

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال پانزدهم شماره ۵۹ پاییز ۱۳۹۹

اثربخشی آموزش فنون ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی

منصور بیرامی^{*}، شهرام واحدی^۲، سیاوش شیخعلی زاده آذر^۳

۱- استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه تبریز

۲- استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

۳- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۰۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۲/۱۵

چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش فنون ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در نیمسال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۴۹۰۸ بود که ۱۲۰ نفر از افرادی که متمایل به شرکت در پژوهش بودند، انتخاب و بر اساس نمرات پرسشنامه اهداف پیشرفت اجتماعی در گروه آزمایش و کنترل جای‌دهی شدند. آزمودنی‌های گروه آزمایش طی ۸ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای و طی ۲ ماه مورد آموزش فنون ذهن آگاهی قرار گرفتند، درحالی‌که آزمودنی‌های گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. همه آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از آموزش با استفاده از پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس دوره‌ای تک متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که فنون ذهن آگاهی منجر به بهبود معنی‌دار گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در متغیر بهزیستی روان‌شناختی به تفکیک اهداف پیشرفت اجتماعی شد. همچنین نتایج آزمون تعقیبی نشان داد بین میانگین بهزیستی روان‌شناختی دو گروه آزمایش و کنترل در زیرگروه عملکردگرا و عملکردگریز تفاوت معنی‌داری از نظر آماری وجود دارد و اهداف عملکردگرا و عملکردگریز توانستند اثر آموزش فنون ذهن آگاهی را بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان تعدیل کنند؛ بنابراین با به‌کارگیری فنون ذهن آگاهی و همچنین توجه به نقش تعدیلی اهداف پیشرفت می‌توان بهزیستی روان‌شناختی را افزایش داد.

واژه‌های کلیدی: آموزش فنون ذهن آگاهی؛ بهزیستی روان‌شناختی؛ اهداف پیشرفت اجتماعی

مقدمه

یکی از معیارهای اصلی کارآیی نظام آموزشی هر کشور، میزان پیشرفت تحصیلی فراگیران آن کشور است. در نتیجه هر نظام آموزشی به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی است (لی، لو و وانگ^۱، ۲۰۰۹). براساس پژوهش‌های انجام‌گرفته مشخص شده است دانشجویانی که بهزیستی روان‌شناختی بالایی دارند در عملکرد تحصیلی فعال‌ترند و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند (شوشانی و اسلون^۲، ۲۰۱۳؛ اداسی و کرکسی^۳، ۲۰۱۴؛ تمنائی فر و معتقدی فر^۴، ۲۰۱۴). بهزیستی روان‌شناختی این‌گونه تعریف می‌شود: «ارزیابی‌های شناختی و عاطفی افراد از زندگی‌شان که شامل تجربه هیجانات خوشایند، سطوح پایین خلق‌های منفی و رضایت بالا از زندگی» (سان^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). بهزیستی روان‌شناختی به دنبال ارزیابی‌های مثبت و منفی درباره نحوه تجربه کردن زندگی توسط مردم است. این ارزیابی شامل بعد عاطفی و شناختی است. افراد، بهزیستی روان‌شناختی‌شان را از راه‌های مختلف اندازه می‌گیرند که شامل قضاوت شناختی و واکنش‌های عاطفی است (الدرسون^۵، ۲۰۱۶). مؤلفه‌های عاطفی بهزیستی (دربرگیرنده خلق و هیجانات) شامل عاطفه مثبت و عاطفه منفی می‌شود. مؤلفه‌های عاطفی بهزیستی بیان‌کننده ارزیابی‌ها یا واکنش‌هایی هستند که در حال انجام است؛ یعنی وقایعی است که افراد در حال حاضر تجربه می‌کنند (دسمیت و پلمهیر^۶، ۲۰۱۳). مؤلفه شناختی بهزیستی، به قضاوت ارزیابانه فرد در باره کیفیت زندگی یا رضایت از زندگی اشاره دارد. افراد می‌توانند شرایط زندگی خود را بررسی کنند، اهمیت این شرایط را سبک و سنگین کنند و سپس زندگی خود را در یک مقیاس با دامنه رضایتمندی تا نارضایتمندی ارزیابی کنند (نیگویست، فرسمن، گیوتولی و کاتان^۷، ۲۰۱۳).

افراد با احساس بهزیستی بالا هیجانات مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و از رویدادها و حوادث پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند و آن‌ها را خوشایند توصیف می‌کنند (کرن، واترز، آلدرو و وایت^۸، ۲۰۱۵). این افراد احساس مهار و کنترل بالاتری دارند و میزان موفقیت و رضایت از زندگی بیشتری را تجربه می‌کنند (بردوین و هوبنر^۹، ۲۰۱۰). علاوه بر آن این افراد نظام ایمنی سالم‌تر و خلاقیت بیشتری دارند؛ در حالی که افراد با احساس بهزیستی پایین، رویدادها و موقعیت‌های زندگی خود را نامطلوب ارزیابی می‌کنند (ویسک، کویل و ویرا^{۱۰}، ۲۰۱۰). در مجموع بهزیستی روان‌شناختی از جمله متغیرهای مهمی است که در موفقیت تحصیلی و شغلی دانشجویان از اهمیت بالایی برخوردار است و دانشجویانی که بهزیستی روان‌شناختی بیشتری دارند می‌توانند به پیشرفت تحصیلی آن‌ها بیشتر امیدوار بود و بالعکس بهزیستی روان‌شناختی پایین منجر به مشکلات فراوانی از جمله پیشرفت تحصیلی پایین می‌گردد. با توجه به این موارد مشخص می‌شود استفاده از روش‌هایی که باعث افزایش بهزیستی می‌گردد، اهمیت فراوانی دارد. در این راستا، یکی از شیوه‌های آموزشی که در ارتباط با دانشجویان می‌تواند به کار گرفته شود، آموزش ذهن آگاهی است. از نظر تاریخی ذهن آگاهی تکنیک اصلی مورد استفاده در مراقبه بودایی است که ریشه در آیین مذکور دارد. پایه‌های این مفهوم را می‌توان در کهن‌ترین متن‌های بودایی ردیابی کرد. ذهن آگاهی به عنوان هدفی از مذاهب تعمقی به‌ویژه بودا شناخته می‌شود (فالكستروم^{۱۱}، ۲۰۱۰).

-
1. Li, Lu & Wang
 2. Shoshani & Slone,
 3. Odacı & Çıkrıkçı,
 4. Sun
 5. Alderson
 6. Desmet & Pohlmeier
 7. Nyqvist
 8. Kern
 9. Bordwine & Huebner
 10. Vacek
 11. Falkenström

روش ذهن‌آگاهی قصد دارد از طریق آموزش ذهنی، نه تنها در تغییر سیر کارکردی و بالینی ذهنی مراجع بلکه در تغییر نحوه عملکرد و رابطه نیز به مراجع کمک کند (براون، ریان و گرسول^۱، ۲۰۰۷) هدف اصلی درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی آن است که بیمار از طریق پایش خودآیند، از اثرات فعالیت مجدد ذهنیت انجامی آگاه یابد و از طریق ایجاد و به کارگیری حالت حضور ذهن در ذهنیت بودن بماند و از طریق انجام تمرین‌های مکرر با جهت‌دهی قصدمندانه توجه به یک شی خنثی (مثلاً جریان تنفس) به مشاهده افکار و احساسات یا حس‌های بدنی خود بنشیند. افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها (اعم از خوشایند و ناخوشایند) دارند (براون و ریان^۲، ۲۰۰۴). این سازه روان‌شناختی را باید از خودآگاهی و یا توجه معطوف به خود متمایز کرد. تشابه این سازه‌ها در توجه فزون یافته به تجربه‌های ذهنی است اما تفاوت اصلی در جنبه شناختی آن‌ها است؛ بدین معنا که جلب توجه در خودآگاهی تحت تأثیر سوگیری‌های تفکر خودمحور بوده و با قضاوت راجع به خود همراه است اما ذهن‌آگاهی، یک توجه بدون سوگیری و قضاوت پیرامون جنبه‌های خود است (براون و کاسر^۳، ۲۰۰۵).

نتایج تحقیقات مختلف نشان از ارتباط بین ذهن‌آگاهی با بهزیستی روان‌شناختی و سلامت روانی است (بائر و همکاران^۴، ۲۰۰۸). برای مثال براون و ریان (۲۰۰۳) در مطالعه‌ای به بررسی نقش ذهن‌آگاهی در بهزیستی روان‌شناختی پرداختند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که افزایش ذهن‌آگاهی با افزایش بهزیستی همراه است. همچنین مداخله بالینی بر روی بیماران سرطانی نشان داد که افزایش ذهن‌آگاهی با کاهش آشفتگی خلقی و تنیدگی در آن‌ها همراه است. مورونه و همکاران^۵ (۲۰۰۸) نیز در مطالعه خود بر روی بیماران با درد مزمن دریافتند که تمرین ذهن‌آگاهی اثرات مثبتی بر روی درد، توجه و مسائل خواب دارد. مجموع این نتایج نشان می‌دهد که آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند کمک شایانی به افزایش بهزیستی داشته باشد. با توجه به اینکه اکثر پژوهش‌های انجام‌گرفته به بررسی تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر روی دانش آموزان و افراد بالینی پرداخته است، لازم است که پژوهش‌های کاملی بر روی دانشجویان که قشر مهمی از جامعه هستند، انجام گیرد. با این حال، نکته مهمی که در اینجا باید به آن اشاره شود، این است که دانشجویان طیف وسیعی هستند که شرایط روان‌شناختی مختلفی دارند که می‌تواند بر روند آموزشی آن‌ها تأثیر بگذارد و نیاز است که اثر آن‌ها حذف، تعدیل و یا اینکه اثر آن‌ها بر پژوهش بررسی شود. یکی از این متغیرهای روان‌شناختی که می‌تواند بر تأثیرگذاری روش‌های آموزشی نقش ایفا کند، اهداف پیشرفت اجتماعی دانشجویان است (ریان و شیم^۶، ۲۰۰۸). اهداف پیشرفت اجتماعی، اهدافی است که افراد برای خود انتخاب می‌کنند تا به پیامدهای اجتماعی خاصی نائل شوند. برخی دیگر اهداف اجتماعی را به صورتی تعریف کرده‌اند که با پیشرفت محیطی مرتبط است (ریان و شیم^۶، ۲۰۰۶).

جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانشجویان تابعی از تجارب گذشته و جنبه‌های محیطی یادگیری است (هورست، فینی و بارون^۷، ۲۰۰۷). در یک چارچوب نظری براون و ریان (۲۰۰۳) اهداف اجتماعی را به صورت موازی با جهت‌گیری سه‌گانه اهداف پیشرفت تحصیلی الیوت و چرچ^۸ (۱۹۹۷) تعریف کردند. بر این اساس، افراد دارای جهت‌گیری هدف تبحر اجتماعی، بر ایجاد کفایت‌مندی در روابط اجتماعی مانند ایجاد دوستی‌های عمیق، لذت، علاقه، فهمیدن و همچنین مراقبت و احترام در روابط تأکید دارند. در مقابل افراد دارای جهت‌گیری عملکردگرایی اجتماعی، بر روی اثبات شایستگی در روابط اجتماعی مانند مقبولیت اجتماعی و ارزیابی و دریافت مثبت از طرف دیگران و تمایل به مهم و مورد علاقه بودن، تأکید دارند. همچنین افراد با هدف‌های عملکردگرایی اجتماعی، بر روی

1. Brown, Ryan & Creswell
2. Brown & Ryan
3. Brown & Kasser
4. Baer
5. Morone
6. Ryan & Shim,
7. Horst, Finney & Barron
8. Elliot & Church

اجتناب از رفتارهایی که پیامدهای منفی اجتماعی به دنبال دارد، متمرکز هستند. به نظر می‌رسد جهت‌گیری اهداف پیشرفت اجتماعی فراگیران به عنوان یک عامل انگیزشی بر تصمیم شخصی تأکید دارد و بر میزان موفقیت آنان اثر می‌گذارد. علاوه بر این نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افراد در جهت‌گیری هدف موقعیت اجتماعی، از جستجوی کمک خواهی دیگران اجتناب می‌کنند، درحالی‌که افراد دارای جهت‌گیری هدف صمیمیت اجتماعی به جستجوی حمایت دیگران تمایل دارند (میدلی، ریان و پینتریچ^۱، ۲۰۰۱). با توجه به این که انواع جهت‌گیری اهداف اجتماعی شرایط متفاوتی برای افراد به وجود می‌آورد و بر نوع کمک خواهی آنان تأثیر می‌گذارد، ممکن است بر شیوه تأثیر آموزش‌های روانشناختی نیز تأثیرگذار باشد. با این حال هنوز پژوهشی به بررسی نقش تعدیل‌کنندگی اهداف پیشرفت اجتماعی در دانشجویان نپرداخته است که نیاز است به بررسی این مهم پرداخته شود.

با عنایت به اهمیت بهزیستی روان‌شناختی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و همچنین با توجه به تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود متغیرهای روان‌شناختی و تحصیلی و همچنین خلأ پژوهشی موجود در رابطه بین آموزش ذهن آگاهی در بهبود بهزیستی روانشناختی، نیاز است که به بررسی بیشتر تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر این متغیرها پرداخته شود و همچنین نقش تعدیل‌کنندگی اهداف پیشرفت اجتماعی در این میان لحاظ گردد. با توجه به این موارد پژوهش حاضر در راستای پاسخ‌دهی به این پرسش است که آیا آموزش فنون ذهن آگاهی بر بهزیستی روانشناختی با توجه به اثرات تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی در دانشجویان تأثیرگذار است یا خیر؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود که مطابق با آمار دانشگاه، تعداد آنها ۴۹۰۸ نفر بود. در این پژوهش نمونه اولیه شامل ۴۹۸ نفر بود که با هدف غربالگری و به صورت تصادفی از بین دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی با استفاده از پرسشنامه اهداف پیشرفت اجتماعی تعداد ۱۲۰ نفر از این افراد، بر اساس بالاترین نمرات پرسشنامه در هر یک از سه گروه تبحرگرایی اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکردگریزی اجتماعی انتخاب شدند و به صورت تصادفی، ۲۰ نفر در هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل تخصیص یافتند. در مجموع ۶۰ نفر در گروه آزمایش و ۶۰ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. در زیر نحوه تخصیص نمونه‌ها به گروه‌های آموزش و کنترل نشان داده شده است.

جدول (۱) نحوه اختصاص نمونه به گروه‌های آزمایش و کنترل

اهداف پیشرفت اجتماعی	تبحرگرایی اجتماعی	عملکردگرایی اجتماعی	عملکردگریزی اجتماعی
گروه آزمایش	۲۰	۲۰	۲۰
گروه کنترل	۲۰	۲۰	۲۰

ملاک‌های ورود به فرایند آموزشی عبارت بودند از تمایل داوطلبانه به شرکت در پژوهش، عدم وجود بیماری طبی یا سایر اختلالات روان‌شناختی و داشتن محدوده سنی ۱۹ تا ۲۵ سال. پس از تشکیل گروه‌های آزمایش و کنترل، در مرحله بعدی، پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی فرم بلند ۸۴ سؤالی ریف را همه شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و کنترل به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند. قبل از اجرای برنامه آموزش فنون ذهن آگاهی جهت رعایت اخلاق در پژوهش اطلاعات کافی در مورد هدف آموزش، اهمیت تحقیق و نحوه اجرای

1. Midgley, Ryan & Pintrich,

پژوهش به شرکت‌کنندگان داده شد و به آن‌ها این اطمینان داده شد که در هر زمان از پژوهش که خواستند می‌توانند از پژوهش کنار بروند. آموزش فنون ذهن‌آگاهی در قالب پروتکل مداخله ۸ جلسه‌ای گالانت و همکاران^۱ (۲۰۱۶) به صورت هفتگی و در هر هفته در یک جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، روی گروه آزمایش اجرا شد درحالی‌که گروه کنترل طی این مدت هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. محتوای جلسات مداخله آموزشی به قرار زیر است:

جدول (۲): چارچوب جلسات مداخله آموزشی

جلسات	محتوای جلسات آموزشی
اول	آگاهی از حالت اتوماتیک ذهن و تلاش برای کنترل و اجتناب (با استفاده از تمرین‌های تجربی و استعاره)
دوم و سوم	آشنایی با شیوه دانستن: ۱) فکر کردن درباره یک چیز (غالباً همراه با قضاوت است) و ۲) آگاه شدن مستقیم از یک چیز (که غالباً غیر قضاوتی است) و تجربه آن‌ها در جلسه آموزش ۳) آشنایی با حالات مختلف ذهن (حالت فرمان‌برداری و حالت بودن).
چهارم	زندگی در زمان حال یا گیر افتادن در تله گذشته و آینده؟ آشنایی با زمان حال و انجام تمرین بودن در زمان حال
پنجم	ذهن آگاهی جسم و بدن
ششم	ذهن آگاهی به جهان پیرامون
هفتم	ذهن آگاهی احساسات و حس‌ها
هشتم	ذهن آگاهی افکار و مشاهده افکار

پس از اتمام جلسات مداخله آموزشی به منظور بررسی تأثیر آموزش فنون ذهن‌آگاهی شرکت‌کنندگان مجدداً پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی را تکمیل نمودند.

ابزارهای پژوهش

۱- مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف

جهت سنجش بهزیستی روان‌شناختی از مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف استفاده شد. این مقیاس توسط ریف در سال ۱۹۸۰ طراحی شد که فرم اصلی آن دارای ۱۲۰ پرسش بود ولی در بررسی‌های بعدی فرم‌های کوتاه‌تر ۸۴ سؤالی، ۵۴ سؤالی و ۱۸ سؤالی نیز پیشنهاد گردید. در این پژوهش بر پایه پیشنهاد ریف به پژوهشگران، فرم ۸۴ سؤالی آن به کار برده شد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم (یک تا شش) است. از بین کل سؤالات، ۴۴ سؤال به‌طور مستقیم و ۴۰ سؤال به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (میکائیلی منبع، ۱۳۸۹). در ایران، بیانی، محمد کوچکی و بیانی (۱۳۸۷) این مقیاس را از زبان انگلیسی به فارسی ترجمه کرده و با اصل تطبیق دادند. بر اساس یافته‌های آنان، ضریب پایایی به روش بازآزمایی برای کل مقیاس بهزیستی روانشناسی ریف ۰/۸۲ به دست آمد. آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ محاسبه شده که حاکی از همسانی درونی مطلوب مقیاس است و از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است و برای سنجش بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان ایرانی مناسب است. در پژوهش حاضر نیز برای سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۸۷ به دست آمد؛ بنابراین ابزار، از پایایی مناسبی برخوردار است.

1. Galante

۲- مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی

این ابزار توسط ریان و هاپکینز^۱ (۲۰۰۳) ساخته شده و دارای ۲۲ گویه است که سه نوع جهت‌گیری تبحرگرایی اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکردگیزی اجتماعی را توسط پاسخ شرکت‌کنندگان روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= در مورد من صحیح نیست تا ۵= در مورد من بسیار صحیح است) اندازه‌گیری می‌کند. بدری گرگری، حسینی نسب و حقی (۱۳۸۹) در مطالعه خود روایی سازه این ابزار را تأیید کرده و ضریب پایایی خرده مقیاس‌های تبحرگرایی اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکردگیزی اجتماعی را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۲ و ۰/۶۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر فرم کوتاه شده ۱۳ ماده‌ای آن که توسط طالع پسند، علیجانی و بیگدلی (۱۳۸۹) تهیه شده است، مورد استفاده قرار گرفت. در این فرم سؤال‌های ۱، ۲، ۷ و ۱۰، بعد جهت‌گیری تبحرگرایی اجتماعی، سؤال‌های ۳، ۶، ۹، ۱۲ و ۱۳ بعد جهت‌گیری عملکردگرایی اجتماعی و سؤال‌های ۴، ۵، ۸ و ۱۱ بعد جهت‌گیری عملکردگیزی اجتماعی را اندازه‌گیری می‌کنند. طالع پسند و همکاران (۱۳۸۹) به منظور اعتبار یابی نسخه ایرانی زمینه‌یابی جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی آن را روی ۴۰۳ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی اجرا کردند و ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های تبحرگرایی اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکردگیزی اجتماعی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۵ و ۰/۶۶ گزارش کرده‌اند. در تحلیل عاملی، ساختار سه عاملی با نمرات حاصل از ۱۳ سؤال این ابزار تأیید شد و نتایج از پایایی، روایی سازه و همگرایی فرم کوتاه زمینه‌یابی هدف پیشرفت اجتماعی حمایت کرد. در این پژوهش نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه سنجیده شد که مقدار آن برای خرده مقیاس‌های تبحرگرایی اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکردگیزی اجتماعی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۹۷ به دست آمد؛ بنابراین ابزار، از پایایی مناسبی برخوردار است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر تعداد شرکت‌کنندگان ۱۲۰ نفر که ۱۶ نفر از آن‌ها پسر و ۱۰۴ نفر از آن‌ها دختر بودند. میانگین سن شرکت‌کنندگان در کل ۲۳/۱۰ (انحراف معیار ۱/۱۷) بود. از لحاظ رشته تحصیلی ۳۰ نفر رشته علوم تربیتی، ۲۴ نفر رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، ۲۵ نفر رشته روانشناسی، ۱۹ نفر رشته مطالعات خانواده و ۲۲ نفر رشته تربیت‌بدنی بودند. آماره‌های توصیفی بهزیستی روان‌شناختی در دو گروه به تفکیک اهداف پیشرفت اجتماعی در جدول (۳) آورده شده است.

جدول (۳) آماره‌های توصیفی بهزیستی روان‌شناختی در دو گروه به تفکیک اهداف پیشرفت اجتماعی

متغیرها	گروه	مرحله	زیرگروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	Z	معنی‌داری
بهزیستی روان‌شناختی	آزمایش	پیش‌آزمون	تبحرگرا	۳۰۸/۹۹	۱۸/۷۴	-۱/۱۴۲	-۱/۶۳۸	۰/۱۶۷	۰/۱۳۱
			عملکردگرا	۳۰۹/۸۰	۱۵/۵۶	۰/۴۳۳	-۱/۴۲۰	۰/۲۴۲	۰/۰۰۳
		پس‌آزمون	عملکردگرایز	۳۱۱/۶۸	۱۹/۶۹	۰/۲۵۱	۰/۱۳۴	۰/۱۴۵	۰/۲۰۰
			تبحرگرا	۳۸۳/۰۴	۲۹۱/۸۱	-۰/۳۵۷	-۰/۶۹	۰/۱۴۰	۰/۲۰۰
			عملکردگرا	۳۸۹/۲۹	۳۵/۸۶	-۰/۰۲۶	-۰/۸۹۵	۰/۱۴۹	۰/۲۰۰
	کنترل	پیش‌آزمون	عملکردگرایز	۳۷۰/۹۱	۵۴/۶۳	-۰/۲۳۳	-۰/۱۳۴	۰/۱۵۹	۰/۲۰۰
			تبحرگرا	۳۱۲/۷۰	۱۶/۲۷	۰/۸۹۶	۰/۲۵۸	۰/۲۰۸	۰/۰۱۸
		پس‌آزمون	عملکردگرا	۳۱۳/۸۴	۲۵/۹۷	۰/۳۰۱	-۰/۱۷۱	۰/۱۲۸	۰/۲۰۰
			عملکردگرایز	۳۰۵/۰۹	۲۱/۶۳	۰/۰۲۱	-۰/۹۳۲	۰/۱۲۴	۰/۲۰۰
			تبحرگرا	۳۶۷/۵۹	۳۵/۹۰	۰/۰۲۸	۰/۰۴۰	۰/۱۱۶	۰/۲۰۰
	پس‌آزمون	عملکردگرا	۳۵۵/۱۱	۴۸/۶۲	۰/۷۱۷	۰/۰۹۲	۰/۱۰۲	۰/۲۰۰	
		عملکردگرایز	۳۳۶/۱۸	۳۵/۷۵	-۰/۷۰۰	۰/۳۱۳	۰/۱۴۱	۰/۲۰۰	

جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی دو گروه آزمایش و کنترل را به تفکیک سطح اهداف پیشرفت اجتماعی نشان می‌دهد. چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود شرکت‌کنندگان هر دو گروه در پیش‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی براساس سطوح مختلف اهداف پیشرفت اجتماعی دارای سطح میانگین مشابهی هستند ولی در پس‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی براساس سطوح مختلف اهداف پیشرفت اجتماعی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش دارای سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل می‌باشند.

همچنین، نتایج آزمون گالموگروف - اسمیرنف در جدول ۲ حاکی از این است که توزیع داده‌ها برای متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی برای هر دو گروه در مراحل پیش و پس‌آزمون با توجه به سطح اهداف پیشرفت اجتماعی نرمال است ($p > 0/05$)، ولی آماره Z تنها برای ۲ سطح عملکردگرا در پیش‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی گروه آزمایش و سطح تبحرگرا در پیش‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی گروه کنترل معنی‌دار هستند ($p < 0/05$). در خصوص معنی‌دار شدن آماره Z گالموگروف - اسمیرنف می‌توان چنین عنوان کرد که چون این شاخص، آزمونی مبتنی بر تعداد نمونه‌ها است، بنابراین با افزایش تعداد نمونه‌های مورد مطالعه احتمال معنی‌داری Z محاسبه شده بیشتر خواهد بود. لذا می‌توان نرمال بودن توزیع متغیرهای فوق را با توجه به شاخص‌های کجی و کشیدگی نرمال گزارش شده و برخلاف شاخص Z به‌دست‌آمده با توجه به قضیه حد مرکزی توجیه کرد. در قضیه حد مرکزی نشان داده می‌شود که تحت شرایطی، مجموع مقادیر حاصل از متغیرهای مختلف که هر کدام میانگین و پراکندگی متناهی دارند، با افزایش تعداد متغیرها، دارای توزیعی بسیار نزدیک به توزیع طبیعی خواهند بود (شیولسون^۱، ۱۳۸۴).

با توجه به اینکه طرح پژوهش حاضر از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل جهت سنجش نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی در اثربخشی فنون ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان بود از روش تحلیل کوواریانس دوراهه تک متغیری^۱ استفاده شد. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه است. این پیش‌فرض‌ها شامل نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی واریانس‌ها، همگنی شیب‌های رگرسیون، وجود رابطه بین متغیر وابسته است (شیولسون، ۱۳۸۴) بنابراین تمام پیش‌فرض‌ها در این پژوهش رعایت شده است. نتایج آزمون گالومگروف - اسمیرنف در جدول (۲) حاکی از این است که توزیع داده‌ها برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی برای هر دو گروه در مراحل پیش و پس‌آزمون با توجه به سطح اهداف پیشرفت اجتماعی نرمال است ($p > 0/05$). در ادامه، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای بهزیستی روان‌شناختی با آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان‌دهنده برقرار بودن این پیش‌فرض است ($F = 0/03, P = 0/85$). بررسی سایر پیش‌فرض‌ها نیز حاکی از رعایت بودن آن‌ها دارد؛ بنابراین استفاده آزمون تحلیل کوواریانس دوراهه تک متغیری بلا مانع است.

جدول (۴) نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین گروهی برای گروه‌های آزمایش و کنترل در بهزیستی روان‌شناختی با توجه به اهداف پیشرفت اجتماعی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذورات	توان آزمون
پیش‌آزمون	۶۹۷۸/۱۵۸	۱	۶۹۷۸/۱۵۸	۴/۳۴۳	۰/۰۳۹	۰/۰۳۷	۰/۵۴۲
گروه	۲۳۹۳۴/۴۰۱	۱	۲۳۹۳۴/۴۰۱	۱۴/۸۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۱۱۶	۰/۹۶۹
زیرگروه	۹۸۲۱/۹۱۲	۲	۴۹۱۰/۹۵۶	۳/۰۵۶	۰/۰۵۱	۰/۰۵۱	۰/۵۸۰
گروه*زیرگروه	۲۰۴۳/۸۹۳	۲	۱۰۲۱/۹۴۶	۰/۶۳۶	۰/۵۳۱	۰/۰۱۱	۰/۱۵۴
خطا	۱۸۱۵۸۱/۶۸	۱۱۳	۱۶۰۶/۹۱۸				

نتایج تحلیل کوواریانس دوراهه تک متغیری در جدول ۴ نشان می‌دهد که هر دو اثرات اصلی گروه و زیرگروه‌ها بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان معنی‌دار هستند ولی اثر تعاملی بین گروه و زیرگروه بر بهزیستی روان‌شناختی معنی‌دار نیست. لذا با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش فنون ذهن آگاهی منجر به تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر بهزیستی روان‌شناختی به تفکیک اهداف پیشرفت اجتماعی ($F = 14/895, P = 0/0001, \text{Partial } \eta^2 = 0/116$) شده است. همچنین، میزان تأثیر ۱۱/۶ درصد بود. بدین معنا که ۱۱/۶ درصد از تفاوت‌های فردی در بهزیستی روان‌شناختی با توجه به اهداف پیشرفت اجتماعی (تجربگرا، عملکردگرا و عملکردگریز) به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر آموزش) می‌باشد. توان آماری ۰/۹۷ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت آماری قابل قبول برای این نتیجه‌گیری است. در ادامه جهت بررسی چگونگی تفاوت بین میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل براساس سه زیرگروه در متغیر بهزیستی روان‌شناختی از مقایسه زوجی LSD استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول (۵) نتایج مقایسه زوجی LSD و آنووا جهت مقایسه میانگین بهزیستی روان‌شناختی دو گروه با توجه به سطوح اهداف پیشرفت اجتماعی

توان آزمون	ضریب اتا	سطح معنی‌داری	F	معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	گروه	زیرگروه
۰/۲۷۳	۰/۰۱۶	۰/۱۷۵	۱/۸۶۲	۰/۱۷۵	۱۲/۳۹۱	۱۶/۹۰۷*	کنترل	تبحرگرا
۰/۷۸۷	۰/۰۶۴	۰/۰۰۶	۷/۷۳۳	۰/۰۰۶	۱۲/۸۶۵	۳۵/۷۷۵*	کنترل	عملکردگرا
۰/۶۹۵	۰/۰۵۲	۰/۰۱۴	۶/۲۰۱	۰/۰۱۴	۱۲/۹۰۲	۳۲/۱۳۰*	کنترل	عملکردگریز

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

با توجه به نتایج آزمون LSD در جدول (۵)، بین میانگین بهزیستی روان‌شناختی دو گروه آزمایش و کنترل در زیرگروه عملکردگرا ($F=7/733, P<0/006, \text{Partial } \eta^2=0/064$) و عملکردگریز ($F=6/201, P<0/014, \text{Partial } \eta^2=0/052$) تفاوت معنی‌داری از نظر آماری وجود دارد، ولی بین میانگین بهزیستی روان‌شناختی دو گروه آزمایش و کنترل در زیرگروه تبحرگرا تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($p>0/05$)؛ بنابراین، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش با اهداف پیشرفت عملکردگرا و عملکردگریز میانگین بهزیستی روان‌شناختی بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل با اهداف پیشرفت اجتماعی عملکردگرا و عملکردگریز دارند. لذا می‌توان مطرح کرد که از بین اهداف پیشرفت اجتماعی، اهداف عملکردگرا و عملکردگریز می‌توانند اثر آموزش فنون ذهن آگاهی را بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان تعدیل کنند و زیرگروه تبحرگرا قادر به تعدیل اثر آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی نیست. همچنین، با توجه به ضرایب اتا و توان آزمون می‌توان مطرح کرد که زیرگروه عملکردگرا اثر تعدیلی بیشتری نسبت به زیرگروه عملکردگریز بر میزان اثر فنون ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش فنون ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی انجام گرفت. بر اساس یافته‌ها، آموزش فنون ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان داشته است و در این میان اهداف عملکردگرا و عملکردگریز می‌توانند اثر آموزش فنون ذهن آگاهی را بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان تعدیل کنند به این صورت که شرکت‌کنندگان گروه آزمایش با اهداف پیشرفت اجتماعی عملکردگرا و عملکردگریز میانگین بهزیستی روان‌شناختی بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل با اهداف پیشرفت اجتماعی عملکردگرا و عملکردگریز دارند. در تأیید نتایج پژوهش حاضر، نتایج مطالعه براون و ریان (۲۰۰۳) نشان داد که افزایش ذهن آگاهی با افزایش بهزیستی همراه است. همچنین مطالعات روزنروویگ و همکاران^۱ (۲۰۱۰)، مورونه و همکاران (۲۰۰۸)، بائر، اسمیت و آلن^۲ (۲۰۰۴)، بیرامی، موحدی و علیزاده گورادل (۱۳۹۴)، حیدریان، زهراکار و محسن زاده (۱۳۹۵) و احمدوند، حیدری نسب و شعیری (۱۳۹۱) نشان‌دهنده تأثیر ذهن آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی، رضایت از زندگی و متغیرهای مرتبط است.

1. Rosenzweig
2. Baer, Smith & Allen

همان‌طور که ادبیات تحقیق نشان می‌دهد می‌توان گفت که افزایش ذهن‌آگاهی با کاهش نشانه‌های منفی روان‌شناختی و عاطفه منفی و در نتیجه افزایش رضایت از زندگی، شادی و خوش‌بینی و بهزیستی روان‌شناختی همراه است. کارمودی و بائر^۱ (۲۰۰۷) معتقدند که انجام تمرینات ذهن‌آگاهی باعث رشد عامل‌های مختلف ذهن‌آگاهی مانند مشاهده غیر قضاوتی بودن، غیر واکنشی بودن و عمل توأم با هوشیاری می‌شود. رشد این عامل‌ها نیز خود باعث رشد بهزیستی روان‌شناختی، کاهش استرس و نشانه‌های روان‌شناختی می‌شود. در حقیقت آموزش ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی افراد نسبت به لحظه حال، از طریق فنونی مثل توجه به تنفس و بدن و معطوف کردن آگاهی به اینجا و اکنون، بر نظام شناختی و پردازش اطلاعات اثر دارد. این فنون باعث می‌شود افراد نه تنها خود را از الگوهای رفتاری اتوماتیک رها کرده و از طریق درک و دریافت مجدد، دیگر باحالت‌هایی مثل اضطراب و ترس کنترل نشوند، بلکه می‌توان از اطلاعات بر خواسته از این حالت‌ها استفاده کرد و با هیجانات همراه شد و در نتیجه بهزیستی روان‌شناختی را افزایش داد (شاپیرو^۲، ۲۰۰۶). علاوه بر این، آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند با تقویت فرایندهای مقابله‌ی شناختی مانند ارزیابی مجدد مثبت و تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان مانند تاب‌آوری و تحمل پریشانی، آموزش حل مسئله و آموزش فنون نادیده گرفتن، در زمان حملات استرس، از فرد در مقابل بدعملکردی خلقی ناشی از استرس و نشخوار محافظت کند و بهزیستی روان‌شناختی را افزایش دهد (گارلند، گایلورد و پارک^۳، ۲۰۰۹).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد با هدف‌های عملکردگریزی اجتماعی، بر روی اجتناب از رفتارهایی که پیامدهای منفی اجتماعی به دنبال دارد، تاکید دارند (دویک^۴، ۱۹۸۶). علاوه بر این، جهت‌گیری عملکردی اجتنابی باعث می‌شود که دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای یادگیری از سطحی‌ترین و پایین‌ترین آنها یعنی تکرار و مرور استفاده کنند. چرچ، الیوت و گیبل^۵ (۲۰۰۱) در تحقیق خود گزارش دادند که دانش‌آموزان دارای اهداف عملکردی اجتنابی از راهبرد شناختی و خودنظم‌دهی کمتر استفاده می‌کنند زیرا آنان به خود یادگیری کمتر علاقه دارند. افراد دارای جهت‌گیری عملکردگرا بر روی اثبات شایستگی در روابط اجتماعی مانند مقبولیت اجتماعی و ارزیابی و دریافت مثبت از طرف دیگران و تمایل به مهم و مورد علاقه بودن، تاکید دارند و افراد دارای جهت‌گیری تبخیر اجتماعی بر ایجاد کفایت‌مندی در روابط اجتماعی مانند؛ ایجاد دوستی‌های عمیق، لذت، علاقه، فهمیدن، تبخیر در تکلیف، غلبه بر چالش، یا افزایش سطح کفایت و نیز مراقبت و احترام در روابط تاکید دارند. همچنین هدفهای تبخیری با پیامدهای مثبتی مانند؛ انگیزه درونی، فرآیندهای شناختی و فراشناختی و عواطف مثبت همراه است (هالمن، اسپراکر، بودمن و هاراکویز^۶، ۲۰۱۰). علاوه بر این هدف‌های تبخیری با افسردگی، اضطراب و استرس رابطه منفی دارد و هدف‌های عملکردگرا و عملکردگریز با افسردگی، اضطراب و استرس رابطه مثبتی دارد (آکین^۷، ۲۰۰۸).

به عبارتی با توجه به این که عملکردگرا و به ویژه عملکردگریز بودن فراگیران در مقایسه با تبخیرگرا بودن آنان جزو ویژگی‌های نامطلوب محسوب می‌شود، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بین شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و کنترل با توجه به اهداف عملکردگرایی و عملکردگریزی تفاوت وجود دارد بنابراین آموزش فنون ذهن‌آگاهی منجر به افزایش بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان عملکردگرا و عملکردگریز شده و در بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان تبخیرگرا تأثیر چندانی نداشته است. به همین خاطر، اثر تعدیلی جهت‌گیری عملکردگرایی و عملکردگریزی بیشتر از جهت‌گیری تبخیرگرایی است و منطقی است که این افراد تأثیر بیشتری از آموزش‌های روان‌شناختی مانند فنون ذهن‌آگاهی داشته باشند و بهزیستی روان‌شناختی بیشتری را تجربه کنند. بنابراین انواع

1. Carmody & Baer
2. Shapiro
3. Garland, Gaylord & Park
4. Dweck
5. Church, Elliot & Gable
6. Hulleman, Schragar, Bodmann & Harackiewicz
7. Akin

جهت‌گیری پیشرفت می‌تواند فهم کاملی از سازگاری اجتماعی و تحصیلی به دست آورد (شیم و فینچ^۱، ۲۰۱۴). در واقع نوع جهت‌گیری‌های هدفی که دانش آموزان بر می‌گزینند، پیش بینی کننده‌های متفاوت بازده‌های یادگیری در محیط‌های آموزشی هستند (امس و آرچر^۲، ۱۹۸۸) نتایج این یافته‌ها می‌تواند با نتایج پژوهش‌های حمیدی و ببرازی (۱۳۹۵) و لایم^۳ (۲۰۱۶) تا حدودی همسو و با نتایج پژوهش باقری نیا و یزدی مقدم (۱۳۹۵) نا همسو می‌باشد.

یافته‌های پژوهش باقری نیا و یزدی مقدم (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که درمان مبتنی بر ذهن آگاهی باعث افزایش معنادار جهت‌گیری هدفی تبحرگرا و عملکرد گرا و عدم افزایش معنادار جهت‌گیری هدفی عملکردگرایز می‌شود. بنابراین با یافته‌های پژوهش حاضر که در آن آموزش فنون ذهن آگاهی در بهزیستی روانشناختی دانشجویان تبحر گرا تأثیر چندانی نداشته اما منجر به افزایش بهزیستی روان شناختی دانشجویان عملکرد گریز شده است، ناهمخوان می‌باشد.

در مجموع نتایج این پژوهش بیانگر تأثیر فنون ذهن آگاهی بر بهزیستی روان شناختی دانشجویان و همچنین نشان‌دهنده این نتیجه است که در این اثرگذاری اهداف پیشرفت اجتماعی نقش تعدیل‌کنندگی دارند. این نتایج برای اولین بار به دست آمده است و بنابراین تلویحات آموزشی و تربیتی فراوانی برای متخصصان دارد که می‌توانند در شرایط آموزشی از آن استفاده کنند، به عبارتی نظام آموزشی می‌تواند با ایجاد تنوع در تکالیف، جهت به چالش کشاندن دانش آموزان و دانشجویان، به گونه‌ای عمل کند که این احساس به فرد دست دهد که انجام تکالیف برای یادگیری خود او سودمند است و این امر می‌تواند فراگیران را به سمت اهداف تبحری سوق دهد. همچنین دانشگاه‌ها باید در باره نیازهای روانی، اجتماعی و عاطفی دانشجویان دغدغه لازم را داشته باشند و شرایط مناسبی را برای ایجاد محیط یادگیری مولد به وجود آورند. اما علی‌رغم نتایج کاربردی که از پژوهش حاضر قابل استنباط است، این پژوهش همچون سایر پژوهش‌ها از محدودیت‌هایی نیز برخوردار بود. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به نمونه‌های آن اشاره نمود که با توجه به امکانات و شرایط اجرای پژوهش از یک دانشگاه و دانشکده انتخاب شده بودند، بنابراین ممکن است در تعمیم‌پذیری نتایج محدودیت ایجاد شود. همچنین از دیگر محدودیت این پژوهش عدم توانایی محقق در هم‌تاسازی نمونه‌ها براساس جنسیت اشاره کرد که یکی از دلایل آن عدم تمایل زیاد پسران به شرکت در پژوهش و تمایل بیشتر دختران و همچنین تعداد بیشتر دختران در مقایسه با پسران در دانشگاه است. با توجه به این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده از نمونه‌های متنوع‌تر بر اساس جنسیت و رشته تحصیلی استفاده کرد. همچنین با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌گردد متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان، به اهداف پیشرفت اجتماعی تأکید بیشتری داشته باشند و در مداخلات آموزشی و درمانی این اهداف را مدنظر قرار دهند.

منابع

- احمدوند، زهرا؛ حیدری نسب، لیلا و شعیری، محمدرضا. (۱۳۹۱). تبیین بهزیستی روان‌شناختی براساس مؤلفه‌های ذهن آگاهی. **روانشناسی سلامت**، ۲(۲)، ۶۹-۶۰.
- باقری نیا، حسن و یزدی مقدم، اشرف. (۱۳۹۵). اثربخشی درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر جهت‌گیری هدفی در دختران نوجوان. **سومین کنفرانس روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی با رویکرد بین الملل**، مشهد.
- بدری گرگری، رحیم؛ حسینی نسب، سید داوود و حقی، حبیب اله. (۱۳۸۹). رابطه اهداف پیشرفت اجتماعی و مهارت‌های ارتباط در دانشجویان دانشگاه تبریز. **مطالعات روان شناختی میان فردی**، ۶(۳)، ۴۴-۲۹.
- بیرامی، منصور؛ موحدی، یزدان و علیزاده گورادل، جابر (۱۳۹۴). اثربخشی درمان ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت در کاهش اضطراب اجتماعی و نگرش‌های ناکارآمد نوجوانان. **فصلنامه شناخت اجتماعی**، ۱(۷)، ۵۲-۴۱.

1. Shim & Finch
2. Ames & Archer
3. Liem

- بیانی، علی اصغر؛ کوچکی عاشور، محمد و بیانی، علی. (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴(۲)، ۲۰-۱۴.
- حمیدی، فریده و بیرازی، محمد باقر. (۱۳۹۵). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان. *مجله فناوری آموزش*، ۱۰(۴)، ۳۱۱-۳۳۳.
- شیولسون، ریچارد جی. (۱۳۸۴). *استدلال آماری در امور رفتاری*. جلد دوم، ترجمه: علی رضا کیامنش. تهران: جهاد دانشگاهی.
- میکائیلی منبع، فرزانه. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه ارومیه. فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد، ۱۶(۴)، ۶۵-۷۲.
- طالع پسند، سیاوش؛ علیجانی، فاطمه و بیگدلی، ایمان. (۱۳۸۹). نظریه هدف پیشرفت اجتماعی در آموزش: مطالعه اعتبار و روایی. *نشریه فناوری آموزش*، ۴(۴)، ۲۶۵-۲۷۱.
- Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: a structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 725-732.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Alderson, A. (2016). Inequality, Status, and Subjective Well-Being. In *Öffentlicher Vortrag am MPIfG*.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., ... & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329-342.
- Bordwine, V. C., & Huebner, E. S. (2010). The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child indicators research*, 3(3), 349-366.
- Brown, K. W., & Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74(2), 349-368.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822-827.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 242-248.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of behavioral medicine*, 31(1), 23-33.
- Caunt, B. S., Franklin, J., Brodaty, N. E., & Brodaty, H. (2013). Exploring the causes of subjective well-being: A content analysis of peoples' recipes for long-term happiness. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 475-499.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 93(1), 43-54.
- Dempsey, P. C., Howard, B. J., Lynch, B. M., Owen, N., & Dunstan, D. W. (2014). Associations of television viewing time with adults' well-being and vitality. *Preventive medicine*, 69, 69-74.
- Desmet, P. M., & Pohlmeier, A. E. (2013). Positive design: An introduction to design for subjective well-being. *International Journal of Design*, 7(3), 108-115.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218-232.
- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 305-310.
- Galante, J., Dufour, G., Benton, A., Howarth, E., Vainre, M., Croudace, T. J., ... & Jones, P. B. (2016). Protocol for the Mindful Student Study: a randomised controlled trial of the provision of a mindfulness intervention to support university students' well-being and resilience to stress. *BMJ open*, 6(11), e012300.

- Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 5(1), 37-44.
- Hicks, L. (1997). How do academic motivation and peer relationships mix in an adolescent's world?. *Middle School Journal*, 28(4), 18-22.
- Hodge, K., Allen, J. B., & Smellie, L. (2008). Motivation in Masters sport: Achievement and social goals. *Psychology of sport and Exercise*, 9(2), 157-176.
- Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 667-698.
- Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological bulletin*, 136(3), 422.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
- Li, G. S. F., Lu, F. J., & Wang, A. H. H. (2009). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and health in Taiwan college students. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7(1), 55-63.
- Liem, G. A. D. (2016). Academic and social achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 37-56.
- Midgley, C., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?. *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.
- Morone, N. E., Lynch, C. S., Greco, C. M., Tindle, H. A., & Weiner, D. K. (2008). "I felt like a new person." The effects of mindfulness meditation on older adults with chronic pain: qualitative narrative analysis of diary entries. *The Journal of Pain*, 9(9), 841-848.
- Nyqvist, F., Forsman, A. K., Giuntoli, G., & Cattani, M. (2013). Social capital as a resource for mental well-being in older people: A systematic review. *Aging & Mental Health*, 17(4), 394-410.
- Odacı, H., & Çıkrıkçı, Ö. (2014). Problematic internet use in terms of gender, attachment styles and subjective well-being in university students. *Computers in Human Behavior*, 32, 61-66.
- Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. *The Oxford handbook of happiness*, 134-151.
- Pourabdol, S., SOBHI, G. N., & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of learning disabilities*, 4(3), 121-127
- Rosenzweig, S., Greeson, J. M., Reibel, D. K., Green, J. S., Jasser, S. A., & Beasley, D. (2010). Mindfulness-based stress reduction for chronic pain conditions: variation in treatment outcomes and role of home meditation practice. *Journal of psychosomatic research*, 68(1), 29-36.
- Ryan, A. M., & Hopkins, N. B. (2003). *Achievement goals in the social domain*. University of Illinois, Urbana-Champaign, unpublished manuscript.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246-1263.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672-681.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction* (pp. 279-298). Springer Netherlands.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386.
- Shim, S. S., & Finch, W. H. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 98-105.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181.

- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(4), 407-417.
- Sun, S., Chen, J., Johannesson, M., Kind, P., & Burström, K. (2016). Subjective well-being and its association with subjective health status, age, sex, region, and socio-economic characteristics in a Chinese population study. *Journal of Happiness Studies, 17*(2), 833-873.
- Tamannaefar, M. R., & Motaghedifard, M. (2014). Subjective well-being and its sub-scales among students: The study of role of creativity and self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity, 12*, 37-42.
- Vacek, K. R., Coyle, L. D., & Vera, E. M. (2010). Stress, Self-Esteem, Hope, Optimism, and Well-Being in Urban, Ethnic Minority Adolescents. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 38*(2), 99-111.
- Van Duijn, M., von Rosenstiel, I., Schats, W., Smallenbroek, C., & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine, 3*(2), e97-e101.

Effectiveness of Mindfulness Techniques Training in Psychological Well-Being Regarding the Moderating Effects of Students' Social Achievement Goals

Bayrami, M^{1*}, Vahedi, Sh., Sheikhalizadeh, S³

¹. Ph.D, Professor, Psychology, University of Tabriz

². Ph.D, Professor, Educational Sciences, University of Tabriz

^{*3}. Ph.D student, Educational Psychology, University of Tabriz, Email sy.sheikhalizadeh@gmail.com
(Corresponding Author)

Abstract

The purpose of present research was to investigate the effectiveness of Mindfulness training in psychological well-being regarding the moderating effects of students' social achievement goals. This study was a quasi-experimental study with pre-test- post-test and control group. The study population consisted of all undergraduate students of the Azarbaijan Shahid Madani University, in 2017-2018, (N=4908), 120 people who were volunteered in participating in the research were selected and based on the scores of the Scale of Social achievement goals, they were placed in the experimental and control group. The experimental group received training in Mindfulness training in 8 sessions of 60 minutes and 2 months, while the control group did not receive any training. All subjects of the experimental and control group before and after the training were evaluated using psychological well-being questionnaire. Data were analyzed using two-way ANCOVA analysis method. Results showed that mindfulness techniques led to a significant improvement in the experimental group compared with the control group in the psychological well-being variable through differentiation of social achievement goals. Also, the results of post hoc test showed that there was a significant difference between the mean of psychological well-being of the experimental and control group in the sub-group of function-oriented and the neglected function. The unction-oriented and the neglected function goals were able to moderate the effectiveness of mindfulness training in psychological well-being of the students. Therefore, psychological well-being can be increased by employing mindfulness techniques as well as by considering the moderating role of the social achievement goals.

Keywords: Mindfulness Techniques Training; Psychological well-being; Social achievement goals