

اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر افزایش ظرفیت حافظه کاری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر

یاسمین زینب زحمتکش*

فریبرز درتاج**

ناصر صبحی قراملکی***

علیرضا کیامنش****

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر افزایش ظرفیت حافظه کاری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر بود. این پژوهش از نظر هدف جزء پژوهش‌های بنیادی است. روش تحقیق شبه آزمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دبیرستان‌های متوسطه دولتی منطقه ۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بوده است. بر این اساس شرکت کنندگان به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند و بر اساس طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل آزمون شدند. سپس آزمون پردازش اطلاعات رای‌دینگ (۲۰۰۰) و آزمون خودکارآمدی (شرر، ۱۹۷۸) به عنوان پیش آزمون اجرا شدند و پس از اجرای متغیر مستقل که به تعداد ۸ جلسه برگزار شد مجدداً به عنوان پس آزمون اجرا شدند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی منجر به افزایش ظرفیت حافظه کاری و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که افزایش مهارت ذهن آگاهی می‌تواند ظرفیت حافظه کاری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را افزایش دهد. تغییر باورهای دانش آموزان به سمت مثبت و افزایش خودآگاهی تحصیلی آنان نتیجه آموزش‌های شناختی و ذهن آگاهی است.

واژه‌های کلیدی: آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی، ظرفیت حافظه کاری، خودکارآمدی تحصیلی

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران.

** استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) dortaj@atu.ac.ir

*** دانشیار گروه روان‌شناسی ورزش، دانشگاه علامه طباطبائی.

**** استاد گروه روان‌شناسی تربیتی و شخصیت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران.

مقدمه

از موضوعات محوری مورد علاقه نظام‌های آموزشی پیشرفته دنیا و روان‌شناسان تربیتی در حوزه تحصیلی پرداختن به موضوعاتی مانند خودکارآمدی تحصیلی و افزایش حافظه است (موزاکو و هنیچ^۱، ۲۰۱۰) که از دیدگاه بسیاری از پژوهشگران تربیتی و تحصیلی (وب^۲، ۲۰۱۶، زیمرمن، بونر و کوواچ^۳، ۲۰۰۲؛ گالتون و همکاران^۴، ۲۰۱۳) ستون‌های موفقیت آینده و پیشرفت‌های تحصیلی و شخصیتی است. از طرفی بررسی تاریخچه تحصیلی نظام‌های آموزشی مؤثر و کارآمد در تقریباً اکثر کشورها پیشرفته دنیا، نشان دهنده این حقیقت است که موفقیت‌های تحصیلی با پیشرفت‌های صنعتی و رفاهی روز ارتباط دارند. در نتیجه بررسی عوامل اثرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی و حافظه کاری دانش‌آموزان به عنوان آینده سازان آینده یک کشور در نظام‌های آموزشی امری بسیار مهم تلقی می‌شود که نظر بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است (کیامنش^۵، ۲۰۰۱؛ کیامنش و نوری^۶، ۱۹۹۷ و ۱۹۹۸؛ کیامنش و خیریه، ۲۰۰۱، مک کومیک و مکفرسون^۷، ۲۰۰۳)

خودکارآمدی، سازه اصلی تئوری اجتماعی و شناختی بندورا است و به برداشت افراد از توانایی‌های خود برای انجام کار و فعالیت اشاره دارد. بر این اساس، افراد تمایل دارند که به فعالیت‌هایی بپردازند که در انجام آنها احساس اطمینان کنند و اگر افراد در مورد انجام یک فعالیت احساس عدم توانایی کنند، به طور معمول از انجام آن اجتناب می‌نمایند. باورهای خودکارآمدی بر میزان صرف انرژی برای انجام فعالیت‌ها و میزان مقاومت در برابر موانع اثرات مستقیم دارد (پاجرس^۸، ۲۰۰۳؛ فرلا، وولک و کای^۹، ۲۰۰۹). بر اساس تئوری بندورا^{۱۰}، خوداندیشی یکی از توانایی‌های منحصر به فرد در انسان است که به وسیله آن انسان رفتار خود را ارزیابی و تغییر می‌دهد و این خود ارزیابی‌ها در برگیرنده دریافت‌های خودکارآمدی است. بر پایه تئوری ارزش انتظار،

-
1. Mazzocco & Hanich
 2. Webb
 3. Zimmerman, Bonner, & Kovach
 4. Galton, Edwards, Hargreaves, & Pell
 5. McCormick & McPherson
 6. Pajares
 7. Ferla, Valcke & Cai
 8. Bandura

انگیزش در آغاز برآیند باورهای افراد درباره پی آمدهای احتمالی کنشها و ارزشی است که آنها به پی آمدها می دهند. افراد زمانی برای انجام تکالیف برانگیخته می شوند که پیامد مورد انتظار برای آنها با ارزش باشد. اما هنگامی که پیامدها برای آنها ارزش نداشته باشد برای انجام تکالیف آمادگی کمتری خواهند داشت. انتظارات پی آمد با باورهای کارآمدی مرتبطاند، چون این باورها، انتظارات را تعیین می کنند و از آنجایی که پی آمد مورد انتظار انسان وابستگی زیادی به داوری هایشان از کاری که می توانند انجام بدهند دارد، در این مواقع، اگر ادراک های خود کارآمدی کنترل شود، انتظارات پی آمد بیگمان نقشی به سزا در پیش بینی های رفتار خواهد داشت (بندورا، ۱۹۹۷؛ ۱۹۸۲). نیلسون (۲۰۰۹) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارند. زیمرمن و همکارانش در مطالعه خود نشان دادند باورهای مثبت دانشجویان درباره توانایی های خود نظم دهی یادگیری بر میزان خودکارآمدی ایشان در عملکرد تحصیلی می افزاید و در نهایت سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان می شود و این بدین معناست که فعالیت های تحصیلی خود انگیزته دانشجویان از میزان باورهای خودکارآمدی متأثر می شود (فرلا، وولک و کای، ۲۰۰۹). چنگ و چیو^۱ (۲۰۱۰) نشان دادند که دانشجویان دارای خودکارآمدی بیشتر، اهداف سطح بالاتری را برای خود تنظیم می کنند که نهایتاً بر موفقیت ایشان منتهی می شود. از سوی دیگر در بسیاری از نظام های آموزشی پیشرفته در دنیا جایگاه حافظه مخصوصاً حافظه کاری به عنوان یک سازه شناختی پر رنگ و اثرات آن بر خودکارآمدی تحصیلی مورد توافق اکثر پژوهشگران (بریتنر و پاجارس، شانک^۲، ۲۰۱۶) است. بررسی و شناخت حافظه و یافتن متغیرهای متعدد تأثیرگذار بر آن، به منظور کمک به دانش آموزان در یادگیری بهتر و رسیدن به موفقیت تحصیلی، یکی از اصلی ترین اهداف عینی آموزش و پرورش در کشورهای مختلف جهان، محسوب می شود. براین اساس یافته های کینان و بتجمان^۳ (۲۰۰۶) نشان داده اند که، عوامل زیادی مانند، عزت نفس، خودپنداره، خودکارآمدی، مهارت های پردازش اطلاعات، مهارت ذهن آگاهی، انواع مختلف هوش، سبک های یادگیری، سبک های تفکر، سبک های

-
1. Cheng & Chiou
 2. Britner, Pajares & Schunk
 3. Keenan & Betjemann

هویت، رویکردهای هیجانی و سلامت روان با حافظه دانش‌آموزان رابطه دارند و در پیشرفت تحصیلی آنان موثرند. با این وجود، یافته‌های بسیاری از تحقیقات از جمله (ترن و پیچ^۱، ۲۰۰۹) از قوی‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده انواع حافظه و مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مهارت‌های خواندن و مهارت‌های زبانی می‌دانند. از دید آنها این مهارت‌ها در برگیرنده اصوات، قواعد دستوری، معنایی، تسلط بر واژگان و تلفظ آنها است و در جریان رشد طبیعی به وجود می‌آیند. نکته قابل توجه این است که هر چند این مهارت می‌تواند پیش‌بینی‌کننده حافظه باشند، اما بررسی ادبیات حافظه نشان می‌دهد که حافظه مفهومی کلی و دارای انواع و تعاریف متعددی است که پرداختن به آنها به منظور مطالعه این مفهوم، اجتناب‌ناپذیر است. یکی از ساده‌ترین تعاریفی که از حافظه ارائه شده، تعریف کینان و بتجمان (۲۰۰۶) (است که حافظه را توانایی ثبت و به خاطر آوردن اطلاعات می‌دانند و معتقدند، حافظه به صورت کلی شامل فرایندهای کسب، ضبط یا رمزگردانی، اندوزش و بازیابی اطلاعات می‌شود. از جمله درمان‌های جدید و مؤثر بر نمونه‌های مختلف، درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی است. در میان انواع درمان‌های روان‌شناختی از قبیل بیوفیدبک، تصویرسازی ذهنی، شناخت درمانی و غیره، روش مبتنی بر ذهن‌آگاهی مداخله گروهی است که به نظر می‌رسد در درمان مشکلات روانی مختلف، کمکی امیدبخش است، به این صورت که درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی با تمرکز بر شناخت‌ها و احساس‌های فردی و بین فردی در زمان حال، آرامش ذهنی برای فرد ایجاد کرده و باعث افزایش سازگاری و تحمل فرد در برابر فشارهای جسمی و روانی می‌شود (کرین^۲، ۱۳۹۰).

ذهن‌آگاهی به معنی توجه کردن به زمان حال به شیوه‌ای خاص، هدفمند و خالی از قضاوت است. ذهن‌آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون است، بدون قضاوت و بدون اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح (کرین، ۱۳۹۰). هسته ذهن‌آگاهی بر آموزش مراقبه ذهن‌آگاهی و کاربردهای آن برای زندگی روزانه و مقابله با استرس، بیماری و درد متمرکز است (روزنزوگ^۳، ۲۰۱۰). مفهوم ذهن‌آگاهی بیش از دو هزار سال قدمت دارد. پایه‌های این مفهوم را می‌توان در

-
1. Thorn & page
 2. Crane
 3. Rosenzweig

کهن‌ترین متن‌های بودایی ردیابی کرد. ذهن‌آگاهی شامل یک آگاهی پذیرا و عاری از قضاوت از وقایع جاری است. افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها (اعم از خوشایند و ناخوشایند) دارند. ذهن‌آگاهی با آرامش ذهنی و روانشناختی و سلامت روانی رابطه مثبت دارد، در حالی که خودآگاهی با میزان پایین آرامش روان‌شناختی مرتبط است (نجاتی، ۱۳۸۹). در ذهن‌آگاهی تمرینات بصورت تمرکز بر روی افکار، احساسات و ادراک انجام می‌شود. این مهارت‌ها از طریق تمرکز بر روی تنفس تا تمام فعالیت‌های زندگی حاصل می‌گردد. ذهن‌آگاهی با تغییر ادراک افراد از حوادث استرس‌زا و افزایش تاب‌آوری و توانایی آنها در کنترل زندگی، به افراد کمک می‌نماید. در همین راستا سؤال پژوهش حاضر این است که آیا آموزش ذهن آگاهی و طرحواره درمانی هیجانی بر افزایش ظرفیت حافظه کاری و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم می‌تواند اثربخش باشد.

روش

تحقیق حاضر از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی است و طرح پژوهشی آن از نوع طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این پژوهش ابتدا از بین کلیه دبیرستان‌های متوسطه دولتی منطقه ۵ شهر تهران ۳ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از هر دبیرستان ۲ کلاس در مقطع اول دبیرستان انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌های پژوهش در هر دبیرستان بین همه افراد داوطلب شرکت کننده در پژوهش توزیع شد. سپس بر اساس پیش‌بینی حجم هر کلاس که میانگین ۳۰ نفر است حدود ۱۸۰ نفر انتخاب شد. در مرحله بعد از بین کلیه داوطلبینی که پرسشنامه‌ها را درست تکمیل کرده بودند ۴۵ نفر که در مرحله پیش‌آزمون در ابزار خودکارآمدی و حافظه کاری پایین‌ترین عملکرد را داشته‌اند به صورت تصادفی انتخاب شدند و بر این اساس به دو گروه (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) تقسیم شدند. پس از ارائه مداخله‌ها پس‌آزمون اول اجرا شد و سپس یک ماه پس از اجرای پس‌آزمون اول، اجرای پس‌آزمون دوم به عنوان آزمون پیگیری انجام شد. لازم به ذکر است که شرکت

کنندگان به صورت تصادفی در گروه‌ها جایگزین شدند. و به گروه‌های آموزش تأکید شد که تا پایان دوره محتوی آموزشی دوره را در اختیار دانش‌آموزان گروه‌های دیگر قرار ندهند تا انتقال آموزش‌ها به صورت غیر مستقیم به گروه‌های دیگر از جمله گروه کنترل ارائه نشود.

آزمون شاخص پردازش اطلاعات که مبتنی بر ارائه کامپیوتری بوده که در آن قطارهایی با واگن‌های با رنگ‌های متفاوتی را در بر دارد که از سمت چپ یک ایستگاه وارد شده به طوری که برای لحظه‌ای قطار قابل مشاهده نیست و سپس از طرف راست در حالی که رنگ برخی از واگن‌ها تغییر یافته مشاهده می‌گردد. هدف تکلیف که به وسیله فشار دادن یک یا دو کلید مشخص انجام می‌گیرد این است که آیا رنگ هر واگن تغییر یافته است یا خیر. این عمل در حالی انجام می‌گیرد که هر واگن به تنهایی ظاهر می‌شود. آزمودنی قادر است قطار را برای مدتی قبل از ورود به ایستگاه ببیند. بعد از ورود قطار به ایستگاه و ناپدید شدن آن فرد موظف است رنگ واگن‌ها را به خاطر داشته باشد. زمانی که قطار دیده می‌شود وظیفه فرد تصمیم‌گیری درباره این است که رنگ واگن تغییر یافته است یا خیر. در حالی که این عمل انجام می‌گیرد اطلاعات درباره واگن‌های باقیمانده که هنوز دیده نمی‌شوند باید در حافظه‌کاری نگاه داشته شود. به جز مواردی که در آن فقط یک واگن وجود دارد، یادداری و پردازش اطلاعات هر دو نیاز است. کمیت پردازش و مقدار اطلاعات مورد نیاز برای به یادسپاری با توجه به طول قطار افزایش می‌یابد. بنابراین شاخص کارآمدی مؤثر حافظه‌کاری با تعداد واگن‌هایی که به درستی شناسایی می‌شوند برابرند. طول هر قطار تا شش واگن افزایش می‌یابد. بنابراین ۸۴ واگن برای اندازه‌گیری وجود دارند و نمره فرد با درصد قضاوت‌هایی درست او برابر است (رایدینگ، ۲۰۰۰). حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر ۸۴ است. پایایی نرم افزار شاخص پردازش اطلاعات در مطالعه طولایی و همکاران (۱۳۸۶)، با استفاده از روش آزمون - باز آزمون (به فاصله ۳ ماه بین اجرای اول و اجرای دوم) محاسبه شد که مقدار ضریب همبستگی حاصل از اجرای اول و دوم، ۰/۸۶ بدست آمد که از نظر آماری قابل قبول است. چراغی و همکاران (۱۳۸۷) نیز پایایی این آزمون را با استفاده از روش آزمون-پس آزمون با فاصله زمانی سه هفته بر یک گروه ۲۰ نفری برابر با ۰/۷۹ محاسبه کردند.

پرسشنامه خودکار آمدی عمومی دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم، تنظیم می‌شود. نمره گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. سؤال های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه سؤال ها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره گذاری می‌شوند. بنابراین حداکثر نمره‌های که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شده است. بختیاری براتی (۱۳۷۶) برای سنجش روایی سازه‌ای مقیاس خودکارآمدی عمومی، نمرات بدست آمده از این مقیاس را با اندازه‌های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی و بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی، مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ) همبسته کرد که همبستگی پیش بینی شده بین مقیاس خودکارآمدی و اندازه‌های خصوصیات شخصیتی متوسط (۰/۶۱) و در سطح ۰/۰۵ معنادار) و در جهت تأیید سازه مورد نظر بود (به نقل از کرامتی و شهرآرای، ۱۳۸۳). همچنین ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر ۰/۷۶ و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. در پژوهش گنجی و فراهانی (۱۳۸۸) به روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی ۰/۸۱ بدست آمد.

شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی: با هشت جلسه انجام شده که شرح جلسات به ترتیب زیر است. جلسه اول: فرمول‌بندی کلی مراجع، معرفی مدل، هدایت خودکار در برابر ذهن‌آگاهی. جلسه دوم: تمرکز بر بدن و تجربه حس‌های بدنی راه دیگری برای کسب آگاهی از تجارب درونی، مقابله با موانع و مشکلات. جلسه سوم: معرفی تمرین مراقبه نشسته و منطق، ذهن‌آگاهی بر روی تنفس. جلسه چهارم: ماندن در زمان حال، مراقبه نشسته، آگاهی از تنفس اصوات و افکار. جلسه پنجم: پذیرش مجوز حضور، مراقبه نشسته (به ذهن آوری عمده مشکلات/ دشواری‌ها. جلسه ششم: افکار منفی و خلق ارتباط ما را با تجربه محدود می‌کند، افکار حقایق نیستند، چگونه با دردهای هیجانی کار کنیم: رنج شما برابر با شما نیست، اما شما می‌توانید کارهای بسیاری برای شفا و سلامتی انجام دهید. جلسه هفتم: چگونه می‌توان از خود به خوبی مراقبت کرد.

جلسه هشتم: جمع‌بندی آموخته‌ها برای آینده و شروعی نو برای باقی مانده زندگی، تمرین منظم ذهن آگاهی به حفظ تعادل در زندگی کمک می‌کند.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ابتدا یافته‌های توصیفی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد حافظه کاری و خودکارآمدی در مرحله پیش آزمون و مرحله پس آزمون

گروه‌ها	آزمون	حافظه کاری	خودکارآمدی
گروه آزمایش (N=15)	پیش آزمون	M ۵۸/۳۱	۳۳/۳۱
		SD ۱۱/۱۲	۷/۱۲
	پس آزمون	M ۷۱/۵۰	۱۲/۵۰
		SD ۱۸/۱۷	۸/۱۷
گروه کنترل (N=15)	پیش آزمون	M ۵۹/۵۴	۸/۵۴
		SD ۱۰/۲۵	۱۰/۲۵
	پس آزمون	M ۶۰/۵۴	۱۷/۵۴
		SD ۱۰/۴۰	۱۳/۴۰

همچنان که نتایج جدول نشان می‌دهد در مرحله پیش آزمون بین آزمودنی‌ها در آزمون حافظه کاری و خودکارآمدی تفاوت معناداری نیست اما در مرحله پس آزمون یعنی بعد از آموزش مهارت ذهن آگاهی نمره افراد گروه آزمایش به طور معناداری نسبت به گروه کنترل افزایش پیدا کرد به این معنا که آموزش مهارت ذهن آگاهی بر افزایش ظرفیت حافظه کاری و خودکارآمدی آزمودنی‌ها مؤثر بوده است.

قبل از این که تحلیل‌های استنباطی انجام شود ابتدا مفروضه‌های تحلیل کواریانس مورد بررسی قرار گرفت. بر این اساس نتایج آزمون کلموگرف اسمیرنوف نشان داد که که توزیع نمرات خودکارآمدی و حافظه کاری با مقدار $Z = 1/64$ و $Z = 1/33$ نرمال بود. همچنین برای تعیین همسانی و برابری ماتریکس کواریانس‌های سطوح خودکارآمدی و باورهای هوشی از آزمون باکس استفاده شد. نتایج نشان داد که سطح معناداری آزمون فوق بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها در مورد

متغیرهای خودکارآمدی و حافظه کاری در گروه آزمایش و کنترل محقق گردیده است. از سوس دیگر چون سطح معناداری کنش متقابل پیش آزمون و گروه در متغیر خودکارآمدی و حافظه کاری بیشتر از ۰/۰۵ بود تعامل بین شرایط آزمایش و پیش آزمون معنادار نبوده و بین آنها رابطه خطی بوده و شیب رگرسیون برای دو گروه یکسان است. از این رو مفروضه‌های استفاده از تحلیل کواریانس برقرار بود

جدول ۲. اثربخشی آموزش مهارت ذهن آگاهی بر حافظه کاری و خودکارآمدی

متغیرهای وابسته	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	F	میانگین	سطح معناداری	partial ²
حافظه کاری	۶۱/۰۴۶	۱	۶۱/۰۴۶	۶/۴۴	۷۷/۳۵	۰/۰۱	۰/۳۷
خودکارآمدی	۱۹/۷۰۶	۱	۱۹/۷۰۶	۷/۶۲	۶۶/۲۱	۰/۰۱	۰/۴۲

همچنان که نتایج جدول نشان می‌دهد آموزش مهارت ذهن آگاهی بر متغیرهای وابسته حافظه کاری و خودکارآمدی با میانگین (۷۷.۳۵) و سطح معناداری (۰/۰۱) و خودکارآمدی با میانگین (۶۶.۲۱) و سطح معناداری (۰/۰۱) اثر مثبت و معنادار داشته است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که (۰/۳۷) از اثرات متغیر مستقل بر متغیر وابسته سهم حافظه کاری بوده است و (۰/۴۲) از این اثر سهم خود کارآمدی بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت ذهن آگاهی بر حافظه کاری و خودکارآمدی اثر مثبت و معنادار داشته است. این نتایج با یافته‌های ناکامورا، لپسچیتزا، لاندوارب، کوهنا و وستب^۱ (۲۰۱۱) و کینگستون، دولی، باتس، مأمور و مالون^۲ (۲۰۱۴) و پژوهش گلدین و گروس^۳ (۲۰۱۵) همسو بوده است. در این ارتباط چانگ^۴ و همکاران (۲۰۰۶) پژوهشی تحت عنوان تأثیرات برنامه کاهش تنیدگی مبنی بر ذهن آگاهی را روی درد، حالات مثبت ذهن، تنیدگی و خودکار ذهن آگاهی قبل و بعد از یک مداخله هشت هفته‌ای مورد مطالعه قرار دادند، نتایج نشان داد که نمرات پس آزمون

1. Nakamura, Lipschitz, Landwardb, Kuhna & Westb
2. Kingston, Dooley, Bates, Lawlor & Malone
3. Goldin & Gross
4. Chang

تیندگی به طور معناداری پایین‌تر از نمرات پیش‌آزمون بود و سطح خودکارآمدی ذهن‌آگاهی و حالات مثبت ذهنی نسبت به نمرات پیش‌آزمون افزایش یافته است. همسو با یافته‌های پژوهش حاضر شرر^۱ (۲۰۱۳) اظهار کرد با افزایش میزان خودکارآمدی یادگیرندگان، عملکرد تحصیلی آنان نیز افزایش پیدا کرده و آمادگی و استقامت بیشتری نسبت به آنهایی که از میزان خودکارآمدی پایتتری برخوردارند از خود نشان می‌دهند. چنگ و چیو^۲ (۲۰۱۰) نشان دادند که دانشجویان دارای خودکارآمدی بیشتر، اهداف سطح بالاتری را برای خود تنظیم می‌کنند که نهایتاً بر موفقیت ایشان منتهی می‌شود. نتایج پژوهش چانگ و سالومون^۳ (۲۰۱۰)؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، (۱۳۸۹) نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی است. سانچز و همکاران (۲۰۱۰) نیز همسو با این یافته‌ها بیان کرده‌اند که برخورداری از ظرفیت حافظه کاری نیاز به توجه و تمرکز بالا و قدرت پردازش شناختی مناسبی دارد. لذا افرادی که از مهارت ذهن آگاهی بالایی برخوردارند توجه و تمرکز بالاتری در مقایسه با گروه کنترل دارند. از این رو گروه آزمایش به دلیل تمرکز بیشتر بر لغات و کدهای مختلف یادگیری مانند کدهای آوایی، بصری، فضای و معنایی، آن‌ها را بهتر در حافظه ذخیره و پردازش می‌کنند. در نتیجه هنگام یادگیری بر آواها و معنای کلمات و همچنین ترکیب کلمات تسلط بیشتری می‌یابند و سرعت پردازش آن‌ها نیز به دلیل تمرکز، توجه و کسب مهارت بالا افزایش می‌یابد. همسو با این یافته‌ها، دی بنی و پالادینو (۲۰۰۰) گروه آزمایش به دلیل برخورداری از تمرکز بالا در حوزه زبانی می‌توانند تفکرات منفی، مخرب و بازدارنده توجه را، بهتر مدیریت کنند و مانع از تأثیر منفی آن‌ها بر عملکرد حافظه شوند؛ دلیل افزایش حافظه کاری بعد از انجام مهارت ذهن آگاهی بر اساس دیدگاه کونوی، کان، بانتینگ، ویلهلم و اینگل (۲۰۰۵) این است که حافظه‌کاری یک سیستم چند مؤلفه‌ای مسئول برای نگهداری فعال اطلاعات در مواجهه با پردازش یا حواسپرتی جاری است. در هر صورت، هنگامیکه این تعریف‌ها به عنوان تکالیف اندازه‌گیری از نو مطرح می‌شوند، تفاوت‌ها در مفهوم سازی حافظه‌کاری آشکار می‌شود.

1. Scherer
2. Cheng & Chiou
3. Chang & Solomon

اما در جهت متفاوتی. کان و اینگل (۲۰۰۲) توجه اجرایی را به عنوان قابلیت نگهداری بازنمایی‌های حافظه در حالتی فعال درمواجه با تداخل تعریف کردند. از این دیدگاه، حافظه‌کاری باید در یک بافت انبازه و پردازش که اطلاعات علی‌رغم تداخل مستقیم بیشتر یا کمتر نگهداری می‌شوند، ارزیابی شود. برای مثال، در تکلیف فراخنای خواندن، شرکت کنندگان جملات را می‌خوانند و تلاش می‌کنند تا کلمات را از جمله یا یک کلمه بدون ارتباط را به یاد آورند. در تکلیف فراخنای عمل، شرکت کنندگان سؤالات را هنگامی که کلمات را یادآوری می‌کنند ارزیابی می‌کنند. سرانجام، در یک تکلیف حساب (عدد) شرکت کنندگان ایت‌ها را در توالی منظمی شمرده و تلاش می‌کنند تا به یاد آورند که چه تعداد از ایت‌ها در هر ردیف بودند. با این حال پیشنهاد می‌شود جهت افزایش خودکارآمدی و حافظه‌کاری دانش‌آموزان با تکیه بر روش‌های شناختی مانند ذهن آگاهی محدودیت‌های این حوزه پوشش داده شود و باورهای دانش‌آموزان و توانمندی‌هایشان افزایش یابد.

منابع

- امین‌فر، مرتضی. (۱۳۸۲). افت تحصیلی یا اتلاف در آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۷ و ۱۸.
- بیرامی، منصور و عبدی، رضا (۱۳۸۸). بررسی تاثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان. علوم تربیتی، ۲ (۶)، ۵۴-۳۵.
- تقی پناهی، فاطمه (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر انگیزه‌های مطالعه در دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- جواهری، فروزان (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در پیشگیری از افسردگی در دانشجویان دختر ساکن خوابگاه دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- جهانگیرپور، مهسا؛ موسوی، ولی‌اله؛ خسروجاوید، مهناز؛ سالاری، ارسلان و رضایی، سجاد (۱۳۹۲). تأثیر آموزش گروهی ذهن آگاهی بر کاهش افسردگی، خصومت و اضطراب در افراد مبتلا به بیماری عروق کرونر قلب. مجله علوم پزشکی ارومیه، ۲۴ (۹)، ۷۳۹-۷۳۰.

- حناسب‌زاده، مریم؛ یزدان‌دوست، رخساره، نژادفرید، علی اصغر و غرابی، بنفشه (۱۳۹۰). شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در مورد بیماران افسرده خوکنشی‌گرا: یک مطالعه کیفی. *مجله علوم رفتاری*، ۵ (۱)، ۳۸-۳۳.
- داودی، ایران و نسیمی فر، نجمه (۱۳۹۱). اثربخشی روش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود درد و راهبردمقابله فاجعه آفرینی در زنان مبتلابه دردهای مزمن عضلانی اسکلتی. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۷ (۲۲)، ۶۲-۴۵.
- ستاری، یوسف و کفاش زاده، مریم (۱۳۹۴). تأثیر روش ذهن‌آگاهی بر اضطراب امتحانی دانش‌آموزان دختر راهنمایی شهرستان ساوه. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸ (۳۱)، ۳۶-۲۵.
- سجادیان، اکبر؛ نشاط‌دوست، حمید؛ مولوی، حسین و معروفی، محمد (۱۳۸۷). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر میزان علائم اختلال وسواس اجبار در زنان شهر اصفهان. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی*، ۸ (۳)، ۱۴۰-۱۲۸.
- سرمدی، محمدرضا؛ محبوبی، طاهر؛ عبدالهزاده، حسن (۱۳۸۸). بررسی رابطه متغیرهای باورهای هوشی، عزت نفس وانگیزه پیشرفت با کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه پیام نور استانهای آذربایجان شرقی و غربی، *فصلنامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، سال چهارم، شماره ۱۴، تابستان.
- طباطبائی، سیدموسی؛ آلبویه، گوهر؛ جهان، الهه؛ طباطبائی، خدیجه سادات (۱۳۹۳). اثربازآموزی اسنادی بر باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دارای تجدیدی، *روان‌شناسی مدرسه*، شماره ۱، بهار.
- فتحی، آیت اله؛ بدریگری، رحیم؛ بیرامی، منصور (۱۳۹۲). رابطه باورهای ضمنی هوشی با تعقل ورزی دانشجویان و نقش میانجی خودتنظیمی یادگیری، *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، سال دهم، شماره ۱۷.
- فرهادی، علی؛ موحدی، یزدان؛ کریمی نژاد، کلثوم و موحد، معصومه (۱۳۹۲). تأثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افسردگی مردان مبتلابه بیماری عروق کرونر. *نشریه پرستاری قلب و عروق*، ۲ (۴)، ۸۱-۷۰.
- قربان جهرمی، رضا (۱۳۹۰). رابطه باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی، *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، سال پانزدهم، شماره ۱.

کاظمیان، سمیه (۱۳۹۳). اثربخشی روش درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر میزان سلامت عمومی معتادان خوددرمانجو. *مجله علمی- پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴ (۱)، ۱۹۲-۱۸۱.

کرین، ربکا (۲۰۰۹). *شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی*. ترجمه: خوش‌لهجه صدق، انسی (۱۳۹۰). چاپ اول. انتشارات بعثت.

کاویانی، حسین؛ جواهری، فروزان و بحیرایی، هادی (۱۳۸۶). اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب. *تازه‌های علوم شناختی*، ۷ (۱)، ۵۸-۴۹.

محمدخانی، پروانه و خانی پور، حمید (۱۳۹۱). *درمان‌های مبتنی بر حضور ذهن به همراه راهنمای عملی درمان شناختی مبتنی بر حضور ذهن برای پیشگیری از عود افسردگی*. تهران: انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.

موسوی مدنی، نوشین؛ آتش‌پور، سیدحمید و مولوی، حسین (۱۳۹۰). تاثیر آموزش روش ذهن آگاهی گروهی بر میزان علائم اختلال وسواس- اجباری در زنان شهر اصفهان. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۶ (۴)، ۷۰-۵۵.

Antonius, R. (2003) *Interpreting Quantitative Data with SPSS*. London: Sage Publications.

Baer, R. A., Fischer, S & Huss, D. B. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy applied to binge eating: A case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12, 351-358.

Bandura, A. (2011) *Guide for constructing self-efficacy scales* (Monograph). Stanford, CA: Stanford University.

Deyo M, Wilson KA, Ong J & Koopman C (2010). Mindfulness and rumination: dose mindfulness training led to reductions in the rumination thinking associated with depression? *Explore (NY)*; 5 (5), 265-71.

Garland, E. L., Gaylerd, G & Fredrickson, L (2012). Positive Reappraisal mediates the stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness*, 2, 59-67.

Goldin PR & Gross JJ (2011). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*; 10 (1), 83- 91.

Grossman, P (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefit: a meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43

Hatice, O. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57, 1109-1113.

Herbert JD & Forman EM (2011). *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: understanding and applying the new therapies*. 1st Ed. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.

- Keng SL, Smoski MJ & Robins CJ (2013). Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. *Clin Psychol Rev*; 31(6), 1041-56.
- Kingston T, Dooley B, Bates A, Lawlor E & Malone K (2011). Mindfulness-based cognitive therapy for residual depressive symptoms. *Psychol & Psychother: Theor, Res & Pract*; 80, 193-203.
- Lilian, K.Y. L. (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City Students towards Research Methods and Statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*. Vol. 1, pp. 154-183.
- Loo, C.W. & Choy, J.L.F. (2013). Sources of Self-Efficacy Influencing Academic Performance of Engineering Students. *American Journal of Educational Research*, 1 (3), pp. 86-92.
- MacDonald EE & Hastings PH (2011). Mindful Parenting and Care Involvement of Fathers of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*; 19:236-40.
- Nakamura, Y., Lipschitz, D & Westb, G (2011). Two sessions of sleep- focused mind-body bridging improve self-reported symptoms of sleep and PTSD in veterans: A pilot randomized controlled trial. *Journal of psychosomatic Research*, 70, 335- 345.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In Riding, R., and Rayner, S. (Eds.) *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Piet J & Hougaard E (2012). The effect of mindfulness based cognitive therapy for prevention of relapse in recurrent major depressive disorder: a systematic review and met analysis. *Clin Psychol Rev*, 11 (31), 1032-40.
- Rosenzweig, S., Greeson, J. M., Reibel, D. K., Jasser, S. A & Beasley, D. (2011). Mindfulness-based stress reduction for chronic pain conditions: Variation. *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 29-36.
- Schunk, D. H. (2016). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 76-86
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive concept. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805.
- Webb, J. L. (2016). Measuring 10-11 Year Olds' Self-Efficacy Beliefs: An Investigation into the Relationship with Science Performance. Unpublished MEd Thesis. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge.
- Williams, J. M. G (2007). Mindfulness-based Cognitive therapy for prevention of recurrence of suicidal behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 6 (2), 201-210.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. and Kovach, R. (2002) *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association: Washington.