

اثر بخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان

The efficacy of mindfulness based stress reduction on mindfulness and assertiveness of students with test anxiety

رضا گل پور چمر کوهی^۱ و زرار محمد امینی^۲

R. Golpour chamarkohi¹ & Z. Mohammadamini²

Abstract: The aim of the present research was to examine the efficacy of mindfulness based stress reduction on the mindfulness and assertiveness of students with test anxiety. The sample consisted of 45 subjects with test anxiety randomly selected from third grade guidance school girls and boys of Nowshahr city. The subjects were assigned randomly to experimental and control groups. The experimental group received training in mindfulness based stress reduction. The instruments employed in this research were test anxiety inventory, mindfulness inventory and assertiveness scale. Multivariate analysis of variance showed significant differences between the group receiving training in mindfulness and the control group on the variables of mindfulness, assertiveness and test anxiety. Mindfulness based stress reduction affected the mindfulness, assertiveness and test anxiety of the students.

Keywords: stress reduction, mindfulness, assertion, test anxiety

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود دانش آموزان پایه سوم راهنمایی که به اضطراب امتحان مبتلا بودند، انجام شد. به همین منظور تعداد ۴۵ دانش آموز دختر و پسر از میان دانش آموزان شهرستان نوشهر که دارای اضطراب امتحان بودند به صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه گمارده شدند. از پرسشنامه‌های اضطراب امتحان، ذهن آگاهی و ابراز وجود برای جمع آوری اطلاعات استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چند عاملی بر روی تفاضل نمره‌های پیش آزمون - پس آزمون نشان داد که بین گروه‌های آموزش ذهن آگاهی و گواه در متغیرهای ذهن آگاهی و ابراز وجود و اضطراب امتحان تفاوت معنی داری وجود دارد. روش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی، افزایش ابراز وجود و اضطراب امتحان مؤثر بود.

واژه‌های کلیدی: کاهش استرس، ذهن آگاهی، ابراز وجود و اضطراب امتحان

1. Corresponding Author: Postgraduate Student

in General Psychology at University of Mohaghegh Ardabili (reza.golpour.ch@gmail.com)

2. Postgraduate Student in General Psychology at

University of Mohaghegh Ardabili

۱. نویسنده‌ی رابط: عضو هیأت علمی گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

۲. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی

مقدمه

در ادبیات روان‌شناختی مفاهیمی وجود دارد که رهاسازی توجه، اساس آن مفاهیم به شمار می‌آید. چندین مفهوم این همپوشی را نشان می‌دهند. از جمله این مفاهیم می‌توان به خود مشاهده‌گری (دیکمن^۱، ۱۹۸۲)، عدم خود کارگردانی (دیکمن، ۱۹۸۲)، عدم خود کارگردانی (سفران^۲ و سگال، ۱۹۹۰)، عدم وابستگی (سفران و سگال، ۱۹۹۰)، وابستگی (بوهارت^۳، ۱۹۸۳)، تکلیف‌گرایی (مارتین^۴، ۱۹۸۸؛ دیکمن، ۱۹۸۲) و هشیاری فراگیر^۵ به عنوان یک فرایند شناختی خلاق (لانگر^۶، ۱۹۸۹) اشاره کرد (به نقل از سینگ، لانکونی، ویتون، آلن، واهلر، سباوی، ساینو و کریستن^۷، ۲۰۰۵).

لانگر (۱۹۸۹) واژه ذهن آگاهی را برای توصیف یک رویکرد تحقیق علمی به کار برد. به نظر لانگر، ذهن آگاهی یک فرایند شناختی خلاق و سازنده است و زمانی که یک فرد سه ویژگی کلیدی زیر را به کار می‌گیرد، آشکار می‌شود. آن سه ویژگی عبارتند از:

۱- خلق یک طبقه بندی جدید

۲- پذیرا بودن اطلاعات جدید

۳- آگاهی از دید و زوایای دید ژرف‌تر و بیشتر (ساین و همکاران، ۲۰۰۵).

براساس نظر بایرون^۸ (۲۰۰۶)، راهبردهای سازگاری مفید ذهن آگاهی برای ایجاد و حفظ آگاهی عبارتند از: فقدان قضاوت و ارزشیابی^۹؛ صبر و شکیبایی^{۱۰}؛ صبر و بردباری؛

-
1. Deikman
 2. Safran
 3. Bohart
 4. Martin
 5. mindfulness
 6. Langer
 7. Singh, Lancioni, Winton, Alan, Curtis, John, Wahler, Robert, Mohamed & Kristen
 8. Byron
 9. non-judging
 10. patience

ذهن آغازگر^۱؛ درگیر نشدن^۲؛ پذیرش^۳ و رها شدن^۴. ذهن آگاهی در غرب از دهه ۱۹۷۰ مورد توجه قرار گرفت. از آن زمان به بعد بیش از ۲۴۰ برنامه مبتنی بر ذهن آگاهی در آمریکای شمالی و اروپا انجام شد (کایون^۵، ۲۰۰۵). به همین دلیل در سال‌های اخیر، تعدادی از پژوهشگران تلفیق رویکردهای مبتنی بر ذهن آگاهی را با مداخله‌های شناختی-رفتاری موجود، پیشنهاد کرده اند (کایون، هایز و ویلسون^۶، ۲۰۰۳؛ کاتز^۷، بوریسنکو^۸ و بنسون^۹، ۱۹۸۵) (به نقل از ویتفیلد، ۲۰۰۶). ذهن آگاهی توجه کردن قاطعانه نسبت به امور در زمان حاضر است که ما تا به حال طور دیگری به آن‌ها توجه کرده‌ایم. نمونه‌هایی از این امور شامل آگاهی از تنفس، درد پشت گردن، افکار منفی و نگرانی درباره آنچه که شما می‌خواهید فردا انجام دهید و شامل تمرکز مکرر و مجدد ذهن در زمان حاضر است. هر فکر، احساس یا حس‌هایی که وارد توجه شما می‌شود به همان گونه که هست مورد تأیید و پذیرش قرار می‌گیرد. این واکنش پیشگیرانه، برای افکاری است که شما را غمگین یا مضطرب می‌کند و به شما کمک می‌کند تا به حالت تعادل بعد از هیجان‌های تجربه شده منفی بازگردید (بایرون، ۲۰۰۶).

رایج ترین روش آموزش ذهن آگاهی، آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR)^{۱۰} است که به شکل برنامه کاهش استرس و برنامه آرامش آموزی شناخته می‌شود (کابات-زین، ۱۹۸۲، ۱۹۹۰). پژوهش‌ها از این نتایج حمایت کردند که برنامه MBSR می‌تواند اثرات مثبتی بر مؤلفه‌های مختلف مانند ذهن آگاهی و ابراز وجود و اضطراب امتحان

1. beginners mind
2. non-striving
3. acceptance
4. letting go
5. Cayoun
6. Hayes & Wilson
7. Kutz
8. Borysenko
9. Benson
10. mindfulness-based stress Reduction

داشته باشد. هارتون-داتسچ و هارتون^۱ (۲۰۰۳) نشان دادند که با افزایش ذهن آگاهی در پردازش اجتماعی از جنبه‌های گوناگون تعارضات متقابل درون فردی، تغییراتی حاصل می‌شود. آن‌ها دریافتند که میزان آگاهی، خودتنظیمی و بازیابی تعادل نیز با افزایش ذهن آگاهی، بهبود می‌یابد. یافته‌های چین، کریر و اسمیلک^۲ (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که آگاهی متوجه و هوشیارانه و توجه آگاهانه در هنگام تکلیف، به طور معکوس با خطاهای توجه مرتبط هستند و هر چقدر این میزان بیشتر باشد، میزان خطاهای توجه کاهش می‌یابد. دکیسر، ریز، لیجسن، لیسن و دوولف (۲۰۰۸) با مطالعه‌ی مهارت‌های ذهن آگاهی و رفتار درون فردی نشان دادند که چهار مؤلفه از مؤلفه‌های ذهن آگاهی (مشاهده‌گری، توصیف، عمل همراه با آگاهی و پذیرش بدون قضاوت) با مهارت‌های ذهن آگاهی همبستگی مثبت و بالایی دارند، همچنین این مؤلفه‌ها با توصیف و تشخیص بهتر احساسات بدنی و اضطراب و آشفتگی کمتر همراه هستند. میت مانسگرور، بک و اسچابلر^۳ (زیر چاپ) در بررسی خود در مورد حمایتگرهای ذهن آگاهی در اجتناب عملی، فرا هیجان و تنظیم هیجانی، دریافتند که تحت شرایط استرس زا آگاهی هشیارانه بیماران در ابتدا به سرعت افزایش یافته و سپس تنزل می‌یابد. در بررسی تاثیر مراقبه ذهن آگاهی بر کاهش درد مزمن در بیماران، مورون، لینچ، گریکو، تیندل و وینر^۴ (زیر چاپ) دریافتند با آموزش مراقبه ذهن آگاهی در این بیماران، درد مزمن آن‌ها کاهش و کیفیت خواب آن‌ها بهبود یافته و نیز میزان توجه فراگیر این افراد به طور معنی داری افزایش یافت.

اصطلاح ابراز وجود^۵ را در ابتدا توسط ولپی^۶ (۱۹۵۸)؛ به نقل از هرمزی نژاد، شهنی-بیلاق و نجاریان، (۱۳۷۹) مطرح و کاربرد و آموزش آن رواج یافت. وی اعتقاد داشت که میان پاسخ‌های

1. Horton-Deutsch & Horton
2. Cheyne, Carriere & Smilek
3. Mitmansgruber, Beck & Schubler
4. Morone, Lynch, Greco, Tindel & Weiner
5. assertive
6. Wolpe

جرات و رزانه با اضطراب تضاد جمع ناپذیری وجود دارد. در این صورت بیماران با یادگیری این رفتار می‌توانند تا حدود زیادی بر ترس‌ها غلبه کنند. ابراز وجود به معنی احترام گذاشتن به خود و دیگران است. یعنی این که عقاید، افکار، باورها و احساسات ما و دیگر افراد از نظر اهمیت برابرند. به نوعی همه ما مستحق دریافت احترام از طرف دیگران هستیم و این در صورتی محقق است که فرد برای خود حرمت قائل باشد و به عقاید و آرمان‌های خود ایمان داشته باشد. آلبرتی و امونز^۱ (۱۹۷۴)؛ به نقل از هرمزی‌نژاد و همکاران، (۱۳۷۹) اهمیت رشد عزت نفس و نیز انضمام ابراز احساسات مثبت را به عنوان قسمتی از آموزش ابراز وجود مورد تاکید قرار دادند (هرمزی‌نژاد و همکاران، ۱۳۷۹). در این راستا فنل^۲ (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان داد که با آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی افسردگی بیماران مبتلا بهبود یافته و علاوه بر بهبود افسردگی این آموزش منجر به افزایش اعتماد به نفس آنان می‌شود.

از متغیرهای دیگری که از طریق آموزش ذهن آگاهی تعدیل می‌گردند، اختلالات اضطرابی هستند. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند تکنیک فوق در کاهش این گروه از اختلالات مؤثر هستند (ولز^۳ ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۰؛ ساگیورا^۴، ۲۰۰۴؛ لاواس و بارسکی^۵، ۲۰۱۰؛ صداقت، محمدی، علیزاده و حسین ایمانی^۶ (۲۰۱۱). والسند، سیورتنسن و نیلسون^۷ (۲۰۱۱) یافتند کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی موجب تعدیل نشانه‌های اضطراب و نگرانی و اضطراب صفت در افراد مبتلا به اختلال اضطراب می‌گردد. تانی، لوتان و برنستین^۷ (۲۰۱۲) در بررسی پیامدهای آموزشی ذهن آگاهی بیان کردند که آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی به لحاظ آماری و بالینی به طور معنی‌داری موجب کاهش نشانه‌های خلق آسیب‌پذیر و اضطراب می‌شود.

1. Alberti & Emmons
2. Fennel
3. Wells
4. Sugiura
5. Lovaas & Barsky
6. Vøllestad, Sivertsen & Nielsen
7. Tanay, Lotan & Bernstein

از آنجایی که در زمینه اثر بخش روش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی از جمله کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر روی متغیرهای فردی و بویژه اضطراب امتحان مطالعات اندکی صورت پذیرفته است و با توجه به روند رو به رشد روش فوق در درمان اختلالات گوناگون، پژوهش حاضر نیز با همین هدف صورت گرفته است تا مشخص شود که آیا می‌توان با ارائه آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی میزان ذهن آگاهی و ابراز وجود دانش‌آموزان را بهبود بخشید و اضطراب امتحان آن‌ها را کاهش داد؟ برای رسیدن به هدف فوق و با توجه به پیشینه پژوهش فرضیه‌های ذیل تدوین شدند.

- ۱- روش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش ذهن آگاهی دانش‌آموزان مؤثر است.
- ۲- روش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ابراز وجود دانش‌آموزان مؤثر است.
- ۳- روش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان مؤثر است.

روش

پژوهش حاضر از نوع طرح آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. آزمودنی‌های این پژوهش شامل سه گروه از دانش‌آموزان پسر و دختر مبتلا به اضطراب امتحان بودند که از طریق پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان و مصاحبه‌ی تشخیصی ساختمان‌د، شناسایی شدند. دو گروه از این آزمودنی‌ها (یک گروه دختر و یک گروه پسر) در معرض آموزش و درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی قرار گرفتند. و یک گروه (مختلط) به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد. تکنیک آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان متغیر مستقل برای گروه‌های آزمایش اعمال شد. ذهن آگاهی، ابراز وجود و اضطراب امتحان به عنوان متغیر وابسته در نظر

گرفته شدند. برای هر دو گروه پیش آزمون و سپس ده روز بعد از اعمال مداخله پس آزمون اجرا شد.

جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش آموزان سال سوم راهنمایی شهر نوشهر بودند که از میان آن‌ها ابتدا ۹۵۸ دانش آموز دختر و پسر پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان را تکمیل کردند. از میان این دانش آموزان، آن‌هایی که براساس پرسشنامه (یک انحراف معیار بالای میانگین) و مصاحبه‌ی بالینی اسپیل برگر مبتلا به اضطراب امتحان شناخته شدند، از طریق مصاحبه‌ی بالینی سازمان یافته مورد بررسی دقیق قرار گرفتند. سپس ۴۵ دانش آموز دختر و پسر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردیده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان: در این پژوهش برای سنجش اضطراب امتحان از پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اسپیل برگر (۱۹۸۰) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می‌کند. پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان شامل دو خرده آزمون نگرانی و هیجان‌پذیری است که تفاوت‌های فردی آزمودنی‌ها را در اضطراب امتحان می‌سنجد. این پرسشنامه خود گزارشی است و هر آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای (تقریباً هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات و تقریباً همیشه) به هر ماده پاسخ می‌گویند. این گزینه‌ها به ترتیب براساس مقادیر ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب پایایی همسانی درونی، تصنیف و بازآزمایی این پرسشنامه در پژوهشی که ابوالقاسمی (۱۳۸۱) در اهواز انجام داد، به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۰، ۰/۹۰ گزارش شده است. ضریب همبستگی پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان با خرده آزمون‌های باز دارنده ($r = 0/40$) و تسهیل کننده ($r = 0/67$) اضطراب امتحان و تعریف سازه ($r = 0/47$) معنی دار ($p < 0/01$) می‌باشد (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴).

مصاحبه‌ی بالینی: به منظور ارزیابی رفتاری، شناختی و فیزیولوژیکی از مصاحبه بالینی روانی استفاده شد. این مصاحبه شامل ۹ ماده در مورد نوع مشکل، سیر اضطراب امتحان، شدت آن،

حالات و نشانه‌های فیزیولوژیکی، شناختی و رفتاری قبل، حین امتحان و تمایل به درمان است. در این تحقیق آزمودنی‌هایی که در آزمون‌های اضطراب امتحان نمره‌های بالایی کسب کردند، مورد مصاحبه‌ی بالینی سازمان یافته اسپیل برگر (۱۹۹۵) قرار گرفتند. آزمودنی‌های که ملاک‌های تشخیص را دارا بودند، در نمونه‌ی نهایی تحقیق قرار گرفتند. ابوالقاسمی (۱۳۸۱) به نقل از ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۶ در شهر اهواز به منظور بررسی اعتبار و روایی مصاحبه بالینی، ۶۰ آزمودنی پسر و دختر را به طور تصادفی مورد مصاحبه سازمان یافته اسپیل برگر قرار دادند. ضریب اعتبار آلفای کرونباخ و پایایی دو نیم پاسخ آزمودنی‌ها در این مصاحبه به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۹ بود. برای بررسی روایی ملاکی مصاحبه‌ی بالینی از پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان استفاده شد. نتایج نشان داد که مصاحبه بالینی با پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اهواز همخوانی دارد.

پرسشنامه‌ی ذهن آگاهی: به علاوه برای سنجش متغیر ذهن آگاهی از پرسشنامه‌ی ذهن آگاهی فرایبورگ استفاده شد. این پرسشنامه را در سال ۲۰۰۱ پاچ هیلد و همکاران ساخته‌اند، ضریب آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۹۳ گزارش شده است. فرم کوتاه آن ۱۴ ماده دارد که پاسخ به سئوالات، صورت به ندرت، بعضی اوقات، اغلب اوقات و همیشه است. ضریب آلفای کرونباخ و فرم کوتاه این پرسشنامه ۰/۸۶ و ضریب همبستگی آن در نمونه بالینی ۰/۳۱ و در نمونه بهنجار ۰/۷۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه فوق ۰/۷۳ به دست آمد.

مقیاس ابراز وجود: به منظور ارزیابی میزان ابراز وجود آزمودنی‌ها از مقیاس ابراز وجود شرینک^۱ (۱۹۸۰) به نقل از ابوالقاسمی (۱۳۸۱) استفاده شد. این مقیاس دارای ۳۲ سؤال است و برای هر سؤال پنج گزینه در نظر گرفته شده است. نمره گذاری این آزمون بر اساس مقیاس لیکرت است. در ایران صبحی قراملکی (۱۳۸۲) بر روی دانشجویان و دانش‌آموزان مورد مطالعه مقدماتی قرار داد که ضریب همبستگی پایایی در باز آزمایی ۰/۸۸ به دست آمد. پایایی آزمون از طریق

1. Shrink

ضریب آلفا و کودریچاردسون $0/90$ و همبستگی این آزمون با پرسشنامه‌های جرأت‌ورزی ولپه و لازاروس ($r=0/73$) و پرسشنامه جرأت‌ورزی راتوی ($r=0/69$) معنی دار گزارش شده است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۴).

روش مداخله

آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی: آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی توسط کابات-زین (۱۹۹۲) به کار گرفته شد. این تکنیک ترکیبی است از تکنیک‌های رفتاری آرامش‌آموزی و مراقبه که شامل آموزش کنترل تنفس و توجه، مشاهده حس‌ها و احساس‌های بدنی، توصیف این احساس‌ها، پذیرش بدون قضاوت آن‌ها و افکار همراه و حضور در زمان حاضر به خصوص در فعالیت‌های روزمره، جلسات آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در پژوهش حاضر بر اساس چندین گام ارائه شد که گام‌های آن به شرح ذیل است.

- ۱- تشریح ماهیت تشکیل جلسه، تأثیر اضطراب امتحان بر میزان هشیاری، اعتماد به نفس و ابراز وجود و بیان اهداف درمان
- ۲- آموزش آرامش‌آموزی از طریق ایجاد تنش و رهایی آن در عضلاتی که با هیجان‌ها مرتبط هستند.
- ۳- آموزش آرامش‌آموزی از طریق بازخوانی گروه‌های عضلاتی که قبلاً از طریق ایجاد تنش - رهایی عضلانی فراخوانده شدند.
- ۴- تعمیم آرامش‌آموزی در موقعیت‌های مختلف و فعالیت‌های روزمره.
- ۵- تمرین آموزش کنترل تنفس و مراقبه تنفس (آگاهی فراگیر از طریق مشاهده حس‌های بدنی)
- ۶- تعمیم آموزش کنترل تنفس و مراقبه تنفس در فعالیت‌های روزمره.
- ۷- ذهن آگاهی کامل که شامل مرور کوتاهی بر جلسه‌ی قبل، آموزش جلسات ۴، ۵ و ۶ بود.

۸- جمع‌بندی موارد ذکر شده در جلسات قبل.

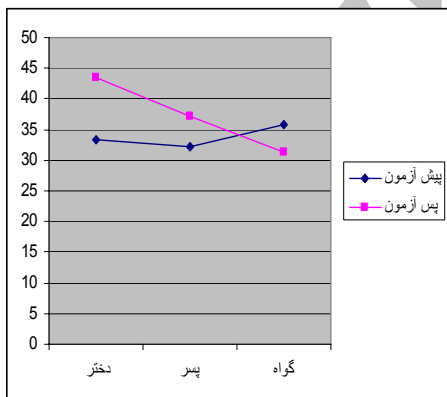
آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی برای گروه‌های دختر و پسر به‌دست یک درمانگر مشابه و با همکاری مرکز تحقیقات اداره آموزش و پرورش شهرستان نوشهر، به مدت دو ماه (۸ جلسه) به صورت گروهی اجرا شد.

نتایج

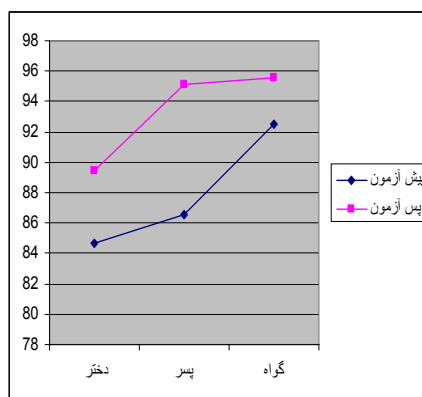
جدول ۱. میانگین و انحراف معیار ذهن آگاهی و ابراز وجود در گروه‌های آزمایش و گواه

پس آزمون						پیش آزمون					
گواه		پسر		دختر		گواه		پسر		دختر	
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
آماره متغیر											
ذهن آگاهی											
۵/۴۴	۳۱/۲	۴/۴۹	۳۷/۲	۵/۳۵	۴۳/۵۳	۳/۹۲	۳۵/۸۶	۴/۲۲	۳۲/۲۷	۵/۸	۳۳/۳۳
ابراز وجود											
۹/۸۸	۹۵/۵۴	۹/۸۶	۹۵/۱	۸/۶۵	۸۸/۸۲	۱۱/۰۹	۹۲/۵۳	۵/۳۹	۸۶/۶	۱۰/۱۳	۸۴/۶۷

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد میانگین نمره‌های آزمودنی‌ها در مراحل پیش آزمون و پس آزمون ذهن آگاهی و ابراز وجود در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل به شکل معنی‌داری افزایش یافت (نمودار ۱ و ۲).



نمودار ۲. میانگین نمرات ابراز وجود در گروه‌های آزمایش و گواه



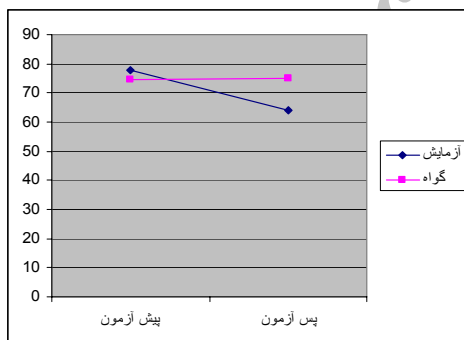
نمودار ۱. میانگین نمرات ذهن آگاهی در گروه‌های آزمایش و گواه

جدول فوق نشان می‌دهد میانگین نمره‌های گروه‌های درمانی در پرسشنامه اضطراب امتحان و

مؤلفه‌های آن (نگرانی و هیجان پذیری) تغییرات را نشان می‌دهند اما میانگین گروه گواه در متغیرهای فوق تغییری را نشان ندادند (نمودار ۲).

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه

پس آزمون						پیش آزمون					
گواه		پسر		دختر		گواه		پسر		دختر	
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
آماره متغیر											
نگرانی											
۳/۹۵	۲۶/۲۷	۲/۸	۲۱/۹۳	۳/۲۵	۲۳/۴	۵/۷۵	۲۹/۶۶	۴/۱۸	۳۳/۴	۲/۸۴	۳۳/۸
هیجان پذیری											
۶/۱۸	۲۸/۳۵	۴/۴۲	۲۲/۴۶	۳/۳۳	۲۳/۲	۶/۸۸	۲۴/۱۳	۳/۵۹	۲۷/۷۳	۲/۷۷	۲۶/۴
اضطراب امتحان											
۹/۹	۵/۶۲	۶/۱۸	۴۴/۴	۴/۴۶	۴۶/۶	۱۱/۳۹	۵۳/۸	۴/۱۷	۶۱/۱۳	۲/۷۹	۶۰/۲



نمودار ۳. میانگین نمرات اضطراب امتحان در گروه‌های آزمایش و گواه

جدول ۳. اطلاعات مربوط به شاخص‌های اعتبار آزمون واریانس چند متغیره

P	خطا df	df	f	ارزش	اثر
۰/۰۰	۴۰	۲	۷۰۹/۷۴۶	۰/۹۷۳	اثر پیلایی
۰/۰۰	۴۰	۲	۷۰۹/۷۴۶	۰/۰۲۷	لامبدای ویلکز
۰/۰۰	۴۰	۲	۷۰۹/۷۴۶	۳۵/۴۸۷	اثر هتلینگ
۰/۰۰	۴۰	۲	۷۰۹/۷۴۶	۳۵/۴۸۷	بزرگ‌ترین ریشه خطا

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود شاخص‌های اعتبار آزمون نشان می‌دهد که بین سه

گروه آزمایش پسر، دختر و کنترل تفاوت معنی داری در سطح $(p=0/01)$ وجود دارد.

جدول ۴ نشان می‌دهد که در متغیرهای ذهن آگاهی و ابراز وجود دو گروه آزمایش دختر و پسر به‌طور معنی‌داری با گروه کنترل متفاوت است. ($P < ۰/۰۵$) که بیانگر این است در دو گروه بعد از آموزش در زمینه ذهن آگاهی و ابراز وجود پیشرفت داشته‌اند و نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشتند.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل واریانس چند متغیره گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر ذهن آگاهی و ابراز وجود

منبع	متغیر وابسته	SS	SM	df	f	p
مدل	ذهن آگاهی	۱۱۶۵/۷۹۷	۳۸۷/۵۹۹	۳	۱/۳۵۷	۰/۰۰
	ابراز وجود	۳۴۷/۶۸۳	۱۱۵/۸۹۴	۳	۱۴/۸۳۷	۰/۲۶۹
intercept	ذهن آگاهی	۱۶۲۹۸/۱۱۳	۱۶۲۹۸/۱۱۳	۳	۶۲۱/۹۲۶	۰/۰۰
	ابراز وجود	۱۰۱۳۴۷/۸۰۹	۱۰۱۳۴۷/۸۰۹	۳	۱۱۸۷/۲۳	۰/۰۰
گروه‌ها	ذهن آگاهی	۱۱۶۳/۵۸۷	۱۱۶۳/۵۸۷	۳	۴۴/۴۲۶	۰/۰۰
	ابراز وجود	۲۵۷/۳۹	۲۵۷/۳۹	۳	۳/۰۱۴	۰/۰۰

جدول ۵. اطلاعات مربوط به شاخص‌های اعتبار آزمون واریانس چند متغیره

اثر	ارزش	f	df	df خطا	P
اثر پیلایی	۰/۹۰۱	۱۷۷/۷۰۶	۲	۴۰	۰/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۹	۱۷۷/۷۰۶	۲	۴۰	۰/۰۰
اثر هتلینگ	۹/۱۱۳	۱۷۷/۷۰۶	۲	۴۰	۰/۰۰
بزرگترین ریشه خطا	۹/۱۱۳	۱۷۷/۷۰۶	۲	۴۰	۰/۰۰

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود شاخص‌های اعتبار آزمون نشان می‌دهد که بین سه گروه آزمایش پسر، دختر و کنترل تفاوت معنی‌داری در سطح ($p=۰/۰۱$) وجود دارد. جدول ۶ نشان می‌دهد که در متغیر اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن دو گروه آزمایش دختر و پسر به‌طور معنی‌داری با گروه کنترل متفاوت است ($P < ۰/۰۵$). که بیانگر این است در دو گروه بعد از آموزش در زمینه اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن پیشرفت داشته‌اند و نسبت به گروه کنترل

عملکرد بهتری داشتند.

جدول ۶. خلاصه نتایج تحلیل واریانس چند متغیره گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن

منبع	متغیر وابسته	SS	SM	df	f	p
	نگرانی	۱۴۵/۸۱	۱۴۵/۸۱	۳	۴/۱۴	۰/۰۱
مدل	هیجان پذیری	۳۰۹/۶۹۸	۳۰۹/۶۹۸	۳	۳/۹۵	۰/۰۱
	اضطراب امتحان	۸۶۸/۵۳۹	۸۶۸/۵۳۹	۳	۵/۴	۰/۰۰۳
	نگرانی	۶۶۴۵/۶۱۱	۶۶۴۵/۶۱۱	۳	۵۶۶/۰۰۶	۰/۰۰
intercept	هیجان پذیری	۷۳۵۵/۴۲۶	۷۳۵۵/۴۲۶	۳	۲۸۱/۵۸۳	۰/۰۰
	اضطراب امتحان	۲۷۹۸۴/۰۷	۲۷۹۸۴/۰۷	۳	۵۲۲/۳۲۲	۰/۰۰
	نگرانی	۱۳۷/۱۷۵	۱۳۷/۱۷۵	۳	۱۱/۶۸۳	۰/۰۰۱
گروه‌ها	هیجان پذیری	۲۴۵/۲۰۳	۲۴۵/۲۰۳	۳	۹/۳۸۷	۰/۰۰۴
	اضطراب امتحان	۷۴۹/۱۷۸	۷۴۹/۱۷۸	۳	۱۳/۹۸۳	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه گیری

در این مطالعه روش آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به طور معنی داری موجب شد میزان ذهن آگاهی دانش آموزان بهبود یابد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های دیگر (بای مثال؛ هارتون-داتسچ و هارتون، ۲۰۰۳؛ دکیسر، ریز، لیجسن، لیسن و دوولف، ۲۰۰۸؛ چین، کریر و اسمیلک، ۲۰۰۶؛ مورون، لینچ، گریکو، تیندل و وینر، زیر چاپ). هماهنگ است. در واقع با توجه به نتایج حاصل شده می‌توان عنوان نمود که یکی از راه‌های بهبود میزان هوشیاری و آگاهی افراد، معرفی و ارائه راهبردهایی است که موجب افزایش کارآمدی آن‌ها می‌شود. رویکردهای مراقبه مبتنی بر ذهن آگاهی (گلمن^۱، ۱۹۹۷؛ کابات-زین، ۱۹۹۹) را محققین در علوم عصب نگر

1. Goleman

که کمیت‌های روان‌شناختی را برای مشاهده اثرات درمان مورد استفاده قرار می‌دادند، (شاپیرو و همکاران، ۲۰۰۳؛ دیویدسن^۱، کابات-زین^۲، اسچومچر^۳، روسن کرانز^۴، مولر^۴ و همکاران، ۲۰۰۳) و نیز جنبش‌های مثبت‌گرای روان‌شناسی، شروع کرده‌اند (سلیگمن^۵، ۲۰۰۳)، بر مراقبه ذهن آگاهی پذیرش خود و آگاهی از روند تنفس متمرکز است (برودریک، ۲۰۰۵).

در آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR) توانایی دیدن افکار به عنوان افکار به صورت مستقل و بی طرفانه انجام می‌شود اما آگاهی کلی از طریق تمرین منظم و مکرر در آموزش ذهن آگاهی کسب می‌شود. هشیاری فراگیر به عنوان توجه کردن به شیوه‌ی خاص در زمان حاضر و بدون قضاوت تعریف می‌شود (کابات و زین، ۱۹۹۴). از دیدگاه معاصر، ماهیت هشیاری فراگیر استفاده از کنترل ارادی توجه برای تشکیل نوعی از مدل شناختی پردازش اطلاعات جایگزین است، که به طور کل مغایر با مدل شناختی (به عنوان بودن در مقابل مدل شایعتر باید شدن) است که بیشتر زندگی ما را آشفته می‌سازد (به عنوان مدل شناختی خودکار افسرده ساز) و نمی‌تواند ما را از حالت‌های هیجانی نارسانا رها سازد (کارلسون و شیلا، ۲۰۰۵).

به طور خاص آموزش ذهن آگاهی شامل حفظ آگاهی به صورت ارادی و بر اساس توجه به موضوع خاص مانند احساسات فیزیکی در بدن (به‌عنوان مثال، حرکت تنفس به داخل و بیرون) از یک لحظه به لحظه دیگر است. با این حال، ذهن به افکار، احساسات، صداها یا دیگر احساسات بدنی منحرف می‌شود، محتوای آگاهی به خاطر سپرده می‌شود و سپس توجه به آرامی اما به طور جدی به سمت اهداف محافظت شده مشخص توجه برمی‌گردد. این فرایند بارها و بارها تکرار می‌شود و دوباره در مراحل روزانه تمرین هشیاری فراگیر تکرار می‌شود. چنین تمرین‌هایی، تجربیات مکرری را متناسب با توانایی مربوط به افکار به صورت حوادثی که در حوزه آگاهی از

-
1. Davidson
 2. Schumacher
 3. Rosenkranz
 4. Muller
 5. Seligman

طریق متمایز کردن یک تمرکز اساسی بدون توجه به افکار، ارائه می‌دهد که در مقایسه با تجربه افکار که به عنوان آگاهی از رویدادها به صورت روان، خالص و ناب است. این دیدگاه مجزای لحظه به لحظه بینش فراشناختی از طریق آموزش توجه به محتوای افکار تسهیل می‌شوند به همان صورت که آن‌ها شروع می‌شوند و به آن‌ها اجازه می‌دهند تا از آگاهی خارج شوند و سپس به تمرکز ابتدایی توجه بازگردند، در این روش، یک تمرکز اولیه مانند تنفس می‌تواند به عنوان یک مرکز تکیه گاه عمل کند که برای بازگشت آگاهی به زمان حاضر به کار می‌رود و محتوای منحرف شدن در واقعیت را که از طریق جریان‌ات فکری که ما اغلب در آن‌ها غرق هستیم، کاهش دهد. همچنین مشاهده فراگیر افکار به ما اجازه می‌دهد تا الگوهای مشابه فکری را به صورت افکار و نه این که ضرورتاً و قطعاً خود واقعیت‌اند، داشته باشیم.

یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در افزایش میزان ابراز وجود دانش آموزان مؤثر است. براساس پژوهش‌های آلبرتی و امونز (۱۹۷۴)، اهمیت رشد عزت نفس و نیز انضمام ابراز احساسات مثبت به عنوان قسمتی از آموزش ابراز وجود هستند. در این راستا فنل (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان داد که با آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی افسردگی بیماران مبتلا به بهبود یافته و علاوه بر بهبود افسردگی این آموزش منجر به افزایش اعتماد به نفس آنان می‌شود. ابراز وجود از مسائلی است که در بهبود سازگاری فرد با محیط کارساز است و موجب می‌شود، فرد از عملکرد خویش رضایت داشته باشد و همچنین یکی از عوامل مهم ارتباطات بین فردی سالم داشتن مهارت ابراز وجود است (نیسی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰). از نتایج دیگر پژوهش حاضر این بود که روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش اضطراب امتحان نیز مؤثر است. یافته‌های حاصل از این پژوهش در این زمینه با نتایج تحقیقات انجام شده دیگر درباره‌ی اثر بخشی روش درمان آموزش کنترل توجه همسو است و یافته‌های آن‌ها را مورد تأیید قرار می‌دهد (وایس و هانیز، ۱۹۸۳؛ داسک و همکاران، ۱۹۷۵؛ کارور و همکاران، ۱۹۸۳ و گوسلین و متیوز، ۱۹۹۵، ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۷). به اعتقاد لیتل و

جکسون (۱۹۷۴) ترکیبی از آموزش توجه و آموزش تن آرامی (آموزش کنترل توجه) در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان اثر بخش‌تر از هر یک به تنهایی است (به نقل از هیوز، ۱۹۸۸). پیر (۲۰۰۳) عقیده دارد تنها توجه بیمار گونه است که اساس نشانه‌های اضطراب از جمله اضطراب امتحان است و افزایش کنترل توجه بایستی در کاهش اضطراب مؤثر باشد. تکنیک‌های آموزش ذهن آگاهی اساساً تکنیک‌های افزایش توجه هستند که در درمان بیماران مبتلا به اضطراب و افسرده مفید واقع می‌شوند (سمپل و همکاران، ۲۰۰۵).

به نظر کابات - زین (۲۰۰۳) آموزش کنترل توجه در جهت روشن بودن و روشن دیدن است که به صورت غیر عادت یافته و متعالی عمل می‌کند. توجه فراگیر به این معنی است که مادر همه‌ی لحظات به صورت گسترده متوجه باشیم که چه کسی هستیم، چه کاری انجام می‌دهیم و چرا آن کار را انجام می‌دهیم.

از جمله محدودیت عمده‌ی پژوهش حاضر عدم اجرای پی‌گیری برای بررسی تداوم نتایج درمان بود اما بر اساس نتایج پژوهش حاضر شایسته است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت تکنیک‌های آموزش توجه و کاهش استرس را به دانش‌آموزان آموزش دهند. معلمان می‌توانند از آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی استفاده کنند و این تفکر سنتی خود را که بعضی از دانش‌آموزان آنچه را به آنان آموزش داده می‌شود، یاد نمی‌گیرند، تغییر دهند. پژوهشگران امیدوارند که معلمان این نکته را درونی‌سازی کنند که دانش‌آموزان برای یادگیری به مدرسه می‌آیند و باید مهارت چگونه یادگرفتن به آن‌ها آموزش داده شود. معلمان باید به جای القای شکست و بی‌کفایتی به دانش‌آموزان در رشد خودپنداره مثبت آنان نقش داشته باشند (محمدامینی، ۱۳۸۷). معلمان و مربیان تعلیم و تربیت باید با فراهم آوردن شرایط مناسبی برای رشد ابراز وجود و کاهش اضطراب و از طریق آموزش ذهن آگاهی فرصت بیشتری برای یادگیری بهینه دانش‌آموزان فراهم نمایند.

منابع

ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۱). اثربخشی دو روش درمانی آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس و

حساسیت‌زدایی منظم در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دوم دبیرستان شهرستان اهواز. *مجله‌ی روان‌شناسی*، ۸(۳)، ۵۹-۵۰.

ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد (۱۳۸۴). آزمون‌های روان‌شناختی. اردبیل: انتشارات باغ رضوان. ابوالقاسمی، عباس؛ گل‌پور، رضا، نریمانی، محمد و قمری حسین (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی روش بازسازی‌شناختی و آموزش کنترل توجه بر اصلاح باورهای فراشناختی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *نشریه‌ی روان‌شناسی کاربردی*. زیر چاپ.

ابوالقاسمی، عباس؛ غلامی، حسین؛ نریمانی، محمد و گنجی، مسعود (۱۳۸۷). مقایسه تاثیر دو روش شناخت درمانی تیزدل و بک در کاهش نشانه‌های افسردگی و اصلاح باورهای فراشناختی در بیماران افسرده خو. *پژوهش‌های روان‌شناختی*. ۱۱(۲-۱)، ۲۶-۱۱.

صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۸۲). بررسی میزان جرأت‌ورزی دانش‌آموزان استان اردبیل و مقایسه اثر بخشی دو تکنیک ایفای نقش و سرمشق‌گیری در میان دانش‌آموزان استان اردبیل. طرح پژوهشی مرکز تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل.

محمدامینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه‌ی اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء*. ۴(۴)، ۱۳۵-۱۲۳.

نسی، عبدالکاظم و شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۸۰). تاثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت نفس، اضطراب اجتماعی و بهداشت روانی دانش‌آموزان پسر مضطرب اجتماعی دبیرستانی شهرستان اهواز. *مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ۳(۸)، ۳۰-۱۱.

هرمزی نژاد، معصومه؛ شهنی بیلاق، منیجه و نجاریان، بهمن (۱۳۷۹). بررسی رابطه‌ی ساده و چندگانه‌ی متغیرهای عزت نفس، اضطراب اجتماعی و کمالگرایی با ابراز وجود دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ۷(۳ و ۴)، ۵۰-۲۹.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.

Baer, R., Smith, T. Gregory, Allen, B. K (2004). Assessment of Mindfulness by self-Report the Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.

Broderick, C. P. (2005). Mindfulness and Coping With Dysphoric Mood. Contrasts With Rumination and Distraction. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 501-210.

Byron, N. (2006). Mindfulness Skills. *Clinical Psychologist*, Australia.

- Carlson, E. L., & Garland, N. Sh. (2005). Impact of Mindfulness-Besed Stress Peducation (MBSR) on Sleep, Mood, Stress and Fatigue Symptoms in Cancer Outpatients. and International. *Journal of Behavioral Medicine*, 12(4), 278-285.
- Carver, S. C., Linda, M. P., Donna, J. S., & Follasbee. M. (1983). Effects of self-directed attention on performance and persistence among persons high and low in test anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 333-353.
- Cheyne. A. J., Carrier. S. A., & Jonathanand, S. D. (2006). Absent-mindfulness: lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures. *Consciousness and Cognition*, 15(3). 578-592.
- Cayoun, B. A. (2005). *A four-stage model of Mindfulness-Based Cognitive Behavioural Therapy: Training manual for crisis intervention and relapse prevention*. Manuscript sent for publication.
- Dekeyser. M., Raes. P., Lejssen, M. L., Saraand, D. D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behavior. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1235-1245.
- Dickman, C. R. (1982). Some observations of the behaviour and nest utilization of free-living *Antechinus stuartii* (Marsupialia: Dasyuridae). *Australian Mammalogy*, 5, 75-77.
- Dusek , J. B. (1980). The development of test anxiety in children. In I. G. Sarason (Ed), test anxiety: Theory, research and applications. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Dusek , J. B., Kermis, M. D. & Mergler, N.L.(1975). Information processing in low and high test anxious children as a function of grade level and verbal labeling. *Developmental psychology*, 11, 651-652.
- Fennell. J. V. Melanie. (2004). Depression, Low self-esteem and mindfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1053-1067.
- Harton- Deutsch. L. Sars & Horton, M. Janell. (2003). Mindfulness: overcoming intractable conflit. *Archives of Psychiatric Nursing*. 17(4), 186-193.
- Hughes, J. N. (1988). *Cognitive behavior therapy with children in schools*. NY: pergaman press.
- Gosselin , Phillip and Matthews, J, M (1995). Eye movment desensitization and reprocessing in the treatment of test anxiety: a study of the effects of expectancy and eye movement. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26, 4, 331-117.
- Kabat – Zinn, I. (1982). An out patient program in behavioral mediciane for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (2003) Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. V 10, 144-156.
- Lovas. David. A., & Barsky. Arthur. J. (2010). Mindfulness-based cognitive therapy for hypochondriasis, or severe health anxiety: A pilot study, *Journal of Anxiety Disorders*, 24(8), 931-935.
- Mitmansgruber. H., Beck, M.T., & Schubler. G. (in press). Mindful helper: Experiential avoidance, meta-emotion, and emotion regulation in paramedics. *Journal of Research in Personality*, 15, 345-361.

- Moron. E. N., Lynch. S. C., Greco. M. C., Tindel. A. H., & Weiner. K. D. (in press). Ifelt like a new person. The effects of mindfulness meditation on older adult with chronic pain: Qualitive Narrative Analysis of Diary Entries. *The Journal of Pain*, 12, 156-162.
- Sedaghat, M., Mohammadi, R., Alizadeh, K., & Hosein, I. A. (2011). The Effect of Mindfulness-Based Stress Reduction on Mindfulness, Stress Level, Psychological and Emotional Well-Being in Iranian Sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 929-934.
- Shian-Ling, K., Smoski, M. J & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056.
- Singh, N. N., Lancioni. E. G., Winton, S. V. Alan, Curtis, W. John, Wahler, G., Robert, S., Mohamed, S. J & Kristen. M. A. (2005). Mindful Staff in crease Learning reduce aggression in adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 14, 18-28.
- Shapiro, L. Shauna, Bootzin, R. Richard, Figueredo, J. Aurelio, Lopez, Ana, Maria and Schwartz, E. Gary. (2003). The efficacy Of mindfulness-based Stress reduction in Treatment Of Sleep disturbance in Women With breast cancer. An exploratory Study. *Journal Of Psychosomatic Research*, 54, 85-91.
- Sugiura, Y. (2004). Detached mindfullnees and worry: a meta-cognitive analysis, *Personality and Individual Differences*, 37, 169-179.
- Seligman, M. E. P. (2003). Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *Psychologist*. V3 126-127.
- Semple, J. Randye, Reid, Ms, F. G. Elizabeth & miller, Lisa. (2005). Treating Anxiety with Mindfulness An Open Trial of Mindfulness Training for Anxious children. *Journal of Psychotherapy: An International Quarterly*. V19. N.4. page, 379-392.
- Tanay, G., Lotan, G., & Bernstein, A. (2012). Salutary Proximal Processes and Distal Mood and Anxiety Vulnerability Outcomes of Mindfulness Training: A Pilot Preventive Intervention *Behavior Therapy*, 43(3), 492-505.
- Vollestad, J., Sivertsen., B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 49(4), 281-288.
- Wells, A. (1995). Meta-cognition and worry: a cognitive model of generalized an xiety disorder. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 23, 301-320.
- Wells, A. (1999). A meta-cognition model and therapy for generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 86-95.
- Wells, A. (2000). emotional disorder and meta-cognition. Chichester, UK: John Wiley.
- Whitfield, J. H. (2006). To wards case-specific applications of mindfulness-based cognitive –behavioral therapies: A Mindfulness-Based Rational Emotive Behaviour Therapy, *Private Practice Counselling Psychology*, 19, 154-163.
- Wise, H. Erica & Haynes, N. Stephen (1983). cognitive treatment of test anxiety: rational restructuring versus attentional training. *cognitive therapy and research*, 34-45.