی در مورد خود و دیگران، مهارت‌های ارتباطی و راهبردهای رفتاری در موقعیت‌های اجتماعی می‌داند که به فرد اجازه ایجاد ارتباط مؤثر در روابط بین فردی را میدهد (۱۷). مفهوم شایستگی هیجانی اجتماعی از مؤلفه‌های خودآگاهی به عنوان شناسایی و تشخیص هیجان‌های خود و دیگران، همدلی به عنوان توانایی تشخیص و درک احساسات دیگران؛ انگیزه شروع و حفظ یک فعالیت حتی اگر سخت و همراه با تجربه شکست باشد؛ خودتنظیمی به عنوان کنترل آگاهانه بالا نسبت به تکانه‌ها و هیجان‌ها؛ مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی مانند توانایی تشکیل و حفظ ارتباط سالم، شرکت در فعالیتهای اجتماعی، و تعامل مناسب با افراد (۱۸) تشکیل شده است.

۴. Ostafin & Kassman

۵. Keng, Smoski, & Robins

۱. Fery, Hirschstein & Guzzo

۲. Mindfulness based stress reduction

۳. Astin

دانش آموز برای مدرسه قائل است. ویگفیلد و ایکلز ارزش مدرسه را به عنوان معنای ادراک شده از فرایند رفتن به مدرسه در حالت کلی تعریف کرده اند. معنای ادراک شده دربردارنده تفکر دانش آموز از جذابیت، اهمیت و قابل استفاده بودن نتایج درس خواندن و رفتن به مدرسه است. همچنین در نظری مشابه، نیمبورتا ارزش مدرسه را عبارت از میزان علاقه فراگیر به مطالعه‌ی دروس و اشتیاق در رفتن به مدرسه می‌داند. بعد دوم که به عنوان خستگی از پاسخگویی به انتظارات مدرسه، نگرش بدبینانه و گسلیده به مدرسه و احساس بی‌کفایتی از آموختن تعریف می‌شود، فرسودگی نسبت به مدرسه نامیده می‌شود. در این مفهوم، خستگی و بدبینی هیجانی پیش‌بینی کننده‌های اولیه‌ی عدم کفایت تحصیلی هستند. در بعد دیگر عامل رضایتمندی تحصیلی در نظر گرفته شده است که بر احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه‌ی تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی دلالت دارد و در نهایت در بعد چهارم درآمیزی با کار مدرسه یا مشارکت در امور مدرسه قرار دارد که به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن که با ویژگی‌های انرژی گذاری، پایداری توجه و دریافت مطالب همراه است، تعریف می‌شود.

این پرسشنامه دارای ۲ نوع نمره گذاری می‌باشد که عبارت‌اند از طیف لیکرت ۷ تایی و طیف لیکرت ۵ تایی. بالاترین نمره در این پرسشنامه برابر با ۲۰۹ و پایین‌ترین نمره برابر با ۳۱ می‌باشد. نمره بالا و نزدیک به ۲۰۹ نشان دهنده بهزیستی تحصیلی بالا در فرد و نمره پایین و نزدیک به ۳۱ نشان دهنده بهزیستی تحصیلی پایین در فرد است. تومینین - سویی رویی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار دادند و سازه‌های چهارگانه آن را مورد تأیید قرار دادند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کردند. این پرسشنامه در ایران و در پژوهش مرادی و همکاران مورد بررسی قرار گرفت. به منظور تعیین رویی عاملی این پرسشنامه آنها از روش‌های آماری تحلیل اکتشافی و تأییدی و به منظور بررسی همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نمودند. نتایج تحلیل عاملی نشان داد این پرسشنامه از چهار عامل فوق تشکیل یافته است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی وجود چهار عامل را در این پرسشنامه مورد تأیید قرار دارد. آنها ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه را برابر ۰/۸۷، عامل ارزش مدرسه برابر با ۰/۸۸، عامل فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۷۳، عامل رضایتمندی تحصیلی برابر ۰/۷۳ و عامل درآمیزی با کار مدرسه برابر ۰/۷۵ به دست آوردند.

به فاصله یک هفته از اجرای پیش‌آزمون در مورد هر سه گروه، یکی از گروه‌های آزمایش در معرض متغیر مستقل شایستگی هیجانی-اجتماعی (۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) و گروه دوم در معرض آموزش ذهن آگاهی (۸ جلسه یک و نیم ساعته، هفته‌ای یک جلسه) قرار گرفت و گروه گواه هیچ گونه آموزشی را دریافت نکرد. بعد

در دهه اخیر این سوال مطرح می‌شود که آیا آموزش آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی می‌تواند تاثیری بر بهزیستی تحصیلی نیز داشته باشد و تاثیر کدام یک بیشتر است؟

#### مواد و روش‌ها

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است. یک گروه به عنوان گروه گواه و دو گروه دیگر به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. یک گروه آزمایش در معرض آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و گروه دیگر در معرض متغیر مستقل آموزش ذهن آگاهی قرار گرفت. گروه گواه هیچ گونه آموزشی را دریافت نکرد. دیاگرام طرح به صورت زیر می‌باشد:

پیگیری	پس آزمون	مداخله	پیش آزمون	انتخاب تصادفی	گروه ها
T3	T2	X1	T1	R	آزمایش ۱
T3	T2	X2	T1	R	آزمایش ۲
T3	T2	-	T1	R	گواه

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم ناحیه ۷ شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۹ بوده است و با توجه به اینکه حجم نمونه در تحقیقات آزمایش باید به ازای هر گروه حداقل ۱۵ نفر باشد (دلور، ۱۳۸۵) تعداد ۴۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای استفاده شد، به این صورت که از بین کلیه دبیرستان‌های دخترانه دولتی ناحیه ۷ شهر مشهد دو دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله اول کلیه دانش‌آموزان این دو دبیرستان به عنوان نمونه انتخاب شدند، سپس پرسشنامه بهزیستی تحصیلی بین این دانش‌آموزان اجرا شد، در مرحله بعد به نمره گذاری پرسشنامه پرداخته شد و از بین پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده تعداد ۴۵ نفر که در متغیر بهزیستی تحصیلی دارای نمره پایین‌تر بودند و مایل به شرکت در جلسات بودند به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. شرایط ورود و خروج به پژوهش شامل دانش آموز دختر متوسطه دوم، نمره پایین در بهزیستی تحصیلی، عدم دریافت درمان روانشناختی دیگر، حضور در تمام جلسات و امکان غیبت فقط برای یک جلسه، بود. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه زیر استفاده شد:

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومینین- سویی و همکاران (۲۰۱۲): پرسشنامه بهزیستی تحصیلی AWBQ توسط تومینین - سویی و همکاران در سال ۲۰۱۲ طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۴ زیرمقیاس و ۳۱ سوال است. بعد نخست ارزش مدرسه است. ارزش مدرسه منعکس کننده‌ی میزان ارجح و قداستی است که

#### ۱. Achievement well-being questionnaire

آینده توضیحات کافی داده می شود. در زیر جلسات به صورت مختصر ارائه شده است.

جلسه اول: معرفی شرکت کنندگان، ارائه توضیحاتی در مورد بهزیستی تحصیلی، خود نظم دهی تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی، تمرین خوردن کشمش، بحث درباره اینکه بسیاری از مردم به شیوه ذهن ناآگاهانه ای زندگی می کنند و اغلب به آنچه انجام می دهند توجه ای نمی کنند، تمرین مراقبه متمرکز بر تنفس، تمرین واری بدن.

جلسه دوم: تمرین واری بدن، دعوت از شرکت کنندگان در ارتباط با صحبت درباره تجربه هایشان از تمرینات ذهن آگاهی، بررسی موانع، بحث در ارتباط برخی ویژگی های ذهن آگاهی همچون غیر قضاوتی بودن و یا رها کردن، تمرین افکار و احساسات، تمرین مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس.

جلسه سوم: تمرین کوتاه دیدن و یا شنیدن، مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس و حس های بدنی، فضای تنفس سه دقیقه ای، تمرین حرکات آگاهانه بدن.

جلسه چهارم: مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها و افکار (به اصطلاح مراقبه نشسته با چهار مولفه اصلی)، بحث درباره استرس و واکنش های معمول افراد به موقعیت های دشوار و نگرش ها و واکنش های جایگزین، راه رفتن آگاهانه.

جلسه پنجم: تمرین مراقبه نشسته با توجه به تنفس، بدن، صداها، و افکار، بحث درباره ادغان و پذیرش واقعیت موقعیت حاضر همانطور که هست، تمرین سری دوم حرکات آگاهانه بدن.

جلسه ششم: فضای تنفس سه دقیقه ای، بحث درباره افکار ما اغلب محتوای اغلب واقعی نیست.

جلسه هفتم: تمرین مراقبه نشسته و آگاهی باز (به هر چیزی که لحظه به لحظه وارد هشیاری می شود)، بحث درباره بهترین راه برای مراقبت از خود چیست، تمرین بررسی فعالیت های روزانه خوشایند در برابر ناخوشایند و یادگیری برنامه ریزی برای فعالیت های خوشایند، تمرین مراقبه عشق و مهربانی.

جلسه هشتم: تمرین واری بدنی، بحث از آنچه تا کنون آموخته اید، استفاده کنید، ارزیابی آموزش، ارائه منابع بیشتر (۲۵).

در این پژوهش جهت بررسی تفاوت های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه های مکرر چندمتغیره و تک متغیره عاملی با در نظر گرفتن عامل درون گروهی (آزمون) و بین گروهی (عضویت گروهی) استفاده شد. آزمون تعقیبی بن فرونی نیز برای مقایسه های بین گروهی بکار گرفته شده است. برای انجام این آزمون آماری پارامتریک، علاوه بر فاصله ای بودن مقیاس اندازه گیری متغیرها، تحقق مفروضات بهنجار بودن ۲ توزیع متغیرها، همگنی واریانس ها ۳، همبستگی متغیرهای وابسته و مفروضه کرویت ۴ مورد بررسی قرار گرفت.

از آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی، پس آزمون به فاصله یک هفته برای هر سه گروه اجرا شد و هر سه گروه دوباره پرسشنامه بهزیستی تحصیلی را پر کردند. همچنین بعد از یک ماه از اجرای پس آزمون، مرحله پیگیری انجام شد و در نهایت داده های به دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در زیر مراحل و جلسات مربوط به شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی به تفصیل آورده شده است:

برای آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی از برنامه مداخله ای برگرفته شده از برنامه آموزشی گام دوم انجمن کودکان و نوجوانان سیاتل که توسط احمدپورترکی و حکیم جوادی (۲۴) به صورت نهایی تدوین شده، استفاده شد. این جلسات در قالب ۹ جلسه آموزشی گروهی (هر گروه ۵ نفر) به مدت ۹۰ دقیقه در طی دو ماه و نیم به صورت هفته ای یک جلسه اجرا شد. در زیر شرح جلسات به صورت مختصر آورده شده است:

جلسه اول: آموزش مهارت های همدلی، کار گروهی، رهبری و اتحاد  
جلسه دوم: رسیدگی به شکایات، مذاکره و سازش، مهارت های جرات ورزی و باز خورد سازنده و حل مسئله

جلسه سوم: تشخیص قلدری در روابط دوستانه، تاثیر ناظر و نگرانی همدلانه

جلسه چهارم: تشخیص برچسب زدن، تصورات کلیشه ای و تعصبات و آموزش مهارت های همدلی

جلسه پنجم: تشخیص قلدری در روابط روزانه، ارزیابی خطر و اجتناب ایمن از قلدری

جلسه ششم: کاهش تدریجی تنش، تاثیر هیجانان بر مغز و بدن، راهبردهای خونسرد بودن و کاهش خشم

جلسه هفتم: سبک های شخصی و راهبردهایی جهت مقابله با استرس

جلسه هشتم: برنامه ریزی کردن و ارزیابی برنامه  
جلسه نهم: اثرات سوء مصرف مواد، خودکویی مثبت و جرات ورزی برای پیشگیری از مصرف

برای آموزش ذهن آگاهی در پژوهش حاضر از پروتکل تلفیقی مبتنی بر دو جریان عمده ذهن آگاهی یعنی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی استفاده شده است. این پروتکل در پژوهشی توسط ون سون ۱ و همکاران مورد استفاده قرار گرفت و معتبر گزارش شد. در پژوهشی که در ایران توسط قاسمی جوبنه انجام شد، این پروتکل به فارسی ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت.

برنامه منظم جلسات آموزش ذهن آگاهی به شیوه گروهی به این ترتیب بود: جلسه با یک تمرین ذهن آگاهی آغاز می شود. فرد آموزش دهنده به سوالات شرکت کنندگان در ارتباط با تکالیف هفته پاسخ می دهد. سپس در ارتباط با موضوع جلسه فعلی با شرکت کنندگان بحث می شود و تمرین های جدید به آنها آموزش داده می شود. سرانجام در پایان جلسه در ارتباط با تکالیف مربوط به هفته

r. Homogeneity of variance

r. Sphericity

۱. Van Son

۲. Normality

شاخص‌های توصیفی بهزیستی تحصیلی در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به تفکیک گروه‌ها در جدول ۱-۴ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی بهزیستی تحصیلی بر حسب مراحل آزمون و به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین
ارزش مدرسه	شایستگی	۴/۳۲	۲۴/۷۳	۴/۶۹	۳۱/۱۳	۴/۶۸	۳۱/۲۰
	ذهن آگاهی	۴/۴۶	۲۶/۲۰	۳/۶۳	۳۰/۰۰	۳/۳۷	۳۰/۳۳
	کنترل	۳/۷۰	۲۲/۰۰	۴/۲۳	۲۱/۶۹	۴/۹۰	۲۳/۴۰
عدم فرسودگی	شایستگی	۶/۶۱	۳۰/۱۳	۶/۳۵	۳۷/۸۰	۵/۷۶	۳۷/۴۷
	ذهن آگاهی	۵/۳۷	۳۲/۴۷	۶/۲۱	۳۸/۱۳	۶/۰۶	۳۸/۴۰
	کنترل	۲/۴۶	۳۰/۹۳	۵/۰۴	۳۰/۵۳	۴/۵۵	۳۰/۱۳
رضایتمندی از مدرسه	شایستگی	۱/۱۶	۷/۲۷	۰/۹۱	۸/۶۰	۱/۲۲	۸/۷۳
	ذهن آگاهی	۱/۱۲	۷/۴۰	۱/۰۳	۸/۹۳	۱/۲۱	۹/۸۰
	کنترل	۱/۳۱	۷۳/۰۰	۶/۷۳	۶/۷۳	۰/۹۹	۶/۶۰
درآمیزی با مدرسه	شایستگی	۶/۳۲	۲۷/۸۷	۵/۸۰	۳۳/۳۳	۵/۶۹	۳۲/۸۷
	ذهن آگاهی	۶/۲۲	۲۸/۲۷	۵/۶۰	۳۳/۴۰	۵/۵۵	۳۳/۳۳
	کنترل	۵/۶۸	۲۶/۵۳	۶/۵۸	۲۶/۰۷	۶/۴۹	۲۵/۵۳
نمره کل	شایستگی	۸/۶۲	۹۰/۰۰	۹/۹۳	۱۱۰/۸۷	۹/۲۸	۱۱۰/۲۷
	ذهن آگاهی	۹/۸۷	۹۴/۳۳	۶/۹۷	۱۱۰/۴۷	۶/۶۵	۱۱۱/۸۷
	کنترل	۷/۱۷	۸۶/۴۷	۹/۵۰	۸۵/۲۷	۱۰/۰۳	۸۵/۶۷

نتایج جدول ۲. نشان می‌دهد که در پس آزمون و پیگیری ابعاد ارزش مدرسه، عدم فرسودگی، رضایتمندی از مدرسه و درآمیزی با مدرسه و همچنین نمره کل بهزیستی تحصیلی آزمودنی‌های گروه‌های آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و آموزش ذهن آگاهی نسبت به آزمودنی‌های گروه کنترل میانگین بالاتری دارند. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که در هر دو گروه آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و آموزش ذهن آگاهی میانگین نمرات از پیش آزمون به پس آزمون افزایش داشته است از پس آزمون به پیگیری تغییر چشمگیری در میانگین‌ها ایجاد نشده است.

تحلیل استنباطی داده‌ها در این پژوهش جهت بررسی تفاوت‌های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر چندمتغیره و تک متغیره عاملی با در نظر گرفتن عامل درون گروهی (آزمون) و بین گروهی (عضویت گروهی) برای بررسی تفاوت در ابعاد بهزیستی تحصیلی میان آزمودنی‌های سه گروه آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی، آموزش ذهن آگاهی و کنترل استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل به بررسی مفروضات پرداخته شد. نتایج بررسی همگنی واریانس‌ها در جدول ۴-۲ آورده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس بهزیستی تحصیلی در گروه‌های آزمایشی

متغیرها	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
	F	سطح معناداری	F	سطح معناداری	F	سطح معناداری
ارزش مدرسه	۰/۴۸	۰/۴۹	۰/۰۲	۰/۸۹	۰/۰۸	۰/۸۰
عدم فرسودگی	۱/۶۰	۰/۲۲	۰/۱۷	۰/۶۹	۰/۴۵	۰/۵۱
رضایتمندی از مدرسه	۰/۰۵	۰/۸۳	۰/۰۰۲	۰/۹۷	۰/۰۸	۰/۷۸
درآمیزی با مدرسه	۰/۰۱	۰/۹۴	۰/۰۱	۰/۹۴	۰/۱۰	۰/۷۵

مفروضه محقق شده است  $(P > 0.05)$ ،  $F = 1/0.9$ ،  $Box' = 162/47$ . (M) بررسی مفروضه کرویت بارتلت نیز نشان داد که میان ابعاد بهزیستی تحصیلی همبستگی متوسط و معناداری وجود دارد

نتایج جدول ۴-۲ نشان می‌دهد که همگنی واریانس‌ها در بهزیستی تحصیلی به تفکیک مراحل آزمون محقق شده است. بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس نیز نشان داد که این

( $P < 0.001$ ,  $\chi^2 = 72/11$ ). نتایج آزمون کروییت موجلی در جدول ۳-۴ آورده شده است.

جدول ۳. نتایج بررسی فرض کروییت موجلی در مدل مقایسه بهزیستی تحصیلی در گروه های آزمایشی

متغیر	W موجلی	$\chi^2$	df	سطح معناداری	اصلاح اسپیلز: گرینهاوس گنزر
ارزش مدرسه	۰/۳۳	۳۰/۱۴	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۰
عدم فرسودگی	۰/۲۳	۳۹/۳۷	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷
رضایتمندی از مدرسه	۰/۸۸	۳/۴۰	۲	۰/۱۸	-
درآمیزی با مدرسه	۰/۳۲	۳۰/۵۶	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۰

نتایج جدول ۳-۴ نشان می دهد که مفروضه کروییت برای ارزش مدرسه، عدم فرسودگی و درآمیزی با مدرسه محقق نشده است ( $P < 0.05$ ) و باید از اصلاح اسپیلز گرینهاوس گنزر برای برآورد تفاوت ها استفاده شود. در ادامه نتایج تحلیل چندمتغیره در جدول ۴-۴ آمده است.

نتایج جدول ۳-۴ نشان می دهد که مفروضه کروییت برای ارزش مدرسه، عدم فرسودگی و درآمیزی با مدرسه محقق نشده است ( $P < 0.05$ ) و باید از اصلاح اسپیلز گرینهاوس گنزر برای برآورد تفاوت ها استفاده شود. در ادامه نتایج تحلیل چندمتغیره در جدول ۴-۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج آزمون چندمتغیره برای بررسی تفاوت های بین گروهی در بهزیستی تحصیلی در گروه های آزمایشی

منبع تغییرات	لامبدای ویلکز	F	سطح معناداری	مجدوراتی سهمی
آزمون	۰/۰۸	۳۰/۹۲	۰/۰۰۱	۰/۹۲
عضویت گروهی	۰/۹۰	۰/۷۲	۰/۵۹	۰/۱۰
آزمون x عضویت گروهی	۰/۶۰	۱/۷۴	۰/۱۵	۰/۴۰

جدول فوق نشان می دهد که آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکز تنها در خصوص مراحل آزمون معنادار است ( $P < 0.001$ ). بر حسب عضویت گروهی و تعامل آزمون و عضویت گروهی تفاوت ها

جدول فوق نشان می دهد که آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکز تنها در خصوص مراحل آزمون معنادار است ( $P < 0.001$ ). بر حسب عضویت گروهی و تعامل آزمون و عضویت گروهی تفاوت ها

جدول ۵. بررسی تفاوت های بین گروهی در ابعاد بهزیستی تحصیلی در گروه های آزمایشی

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	مجدوراتی سهمی
ارزش مدرسه	آزمون	۵۴۱/۴۰	۱/۲۰	۴۵۲/۷۵	۷۵/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳
	عضویت گروهی	۰/۷۱	۱	۰/۷۱	۰/۰۲	۰/۹۲	۰/۰۰۱
	آزمون x عضویت گروهی	۲۰/۶۹	۱/۲۰	۱۷/۳۰	۲/۸۸	۰/۰۷	۰/۱۱
عدم فرسودگی	آزمون	۸۸۴/۴۷	۱/۱۳	۷۸۱/۵۹	۶۰/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۶۸
	عضویت گروهی	۳۲/۴۰	۱	۳۲/۴۰	۰/۳۴	۰/۵۷	۰/۰۱
	آزمون x عضویت گروهی	۱۵/۸۰	۱/۱۳	۱۳/۹۶	۱/۰۸	۰/۳۲	۰/۰۴
رضایتمندی از مدرسه	آزمون	۶۰/۴۲	۲	۳/۲۱	۵۴/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۶۶
	عضویت گروهی	۵/۸۸	۱	۵/۸۸	۲/۲۵	۰/۱۵	۰/۰۷
	آزمون x عضویت گروهی	۳/۶۲	۲	۱/۸۱	۳/۲۴	۰/۰۵۲	۰/۱۰
درآمیزی با مدرسه	آزمون	۵۴۳/۹۶	۱/۱۹	۴۴۸/۷۱	۴۵/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۶۲
	عضویت گروهی	۲/۱۸	۱	۲/۱۸	۰/۰۲	۰/۸۸	۰/۰۰۱
	آزمون x عضویت گروهی	۰/۶۹	۱/۱۹	۰/۵۸	۰/۰۶	۰/۸۵	۰/۰۰۲

نتایج جدول ۵-۴ نشان می دهد که میان دو گروه آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و آموزش ذهن آگاهی در ابعاد بهزیستی تحصیلی بر حسب عضویت گروهی و اثر تعاملی آزمون و عضویت گروهی

نتایج جدول ۵-۴ نشان می دهد که میان دو گروه آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و آموزش ذهن آگاهی در ابعاد بهزیستی تحصیلی بر حسب عضویت گروهی و اثر تعاملی آزمون و عضویت گروهی

جدول ۶. آزمون تعقیبی بن فرونی جهت مقایسه میانگین ابعاد بهزیستی تحصیلی بر حسب مراحل آزمون در گروه‌های آزمایشی

متغیرها	گروه‌ها	پیش آزمون - پس آزمون		پیش آزمون - پیگیری		پس آزمون - پیگیری	
		اختلاف	سطح معناداری	اختلاف	سطح معناداری	اختلاف	سطح معناداری
ارزش مدرسه	شایستگی هیجانی-اجتماعی	-۶/۴۰	۰/۰۰۱	-۶/۴۷	۰/۰۰۱	-۰/۰۷	۰/۹۹
	ذهن آگاهی	-۳/۸۰	۰/۰۰۱	-۴/۱۳	۰/۰۰۱	-۰/۳۳	۰/۹۹
عدم فرسودگی	شایستگی هیجانی-اجتماعی	-۷/۶۷	۰/۰۰۱	-۷/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۳	۰/۹۹
	ذهن آگاهی	-۵/۶۷	۰/۰۰۳	-۵/۹۳	۰/۰۰۲	-۰/۲۷	۰/۹۹
رضایتمندی از مدرسه	شایستگی هیجانی-اجتماعی	-۱/۳۳	۰/۰۰۱	-۱/۴۷	۰/۰۰۱	-۰/۱۳	۰/۹۹
	ذهن آگاهی	-۱/۵۳	۰/۰۰۱	-۲/۴۰	۰/۰۰۱	-۰/۸۷	۰/۰۷
درآمیزی با مدرسه	شایستگی هیجانی-اجتماعی	-۵/۴۷	۰/۰۰۱	-۵/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۶۶
	ذهن آگاهی	-۵/۱۳	۰/۰۰۳	-۵/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۹۹

معمولا این گونه دانش آموزان برای خود اهداف تحصیلی بالا تعیین می کنند، خودتنظیمی دارند، برای خود انگیزه ایجاد می کنند، رویکرد خود به کار را سازماندهی می کنند و نمرات بهتری کسب می کنند. آنها همچنین از مهارت های حل مسئله برای غلبه بر موانع و تصمیم گیری در مورد درس خواندن و روابط شخصی استفاده می کنند. بنابراین قابل تصور است که این روند تنظیم اساسی در سایر حوزه های مشابه و متفاوت گسترده و تعمیم داده شود.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر موثر است و باعث افزایش آن می شود. در تبیین نتیجه به دست آمده می توان گفت که سنین نوجوانی یکی از حساس ترین دوره های زندگی می باشد که وجود ویژگی هایی چون هویت یابی آنرا از دیگر دوره ها متفاوت می کند. وجود سرگردانی های شناختی و هیجانی در این دوره باعث می شود که ارتباط فرد با مدرسه و محیط تحصیلی یا به عبارتی بهزیستی تحصیلی فرد به خطر افتد، نتایج پژوهش های متعدد نشان می دهد که آموزش ذهن آگاهی باعث می شود تا نوجوانان این سردرگمی های شناختی و عاطفی را راحت پشت سر بگذارند. به کمک تکنیک های ذهن آگاهی افراد مشاهده ی عاری از قضاوت و انتقاد، همراه با شفقت نسبت به خود و دیگران را در عمل یاد می گیرند، آنها می آموزند که با مشاهده افکار و هیجانات استرسزا و غم انگیز الگوی افکار منفی را قبل از آن که به چرخه معیوب کشیده شوند شناسایی کنند به این ترتیب در دراز مدت، ذهن آگاهی تغییرات بسیاری در خلق و خو و سطح شادی و سلامت افراد می گذارد. تحقیقات علمی نشان داده اند که ذهن آگاهی نه تنها از افسردگی جلوگیری می کند بلکه اثرات مثبتی بر روی الگوهای ذهن در زمینه نگرانی، اضطراب، افسردگی، تحریک پذیری و عصبانیت دارد (۳۱). زغیبی قناد و همکاران به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی نقش مهمی در پیش بینی سرگردانی ذهنی دارد که این اثر را از طریق مکانیزم هایی از جمله خودتنظیمی، خلق و حافظه فعال انتقال می دهد. زارعی، سعدی پور، دلاور و خوشنویسان به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی و کمک خواهی بر استرس تحصیلی اثر متفاوت

نتایج جدول ۴-۶ نشان می دهد که در هر دو گروه آزمایشی از پیش آزمون به پس آزمون و پیش آزمون به پیگیری میانگین ها افزایش یافته و تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.03$ ). اما از پس آزمون به پیگیری در هر دو گروه تغییر معناداری مشاهده نمی شود ( $P > 0.05$ ).

در کل نتایج نشان داد که بین اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی و ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان دختر تفاوت معناداری وجود ندارد.

#### نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش شایستگی هیجانی-اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی موثر است. در تبیین اثرگذاری شایستگی هیجانی-اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی می توان گفت که این شایستگی مستقیما با انطباق و عملکرد ارتباط دارد (۲۶). این شایستگی پنج قابلیت را در بر می گیرد که عبارتند از خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت روابط، و تصمیم گیری مسئولانه (۲۷) که از طریق افزایش این قابلیت ها می تواند منجر به بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان شود. نتایج مطالعات نشان داده اند که آموزش مهارت های هیجانی-اجتماعی تاثیر معناداری بر بهبود روابط بین همشاگردی ها، همدلی، مهربانی و مشارکت دانش آموزان (۲۸)، روابط و مهارت های اجتماعی (۲۹، ۳۰)، بهزیستی ذهنی و سلامت روان نوجوانان شایستگی اجتماعی هیجانی و احساس تعلق به مدرسه، کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری، بهزیستی ذهنی و سازگاری تحصیل دارد.

این شایستگی به توانایی فرد در درک و فهمیدن و تنظیم احساسات اشاره دارد به طوری که فرد قادر به ایجاد و نگهداری شبکه ای از روابط اجتماعی و توانایی تنظیم موفقیت آمیز باشد به طوری که در بسیاری از عوامل شناختی اجتماعی و تنظیم روابط اجتماعی که ممکن است در نظم بخشیدن کار علمی و عملکرد فردا مهم باشد نقش دارد. دانش آموزان با شایستگی هیجانی-اجتماعی قوی بهتر قادر به خودتنظیمی، مدیریت رفتارشان، شناخت و هیجان نشان هستند.

برجسته کرد تا ترغیب بیشتری برای شرکت و اجرای این آموزش ها داشته باشند.

## References

1. Niemivirta, M. (2004). Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling. In A. Efklides, G. Kiosseoglou, & Y. Theodorakis (Eds.), *Qualitative and quantitative research in psychology* (Vol. 2, pp. 301–314).
2. Salmela-Aro, K; kiuru, N; Leskinen, E & Vurni, J. (2009) schoolburnout inventory (SBI): reliability and validity. *European journal of psysgological assessment*, 25, 48-57.
3. Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244–248.
4. Tuominen-Soini, H. Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
5. Salmela-Aro, k. Upadyaya, k (2012) The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European journal of psysgological Assessment*, 28, 60-67.
6. Brahman, Mary; Musivand, Mahboubeh (1400). The Relationship between Social Competence, Heresy and School Welfare: The Mediating Role, Emotional and Moral Maturity of Adolescents in Schools, *Journal of Educational Psychology*, Volume 17, Number 59, Spring 1400, pp. 212-175.
7. Thank you, Fatima; Kazemi, Reza; Taklawi, Somayeh (1400). The effectiveness of emotional-social skills training on emotional / social competence and psychological well-being of single-parent girls. *Journal of Psychological Development*, Year 10, Issue 10, Serial Issue 58, April 1400, pp. 146-154.

داشته و روش ذهن آگاهی در کاهش استرس تحصیلات اثربخش تر است. ستاری و کفاش زاده به این نتیجه رسیدند که آموزش روش ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان موثر می باشد. همچنین آموزش این روش بر مولفه های هیجانی و شناختی اضطراب نیز موثر می باشد.

همچنین می توان گفت هویت تحصیلی موفق مهمترین عامل در بهزیستی تحصیلی است و کسانی که از هویت تحصیلی موفق برخوردار باشند رابطه بهتری را با مدرسه خواهند داشت و تحقیقات نشان داده که ذهن آگاهی با هویت تحصیلی موفق در ارتباط است. یوسفی، رمضان و محمدزاده به این نتیجه رسیدند که؛ یادگیری خودتنظیمی از طریق میانجی ذهن آگاهی بر هویت تحصیلی موفق تأثیر معنی داری دارد. در آخر می توان گفت که یکی از مکانیزم های ذهن آگاهی تغییر شناختی است و این تغییر شناختی می تواند به بهزیستی فرد کمک کند مؤلفین متعدد مطرح ساخته اند که تجربیات ذهن آگاهی می تواند باعث ایجاد تغییراتی در الگوهای فکری یا نگرش های فرد در مورد افکارش شود. برای مثال کبات زین توصیه می کند که مشاهده بدون قضاوت درد و افکار مرتبط با اضطراب ممکن است منجر به فهم و درک این نکته گردد که " این ها فقط افکارند " و نمایانگر حقیقت یا واقعیت نیستند، و لزوماً نباید باعث فرار یا رفتار اجتنابی شوند. احمدی بجق، بخشی پور و فرامرزی در پژوهش خود نشان دادند که گروه درمانی شناختی مبتنی بر حضور ذهن در کاهش وسواس فکری- عملی، باورهای فراشناخت و نشخوار فکری دانشجویان دختر موثر بوده و تأثیرات درمانی در فاصله دو ماه تقریباً پایدار بوده است. پژوهش اشرفی، حدادی، نشیبیا و قاسم زاده که مهارت خودآگاهی بر افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی و کاهش پرخاشگری دانش آموزان مؤثر است.

در نهایت نتایج نشان داد که میان اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی- اجتماعی و ذهن آگاهی بر بهزیستی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. در تبیین این نتیجه می توان گفت که هم حوزه شایستگی هیجانی- اجتماعی و هم حوزه ذهن آگاهی هر دو علاوه بر شناخت شامل کنترل هیجان و عواطف هم می شوند. در حوزه ذهن آگاهی سعی می شود که هم باورها، عقاید، نگرش ها و هیجانانام مورد بررسی قرار بگیرد. کبات زین مکانیسم ها مواجهه، تغییر شناختی، اداره - خود، آرام سازی و پذیرش را در ذهن آگاهی در نظر می گیرد که به تبیین چگونگی تأثیر مهارت های ذهن آگاهی در کاهش نشانه ها و تغییرات رفتاری می پردازد.

با توجه به تأثیر دو روش آموزش شایستگی- هیجانی و آموزش ذهن آگاهی پیشنهاد می شود که ابتدا در مدارس به بررسی بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان پرداخته شود و دانش آموزانی که بهزیستی تحصیلی پایین تری دارند مشخص شده و در صورت رضایت آنها، به آموزش شایستگی هیجانی- اجتماعی و ذهن آگاهی در آنها اقدام شود. همچنین با توجه به نقش پیشگیرانه این دو متغیر می توان به اجرای این آموزش ها در مدارس در جهت جلوگیری از کاهش بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان پرداخت. همچنین می توان اهمیت و نقش این آموزش ها را برای معلمان، مدیران، والدین و دانش آموزان

13. Fredrickson, B. L. and M. F. Losada (2005). "Positive affect and the complex dynamics of human flourishing." *American psychologist* 60(7): 678-686.
14. Riggs, N. R., et al. (2006). "Executive function and the promotion of social-emotional competence." *Journal of Applied Developmental Psychology* 27(4): 300-309
15. Frey, K. S., et al. (2000). "Second Step: Preventing aggression by promoting social competence." *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2): 102-112.
16. Denham, S. A., et al. (2012). "Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence." *Early Childhood Education Journal* 40(3): 137-143.
17. Parhomenko, K. (2014). "Diagnostic Methods of Socio-Emotional Competence in Children." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 146: 329-333.
18. Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
19. Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York: Delacort.
20. Shirani Borujeni, Soodabeh; Sharifi, Tayyeba; Ahmadi, Reza; Ghazanfari, Ahmad (1399). Comparison of the effectiveness of compassionate group training and stress-based mindfulness reduction on mental well-being of female students with academic stress. *Clinical Journal of Nursing and Midwifery*, Payer 1399, Volume 9, Number 3, pp. 782-769.
21. Ataiee, Fatemeh; Ahmadi, Abdul Javad; Kiamanesh, Alireza; Saif, Ali Akbar (1398). The effectiveness of mindfulness training in increasing motivation to study in male and female high school students. *Journal of School Psychology*, Volume 8, Number 4, 199-176.
8. Imam Gholi Vand, Fatemeh, Kadivar, Parvin, Sharifi, Hassan Pasha (1398). Predicting happiness and creativity based on school atmosphere mediated by academic conflict and emotional-social competence of female high school students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, Allameh Tabatabai University, Fifteenth Year, No. 52, Summer 1398, pp. 181-155.
9. Ebrahimi Aurang, Akbar, Hosseini Nasab, Seyed Davood, Badri Gargari, Rahim (1397). The effect of comprehensive socio-emotional learning program on student-teacher self-awareness of Farhangian University of East Azerbaijan. *Bi-Quarterly Journal of Educational and School Studies*, Year 7, Issue 18, Spring and Summer 2016, 179-165.
10. Montazer, Nasser, Dosti, Yar Ali, Hassanzadeh, Ramadan, Abbasi, Ghodrattullah (1397). Comparison of the effectiveness of emotional competence and problem solving training on perceived self-efficacy of Farhangian University students. *Journal of Education and Learning Studies*, Volume 10, Number 2, Fall and Winter 1397, pp. 164-142.
11. Badri Gargari, Rahim, Adib, Yousef, Hashemi Nosratabad, Touraj, Erfani Adab, Elham (1397). Comparison of the effectiveness of social-emotional learning program of strong children on social-emotional competence, academic resilience and sense of belonging to school for primary school students in privileged and deprived areas of Hamadan. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, Volume 12, Number 4, October and November 1998, pp. 76-62.
12. Fredrickson, B. L. and M. F. Losada (2013). "" Positive affect and the complex dynamics of human flourishing": Correction to Fredrickson and Losada (2005).

- competence of aggressive male students. *Cognitive Strategies in Learning*, 6 (1), 45-65
30. Williams, M., Bywater, T., Lane, E., Williams, N., Hutching, J. (2019). Building Social and Emotional Competence in School Children: A Randomised Controlled Trial. *Psychology*, 10, 107-121.
31. Williams, M. & Penman, D. (2012). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world*. Piatkus. co. uk.
22. Zoghihi Confectionery, Simin; Alipour, Sirus; Shahni Yilagh, Manijeh; Haji Yakhchali, Alireza (1396). The causal relationship between mindfulness and mental confusion mediated by strategic commitment regulation, anxiety, depression, and working memory. *Journal of Cognitive Psychology*, 5 (3), pp. 46-34.
23. Keng, s., Smoski, M., & Robins, C. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychological Review*, 31 (8), 1041-1056.
24. Ahmadpour Turki, Zahra; Hakim Javadi, Mansour (1396). The effectiveness of emotional-social competence training on problem solving, aggression and optimism of adolescents with low socioeconomic status. Master Thesis, University of Guilan, Faculty of Literature and Humanities.
25. 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.
26. Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27 (1), 136-155.
27. Coelho, V.A., Sousa, V. & Marchante. M. (2015). Development and Validation of the Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 139-147.
28. Dobia, B., Parade. R.H., Roffey, S., & Smith, M. (2019). Social and emotional learning: From individual skills to class cohesion. *Educational and Child Psychology*, 36 (2), 78-85.
29. Allameh, A.; Shahni Yilagh, Sh; Haji Yakhchali, A.R. And Mehrabizadeh artist, m. (۱۳۹۷). The effect of teaching desirable social skills based on Bandimehart group program on social