



The Effectiveness of Mindfulness-Based Education on Emotional Creativity and Academic Integration of Students with Oppositional Defiant Disorder

Abdoljalal Toomaj¹ , Siavash Talepsand² 

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

E-mail: jalalloomaj70@gmail.com

2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

E-mail: stalepasand@semnan.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 22 July 2025

Received in revised form: 28 November 2025

Accepted: 22 December 2025

Published Online: 31 December 2025

Keywords:

Mindfulness Training, Emotional Creativity, Academic Inclusion, Oppositional Defiant Disorder

ABSTRACT

Background: This study aimed to investigate the effectiveness of mindfulness-based education on emotional creativity and academic integration in students with oppositional defiant disorder (ODD).

Method: A quasi-experimental design with pretest-posttest and control group was employed. The statistical population included all sixth-grade elementary school students with ODD in Golestan province, Iran, during the 2022-2023 academic year. The sample consisted of 40 students with ODD selected via convenience sampling. All participants completed the Oppositional Defiant Disorder Questionnaire (Homersen et al., 2006), the Emotional Creativity Inventory (Averill, 2001), and the Academic Integration Scale (Rio & Tseng, 2013).

Results: Mindfulness-based training had a significant positive effect on post-test scores of the following variables: novelty (0.75), authenticity (0.81), preparedness (0.77), affective (0.71), behavioral (0.78), cognitive (0.74), and emotional (0.72).

Conclusion: By enhancing awareness and emotion regulation, mindfulness provides a suitable platform for fostering creativity and deepening academic integration in students with ODD.

Citation: Toomaj, A., & Talepsand, S. (2025). The Effectiveness of Mindfulness-Based Education on Emotional Creativity and Academic Integration of Students with Oppositional Defiant Disorder. *Clinical Psychology: Research and Practice Innovations*, 17(4), 37-52.

DOI: <https://doi.org/10.22075/jcp.2025.37669.3185>



© 2025 The Author(s): This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, As long as the original authors and sources are cited. No permission is required from the authors or the publishers

✉ **Corresponding Author:** Siavash Talepsand, Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

E-mail: stalepasand@semnan.ac.ir, Tel: (+98) 9126040690

Extended Abstract

Introduction

One of the most common clinical disorders of childhood and adolescence is oppositional defiant disorder. Children with oppositional defiant disorder often have a low mood, become aggressive easily, are often angry, fight and argue with authority figures, are actively disobedient and stubborn, often deliberately upset others, blame others for their misbehavior and mistakes. They blame and are selfish and spiteful. In general, these children have many problems in social and academic fields, especially emotional creativity and academic integration. On the other hand, mindfulness training teaches people skills that increase visual-spatial processing, memory performance and executive functions of people, and they can become more aware of their thoughts without any judgment and also be able to replace negative thoughts. , consider positive or neutral thoughts as a reflection of reality and look at them only as transitory mental events. In general, mindfulness training on emotional self-regulation and resilience, resilience and emotion regulation strategies, emotional regulation and improving academic achievement in students with oppositional defiant disorder, academic integration in visually impaired students, management Stress, anxiety and improving emotion regulation skills, increasing internal control and controlling emotions, academic self-efficacy, have an effect. Therefore, the aim of the current research was to investigate the effectiveness of mindfulness-based education on emotional creativity and academic integration of students with confrontational disobedience.

Method

The present research method was semi-experimental with a pre-test/post-test design of control and experimental group. The statistical population of the study included all sixth grade elementary school students suffering from oppositional defiant disorder in Golestan province in the academic year of 2022-2023. The participants were 40 students with oppositional defiant disorder who were selected using the accessible method. All of them completed the Homersen et al.'s (2006) Oppositional Defiant Disorder Questionnaire, April's (2001) Emotional Creativity, and Rio and Tseng's (2013) Academic Blend. The method of conducting the research was as follows: first, the samples were divided into two groups of 20 people, control and experimental, and pre-tests of emotional creativity and academic engagement were taken from all the students. Then, mindfulness training was carried out on the experimental group during 8 sessions of 45 minutes by the mindfulness course specialist. A post-test was taken from the students one week after the end of the training course, and SPSS version 25 software was used for the inferential analysis of the obtained data.

Results

Before performing the multivariate covariance analysis test, the assumption of homogeneity of variances was checked with Levene's test. After that, the multivariate analysis of covariance test (MANCOVA) was performed. The findings show that the assumption of equality of variances has been met, so we can use the multivariate analysis of covariance test.

Table 1. Analysis of descriptive indices of research variables

Variable		group	test	average	Standard deviation	skewness	kurtosis
Emotional creativity	modernism	witness	pre-test	21.25	3.12	0.32	-0.92
			Post-test	21.80	3.05	0.39	-0.54
		test	pre-test	21.20	2.98	0.09	-0.38
			Post-test	28.95	2.75	-0.42	-0.51
	The effectiveness of honesty	witness	pre-test	38.60	4.25	0.46	-0.73
			Post-test	38.95	4.11	-0.37	-1.11
		test	pre-test	38.85	4.33	-0.49	-1.55
			Post-test	46.70	3.89	-0.26	-1.18

Variable		group	test	average	Standard deviation	skewness	kurtosis
Academic integration	preparation	witness	pre-test	19.15	2.80	0.10	-1.30
			Post-test	19.35	2.75	-0.08	-1.31
		test	pre-test	19.05	2.65	-0.04	-0.62
			Post-test	24.90	2.50	-0.15	-1.08
	a factor	witness	pre-test	18.25	3.95	1.37	-1.41
			Post-test	18.55	3.80	0.11	-1.19
		test	pre-test	18.10	3.88	0.06	-1.20
			Post-test	23.40	3.45	0.30	-1.17
	behavioral	witness	pre-test	22.30	3.55	0.24	-1.10
			Post-test	22.55	3.48	-0.26	-0.90
		test	pre-test	22.15	3.42	-0.01	-1.10
			Post-test	28.85	3.10	-0.52	-0.52
	cognitive	witness	pre-test	19.80	3.65	-0.12	-0.98
			Post-test	20.05	3.58	0.03	-0.65
		test	pre-test	19.70	3.70	-0.21	-1.42
			Post-test	25.60	3.30	-0.26	-0.77
emotional	witness	pre-test	17.95	3.85	-0.04	-1.51	
		Post-test	18.20	3.72	-0.05	-0.23	
	test	pre-test	17.85	3.78	-1.10	-1.17	
		Post-test	23.45	3.40	0.30	-0.53	

Table 2. Results of univariate analysis of covariance (ANCOVA) on post-test scores of emotional creativity and academic engagement components with pre-test control

Variable	SS	df	MS	F	P	Eta
modernism	928/22	1	928/22	2001.73	0.00	0.75
effectiveness of honesty	3600.03	1	3600.03	7173.79	0.00	0.81
preparation	1217.70	1	1217.70	2171.79	0.00	0.77
a factor	715.95	1	715.95	1216.58	0.00	0.71
behavioral	1196.86	1	1196.86	2337.32	0.00	0.78
cognitive	846.69	1	846.69	1632.71	0.00	0.74
emotional	706.02	1	706.02	1505.85	0.00	0.72

Table 3. Adjusted means

Variables	group	M	standard error	95% CI	
				Low estimate	High estimate
modernism	witness	28.36	0.15	28.05	28.66
	test	32.02	0.15	31.71	32.32
effectiveness of honesty	witness	59.72	0.15	59.40	60.03
	test	63.82	0.15	63.50	64.14
preparation	witness	38.60	0.16	38.27	38.93
	test	41.44	0.16	41.10	41.77
a factor	witness	22.41	0.17	22.07	22.75
	test	24.54	0.17	24.20	24.88
behavioral	witness	28.61	0.16	28.29	28.92
	test	31.74	0.16	31.42	32.05
cognitive	witness	22.45	0.16	22.13	22.77
	test	25.62	0.16	25.30	25.94
emotional	witness	22.20	0.15	21.90	22.51
	test	24.69	0.15	24.39	24.99

MANCOVA results, using Wilks' lambda statistic, revealed a significant difference between the experimental and control groups on the combined dependent variables (emotional creativity and academic engagement subscales) after controlling for pretest scores ($F_{(7, 37)} = 20.77, p < 0.001, \eta^2 = 0.89$). This effect size indicates that 89% of the variance in the combined dependent

variables was accounted for by the mindfulness training intervention.

The univariate analyses (Table 4) showed that the effect of mindfulness training was significant ($p < 0.001$) for all individual components: novelty ($F_{(1, 37)} = 2001.73, \eta^2 = 0.75$), effectiveness/authenticity ($F_{(1, 37)} = 7173.79, \eta^2 = 0.81$), preparedness ($F_{(1, 76)} = 2171.79, \eta^2 = 0.77$), agentic

engagement ($F_{(1, 37)} = 1216.58$, $\eta^2 = 0.71$), behavioral engagement ($F_{(1, 37)} = 2337.32$, $\eta^2 = 0.78$), cognitive engagement ($F_{(1, 37)} = 1632.71$, $\eta^2 = 0.74$), and emotional engagement ($F_{(1, 37)} = 1505.85$, $\eta^2 = 0.72$). Adjusted means for the posttest scores are presented in Table 5.

Conclusion

According to the findings of the research, it can be concluded that education based on mindfulness can confront students with oppositional defiant disorder with logical thinking and identifying factors related to emotional creativity can help them lead a better life and increase their understanding of current experiences. and promote self-control and intelligent behavior. Also, according to the findings of the research, it can be concluded that mindfulness training allows students with mind control disorder to have less spontaneous negative thoughts and experience positive thoughts in the field of education; On the other hand, since most of the psychological problems of students with polar disobedience disorder are caused by rumination, a person is not involved in the past or the future with awareness of the

present and logically considers stressful situations such as the class and the learning process to be safe for him and the emergence of his abilities His education takes action and is involved with learning objects and the education process.

Ethical Considerations

Ethics Code: This project was supported by Semnan University Research Vice-Chancellor under contract 1403106 i/1403/266.

Financial support: This project was supported by Semnan University Research Vice-Chancellor under contract 226/1403/t1403106.

Authors' Contributions: Abdoljalal Toomaj: Writing the initial version of the article, collecting data and performing statistical analyses

Siavash Talepasand: Reviewing the theoretical foundations and planning the study, supervising and managing the research, reviewing, revising and approving the final version of the article.

Conflict of Interest: According to the authors, there was no conflict of interest in this study.

Acknowledgments: We would like to thank the respected education officials of Aq Qala city and the executive staff of the schools under study who cooperated with us to the fullest extent.



روانشناسی بالینی: نوآوری‌ها در پژوهش و عمل

شاپا الکترونیکی: 3115-9508

Homepage: <https://cprpi.semnan.ac.ir>

دانشگاه سمنان

اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای

عبدالجلال توماج^۱، سیاوش طالع‌پسند^۲۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. ایمیل: jalaloomaj70@gmail.com۲. استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. ایمیل: stalepasand@semnan.ac.ir

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی دانش‌آموزان با نافرمانی مقابله‌ای بود.

روش: روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون/پس‌آزمون از نوع گروه گواه و آزمایش بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پایه ششم مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای استان گلستان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. شرکت کنندگان ۴۰ دانش‌آموز مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای بودند که با روش در دسترس انتخاب شدند. همه آن‌ها پرسشنامه اختلال نافرمانی مقابله‌ای هومرسن و همکاران (۲۰۰۶)، خلاقیت هیجانی آوریل (۲۰۰۱) و درآمیزی تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۳) را تکمیل کردند.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تمامی ابعاد خلاقیت هیجانی شامل نوگرایی (۰/۷۵)، و صداقت (۰/۸۱)؛ و همچنین ابعاد درآمیزی تحصیلی شامل آمادگی (۰/۷۷)، عاملی (۰/۷۱)، رفتاری (۰/۷۸)، شناختی (۰/۷۴) و عاطفی (۰/۷۲) تأثیر مثبت و معنادار داشته است.

نتیجه‌گیری: نتیجه آنکه ذهن‌آگاهی با تقویت آگاهی و تنظیم هیجانات، بستری مناسب برای بروز خلاقیت و تعمیق درآمیزی تحصیلی در دانش‌آموزان با نافرمانی مقابله‌ای فراهم می‌کند.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۳۱

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۰۷

پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰

کلیدواژه‌ها:

آموزش ذهن‌آگاهی،

خلاقیت هیجانی،

درآمیزی تحصیلی،

اختلال نافرمانی مقابله‌ای

استناد: توماج، عبدالجلال؛ و طالع‌پسند، سیاوش (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای. روانشناسی بالینی: نوآوری‌ها در پژوهش و عمل، ۱۷(۴)، ۳۷-۵۲.

DOI: <https://doi.org/10.22075/jcp.2025.37669.3185>

© 2025 The Author(s): This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, As long as the original authors and sources are cited. No permission is required from the authors or the publishers

✉ نویسنده مسئول: سیاوش طالع‌پسند، استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

رایانامه: stalepasand@semnan.ac.ir؛ تلفن: ۰۹۱۲۶۰۴۰۶۹۰

مقدمه

اختلالات رفتاری کودکان فشار قابل توجهی را بر فرد، خانواده، و جامعه وارد می‌کنند و مطالعات متعدد، شیوع بالای هشداردهنده این اختلالات را در جمعیت کودکان گزارش کردند (۱). یکی از رایج‌ترین اختلالات بالینی دوران کودکی و نوجوانی، اختلال نافرمانی مقابله‌ای است (۲). اختلال نافرمانی مقابله‌ای در ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی جزء اختلال‌های رفتار مخرب طبقه‌بندی شده است که شامل الگوی پایدار رفتار منفی و خصومت‌آمیز است، بدون آنکه هنجارها و قوانین اجتماعی به طور جدی زیر پا گذاشته شود (۳). افراد مبتلا اغلب خلقشان پایین است، به آسانی پرخاشگر می‌شوند، اغلب عصبانی‌اند، با مراجع قدرت درگیرند و بحث می‌کنند، به صورت فعالی نافرمان و لجباز هستند، اغلب به عمد دیگران را ناراحت می‌کنند، دیگران را به خاطر بدرفتاری و اشتباه‌های خودشان سرزنش می‌کنند و غرض‌ورز و کینه‌جو هستند (۴). همچنین در این مدت عملکرد اجتماعی آنان دچار مشکل شده و کارایی‌شان پایین می‌آید. نشانه‌های این اختلال اغلب بخشی از الگوی تعاملی آسیب‌دیده در ارتباط با دیگران است (۵).

این کودکان توجهی به رفتارهای منفی‌گرایانه، کینه‌توزانه و پرخاشگرانه خود ندارند بلکه در مقابل، رفتارهایشان را توجیهی برای برآورده نشدن خواسته‌ها و شرایط غیرمنطقی زندگی خود می‌دانند (۶). اختلال نافرمانی مقابله‌ای اختلالی کمتر شناخته شده است که جزء اختلال‌های برون‌نمود محسوب می‌شود. اختلال نافرمانی مقابله‌ای هنگامی تشخیص داده می‌شود که ملاک‌های مربوط به اختلال سلوک در مورد آن صادق نباشد. شدت و مدت اختلال سلوک بیشتر از اختلال نافرمانی مقابله‌ای است (۷). در راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، اختلال نافرمانی مقابله‌ای جزء اختلال‌های طبقه اختلال سلوک، کنترل تکانه و اغتشاش‌گر طبقه‌بندی شده است (۶). کودکان مبتلا به این اختلال، به دلیل داشتن مهارت‌های اجتماعی کمتر، اساساً در روابط با والدین، معلمان و همسالان دچار نارسایی هستند (۸) و در دوره‌های بعدی زندگی از نظر قابلیت‌های تحصیلی و شغلی ضعیف‌تر بوده (۳) و بیشتر در معرض خطر ابتلا به اختلال‌های وابسته به مواد قرار دارند (۹).

اختلال نافرمانی مقابله‌ای تقریباً همیشه در روابط بین‌فردی و عملکرد تحصیلی کودک تداخل ایجاد می‌کند. این کودکان با وجود هوش کافی، در مدرسه پیشرفتی ندارند و ممکن است مردود شوند و در نتیجه مشکلات یاد شده موجب کاهش اعتماد به خود، تحمل کمتر مقابل کام‌نیافتگی‌ها، روحیه افسرده و حملات کج خلقی می‌شود (۱۰). کودکان با نشانگان اختلال نافرمانی مقابله‌ای در مدرسه پیشرفت خوبی ندارند، در روابط بین‌فردی ضعیف هستند، دارای مشکلات توجه و نارسایی در کنش‌های ذهنی و اجرایی هستند به همین علت فاقد مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی از قبیل خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی برای برطرف نمودن نیازهای زندگی و تحصیلی هستند (۱۱).

خلاقیت هیجانی به توانایی هر فرد در احساس و ابراز آن احساسات که به صورت منحصر به فرد نیاز است بستگی دارد و شامل سه معیار نوآوری، کارایی (اثربخشی) و اصالت است (۱۲). نوآوری یعنی توانایی تغییر هیجان‌ات معمول و ایجاد حالت هیجانی جدید، اثربخشی یعنی هماهنگی پاسخ خلاق با زمینه اجتماعی و فرهنگی به گونه‌ای که برقراری روابط مطلوب با دیگران را ممکن سازد (۱۳). در واقع اثربخشی، پاسخی را توصیف می‌کند که متناسب با موقعیت باشد و یا پیامد سودمندی برای فرد یا گروه داشته باشد و اصالت یعنی اینکه هیجان‌ات از باورها و اعتقادات و ارزش‌های واقعی فرد برخاسته باشد نه اینکه فرد متناسب با شرایط و موقعیت و بر خلاف باور و احساس خود هیجان‌اتی را بروز دهد (۱۴). خلاقیت هیجانی مستلزم رها شدن از واکنش‌های هیجانی معمول و خلق واکنش‌های هیجانی بدیع است (۱۵). افراد مستعد بروز هیجان‌ات خلاقانه، بیش از سایرین برای شناخت هیجان‌ات زمان می‌گذارند، تلاش می‌کنند و توجه و دقت بیشتری به هیجان‌ات خود و دیگران دارند (۱۶). از این جهت، خلاقیت هیجانی می‌تواند انگیزه‌ها، عواطف، دیدگاه و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. افراد با خلاقیت هیجانی قادرند با باور صحیح موقعیت را ارزیابی و احساسات خود را ماهرانه بیان کنند و با ابزار خود (صداقت) به روش جدید (بداعت) بر اساس خطوط فکری فرد بسط یافته (اثربخشی) روابط میان فردی افزایش دهند (۱۷).

درآمیزی تحصیلی را به عنوان حالت مثبت و متمرکز ذهن بر فرآیند تحصیل که با ویژگی‌های انرژی‌گذاری، پایداری توجه

استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی کابات زین ساخته و اصول درمان شناختی به آن اضافه شده است (۲۶). در ذهن‌آگاهی و مهارت‌های تمرین آگاهی، هر لحظه فرد تلاش می‌کند تا نسبت به الگوهای فکری، عواطف و تعامل با دیگران بینش و بصیرت پیدا کند و سپس بتواند به صورت ماهرانه پاسخ‌های هدفمند مفید را انتخاب کند به جای آن که به طور خودکار با روش‌های خوگرفته و ناهشیار نشان دهد (۲۷). در آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی به افراد آموخته می‌شود که به جای انکار و رد تجربیات ناخوشایند که جزو مهارت‌های غیرسازنده تنظیم هیجانی محسوب می‌شود، آن‌ها را همان‌طور که هستند بپذیرند و نسبت به خودشان و واکنش‌هایشان به تجربیات ناخوشایند، آگاه باشند. به‌طور کلی بر اساس مطالعات، ذهن‌آگاهی با سرشتی بالاتر، آسیب‌شناسی روانی کمتر و سازگاری روانشناختی افزایش یافته ارتباط دارد (۲۶). این آموزش به افراد مهارت‌هایی را آموزش می‌دهد که پردازش دیداری-فضایی، عملکرد حافظه و کارکردهای اجرایی افراد افزایش یابد (۲۸) و بدون هیچگونه قضاوتی بتوانند از افکارشان آگاه‌تر شوند و همچنین قادر باشند به جای افکار منفی، افکار مثبت یا خنثی را به عنوان انعکاسی از واقعیت در نظر بگیرند و به آن‌ها تنها به عنوان رخداد‌های ذهنی گذرا نگاه کنند (۲۹).

مرور شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش ذهن‌آگاهی بر خودنظم‌بخشی هیجانی و تاب‌آوری (۳۰)، تاب‌آوری و راهبردهای تنظیم هیجان (۳۱)، تنظیم هیجانی و ارتقاء پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای (۳۲)، درآمیزی تحصیلی در دانش‌آموزان کم‌بینا (۳۳)، مدیریت استرس، اضطراب و ارتقای مهارت‌های تنظیم هیجان (۳۴)، افزایش کنترل درونی و کنترل هیجان‌ها (۳۵)، خودکارآمدی تحصیلی (۱۶) اثر دارد. از طرفی در کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای مشکلاتی در زمینه‌های اجتماعی، تحصیلی به ویژه خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی وجود دارد. به طور کلی با توجه به گزاره‌های مطرح شده مسئله‌ی پژوهشگر این است که آیا آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی دانش‌آموزان با نافرمانی مقابله‌ای اثربخش است؟

روش

طرح پژوهش: روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود.

و جذب و دریافت مطالب همراه است، تعریف می‌کنند (۱۸). درآمیزی تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای چالش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (۱۹). فراگیری که در فرآیند تحصیل با تکالیف رشدی تحصیلی فعالانه مشارکت دارند، سطوح بالایی از انرژی و تاب‌آوری را در مطالعه و سایر وظایف تحصیلی نشان می‌دهند و در رویارویی با چالش‌های تحصیل بر دبار هستند (۲۰). چنین دانش‌آموزان خود را وقف تحصیل می‌کنند، زندگی تحصیلی با معنایی دارند، به تحصیل مشتاق‌اند، الهام‌شده‌ی دارند، در امر تحصیل سربلندند و از تماس با تکالیف تحصیلی و پیشرفت در آن‌ها خشنودند (۱۸) و در اهداف گزینی دارای جهت‌گیری تسلطی هستند (۲۱). بر عکس دانش‌آموزان فاقد درگیری تحصیلی به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و کارگروهی رغبتی نشان نمی‌دهند و محیط کلاس برای آنان لذتی ندارد و موفقیت آنان در آموزش و یادگیری پایین است چنین دانش‌آموزانی دچار افت تحصیلی می‌شوند و از ادامه تحصیلی باز می‌مانند (۲۲). در الگوی فین، درآمیزی تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است. مؤلفه رفتاری مانند پایداری در تکالیف درسی و مؤلفه عاطفی مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری می‌بخشد. با این حال، مروری بر شواهد جدیدتر نشان می‌دهد که درآمیزی تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (۲۳). درآمیزی رفتاری شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است و مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درآمیزی شناختی به انواع فرآیندهای پردازش که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد اشاره دارد. درآمیزی شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. درآمیزی عاطفی شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است (۲۴).

آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی یک شیوه درمانی مبتنی بر ذهن است که به افراد اجازه می‌دهد به عقب برگردند و شرایط زندگی خویش را در ذهن‌شان تحلیل کرده و به روشی نو واکنش نشان دهند (۲۵). آموزش ذهن‌آگاهی، رویکردی است که توسط تیزدل و همکارانش مطرح شد. این درمان که یک مداخله کوتاه‌مدت و ساختار یافته است از روی مدل کاهش

استفاده از مصاحبه بالینی مورد تأیید قرار گرفت. علاوه بر این، روایی سازه آن از طریق روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت و ساختار یک‌عاملی آن تأیید شد که بر همخوانی درونی گویه‌ها برای سنجش سازه واحد اختلال نافرمانی مقابله‌ای دلالت دارد.

۲. پرسشنامه خلاقیت هیجانی (۱۲): این سیاهه که به منظور اندازه‌گیری خلاقیت هیجانی در سه بعد نوگرایی، اثربخشی صداقت و آمادگی تهیه شده شامل ۳۰ ماده است ماده‌های ۱ تا ۷ مربوط به آمادگی، ۸ تا ۲۱ مربوط به نوگرایی و ۲۲ تا ۳۰ مربوط به اثربخشی/صداقت است. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) انجام می‌شود. نمره کل پرسشنامه از مجموع نمرات ۳۰ گویه حاصل می‌شود که دامنه‌ای بین ۳۰ تا ۱۵۰ دارد. آوریل (۱۲) با روش آلفای کرونباخ اعتبار نمره کل خلاقیت هیجانی را ۰/۹۱ و اعتبار ابعاد آن را بین ۰/۸ تا ۰/۹ به دست آورده است. برای محاسبه روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی با آزمون‌های مشابه استفاده کرد. روایی و اعتبار این سیاهه در پژوهش‌های مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (۳۸). جوکر و البرزی (۳۹) نیز با استفاده از روش تحلیل عامل اکتشافی KMO برای ماتریس همبستگی را ۰/۸۱ به دست آوردند. قدیری و عبدی (۲۰۱۰) نیز در بررسی ساختار عاملی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی ساختار سه عاملی این سیاهه را تأیید کردند. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۲ بدست آمد.

۳. پرسشنامه درآمیزی تحصیلی ریو و تسنگ (۴۱): این پرسشنامه مشتمل بر ۱۷ سؤال است که چهار خرده مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی را تشکیل می‌دهند. گویه‌های این پرسشنامه بر روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند که در زیر آمده است: (کاملاً مخالفم: ۱، مخالفم: ۲ تا حدودی مخالفم: ۳، نه موافقم و نه مخالفم: ۴ تا حدودی موافقم: ۵، موافقم: ۶، کاملاً موافقم: ۷). این پرسشنامه فاقد نمره‌گذاری معکوس است (۴۱). روایی این پرسشنامه در تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس عوامل اصلی و با چرخش مایل و ارزش ویژه بالاتر از یک، چهار عامل به دست آورد. علاوه بر این او پایایی خرده مقیاس عاملی را ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، عاطفی ۰/۹۰ و شناختی ۰/۸۴ به دست آورد که نشان دهنده همسانی درونی مطلوب است. در ایران این پرسشنامه

آزمودنی‌ها: جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان در دسترس مقطع ابتدایی پایه ششم مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای استان گلستان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. جهت انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. دلیل استفاده از این روش عدم دسترسی به تمام جامعه آماری جهت انتخاب تصادفی بود.

انتخاب نمونه با یک روش دو مرحله‌ای انجام شد. نخست بین دانش‌آموزان پایه ششم دارای مشکلات روانشناختی، مقیاس درجه‌بندی اختلال نافرمانی مقابله‌ای (۳۶) اجرا شد. ۱۵۴ دانش‌آموز با نمره برش بالاتر از ۱۶ تفکیک شدند. در مرحله دوم، از مصاحبه بالینی استفاده شد. دو نفر از روانشناسان و متخصصان در حوزه علوم تربیتی، اختلالات روانی و یادگیری با دانش‌آموزانی که در مرحله اول شناسایی شدند مصاحبه کردند و ۵۴ دانش‌آموز با اختلال نافرمانی مقابله‌ای را شناسایی کردند. از میان فهرست مرحله دوم، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۴۰ دانش‌آموز (۲۳ پسر و ۱۷ دختر) مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش (۱) کسب نمره بالاتر از ۱۶ در مقیاس درجه‌بندی اختلال نافرمانی مقابله‌ای، (۲) تشخیص از طریق مصاحبه بالینی، و (۳) تشخیص اولیه مشکلات روانشناختی؛ و معیارهای خروج شامل (۱) عدم تمایل به ادامه شرکت در جلسات، (۲) ابتلا به بیماری پزشکی حاد، (۳) غیبت بیش از دو جلسه در جلسات بود.

ابزار

۱. پرسشنامه اختلال نافرمانی مقابله‌ای: این مقیاس توسط هومرسن و همکارانش (۳۶) برای تشخیص کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای ساخته شده است. این مقیاس شامل ۸ نشانه اختلال نافرمانی مقابله‌ای و منطبق با ویرایش چهارم راهنمای تشخیصی و آماری انجمن روان‌پزشکی آمریکا است. والدین هر نشانه‌ای که کودک‌شان را در طول ۶ ماه گذشته توصیف می‌کند. شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه بدین صورت بود که در یک مقیاس ۴ درجه‌ای (۰ = هرگز، ۱ = فقط کمی، ۲ = تاحدی زیاد و ۳ = خیلی زیاد) رتبه‌بندی می‌شدند و نمره کل بین ۰ تا ۲۴ بود. در پژوهش فرامرزی و همکاران (۳۷) ضریب همسانی درونی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و ضریب اعتبار آن به روش بازآزمایی ۰/۹۴ گزارش شده است. از منظر روایی، در این مطالعه نیز روایی ملاکی پرسشنامه با

شد. گروه آزمایش تحت برنامه آموزش ذهن‌آگاهی قرار گرفت، درحالی‌که گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. مداخله حاضر بر اساس پروتکل تلفیقی وان سون و همکاران (۴۳) طراحی شد که ترکیبی از دو برنامه معتبر کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR) و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT) است. این پروتکل در مطالعه قاسم‌جبهه (۲۴) به فارسی ترجمه و اعتباریابی شده و در پژوهش‌های داخلی دیگر مانند گودرزی و همکاران (۴۴) نیز تأثیر خود را نشان داده است. آموزش‌ها طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به مدت دو ماه توسط یک روانشناس مجرب و دارای گواهی‌نامه معتبر در زمینه آموزش ذهن‌آگاهی به گروه آزمایش ارائه شد. محتوای جلسات آموزشی در جدول ۱ آورده شده است. از همه شرکت‌کنندگان و والدین آن‌ها رضایت‌نامه کتبی گرفته شد. داده‌ها به صورت کدهای از پیش تعیین شده برای محرمانه بودن هویت شرکت‌کنندگان جمع‌آوری شد.

در پژوهش رضانی و خامسان (۴۲) مورد بررسی قرار گرفت. آن‌ها این پرسشنامه را بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اجرا کردند. پایایی به روش آلفای کرنباخ برای این پرسشنامه ۰/۹۲ به دست آمد. آلفای کرنباخ محاسبه شده برای زیر مقیاس این پرسشنامه برابر بود با: درآمیزی عاملی، ۰/۸۵، درآمیزی رفتاری، ۰/۷۹، درآمیزی عاطفی، ۰/۸۷ و درآمیزی شناختی ۰/۷۹. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پرسشنامه برازش قابل‌قبولی با داده‌ها داشته و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی چهار عاملی زیربنایی پرسشنامه تأیید شد. در این مطالعه مقدار آلفای کرنباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

روند اجرای پژوهش: نخست نمونه به دو گروه ۲۰ نفری تقسیم شد. پیش از مداخله، پیش‌آزمون متشکل از پرسشنامه‌های خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی تکمیل

جدول (۱) خلاصه جلسات آموزش ذهن‌آگاهی

جلسه	محتوا
جلسه اول / هدایت خودکار	بیان قوانین و اهداف جلسات گروهی خوردن کشمش ذهن‌آگاه (مراقبه‌ای است که در آن فراگیران با اختلال نافرمانی مقابله‌ای چند دقیقه را صرف بررسی ویژگی‌های حس‌بینایی، بویایی، مزه و لمس یک دانه کشمش می‌کنند). تکلیف تحصیلی خانگی: انجام واریزی و بدنی در ۶ روز واریزی بدنی-ذهنی، تکلیف تحصیلی خانگی: انجام ذهن‌آگاه یک فعالیت عادی روزمره در هر روز (نشستن، غذا خوردن، مسواک زدن، انجام تکالیف درسی و ...)
جلسه دوم / رویارویی با موانع	مرور تکالیف هفته گذشته، تمرین افکار و احساسات، تکلیف تحصیلی خانگی: ثبت وقایع خوشایند و ناخوشایند هیجانی و رفتاری.
جلسه سوم / حضور ذهن از تنفس	مرور تکالیف هفته گذشته، مراقبه نشسته؛ تکلیف تحصیلی خانگی: فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای سه بار در هر روز راه رفتن ذهن‌آگاه، تکلیف تحصیلی خانگی: راه رفتن ذهن‌آگاه فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای؛ تکلیف خانگی: ثبت وقایع ناخوشایند.
جلسه چهارم / ماندن در زمان حال	مرور تکالیف هفته گذشته، مراقبه دیدن / مراقبه شنیدن؛ تکلیف تحصیلی خانگی: مراقبه نشسته مراقبه نشسته؛ تکلیف تحصیلی خانگی: فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز، بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.
جلسه پنجم / اجازه و مجوز	مرور تکالیف هفته گذشته، مراقبه نشسته؛ تکلیف خانگی: مراقبه نشسته
جلسه ششم / افکار حقایق نیستند	مرور تکالیف هفته گذشته، مراقبه نشستن تجسم؛ تکلیف تحصیلی خانگی: مراقبه هدایت شده کوتاه‌تر حداقل به مدت ۴۰ دقیقه. نوشتن سناریوها؛ تکلیف تحصیلی خانگی: فضای تنفس سه دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز، بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند.
جلسه هفتم / مراقبت از خود	مرور تکالیف هفته گذشته، اشاره به ارتباط بین خلق و فعالیت؛ تکلیف تحصیلی خانگی: تنفس ۳ دقیقه‌ای نه تنها سه بار در روز بلکه در هر زمانی که متوجه استرس و هیجانات ناخوشایند می‌شوند. تهیه فهرستی از فعالیت‌های ارتقاء دهنده و تنزل دهنده و بحث درباره آن‌ها
جلسه هشتم / استفاده از آموخته‌ها	پذیرش و تغییر: مرور تکالیف هفته گذشته، جمع‌بندی جلسات، واریزی و بحث درباره برنامه‌ها و ادامه تمرینات تکالیف، آمادگی برای خاتمه (پایان دهی).

چولگی و کشیدگی به ترتیب از ۳ و ۱۰ کمتر باشد توزیع متغیرها نرمال خواهد بود (۴۵). با توجه به جدول ۲ می‌توان بیان کرد که مقدار قدر مطلق چولگی و کشیدگی همه متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و ۱۰ است. بنابراین توزیع متغیرهای پژوهش نرمال است.

قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره نخست پیش فرض همگنی واریانس‌ها با آزمون Levene (لون) بررسی شد. پس از آن آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) اجرا شد. یافته‌ها نشان می‌دهد مفروضه برابری واریانس‌ها رعایت شده است بنابراین می‌توانیم از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده کنیم.

یک هفته پس از پایان دوره‌ی آموزشی در دانش‌آموزان پس‌آزمون گرفته شد و پرسشنامه‌های خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی طی دو جلسه یک ساعته تکمیل گردید. جهت تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌های بدست آمده، از نرم‌افزار SPSS ورژن ۲۵ استفاده شد.

یافته‌ها

تعداد دانش‌آموزان اختلال نافرمانی مقابله‌ای ۱۱، ۱۲ و ۱۳ ساله به ترتیب ۶، ۱۱ و ۳ نفر بود و تعداد دانش‌آموزان دارای معدل خیلی خوب و خوب به ترتیب ۹ و ۱۱ نفر بود. در جدول ۲ چولگی و کشیدگی متغیرهای وابسته را برحسب گروه و زمان اجرا نشان می‌دهد. که در صورتی که مقدار قدر مطلق

جدول ۲) تحلیل شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	آزمون	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
خلاقیت هیجانی	نوگرایی	پیش‌آزمون	۲۱/۴۵	۳/۱۲	۰/۳۲	-۰/۹۲
		پس‌آزمون	۲۱/۸۰	۳/۰۵	۰/۳۹	-۰/۵۴
		پیش‌آزمون	۲۱/۲۰	۲/۹۸	۰/۰۹	-۰/۳۸
		پس‌آزمون	۲۸/۹۵	۲/۷۵	-۰/۴۲	-۰/۵۱
	اثربخشی صداقت	پیش‌آزمون	۳۸/۶۰	۴/۲۵	۰/۴۶	-۰/۷۳
		پس‌آزمون	۳۸/۹۵	۴/۱۱	-۰/۳۷	-۱/۱۱
		پیش‌آزمون	۳۸/۸۵	۴/۳۳	-۰/۴۹	-۱/۵۵
		پس‌آزمون	۴۶/۷۰	۳/۸۹	-۰/۲۶	-۱/۱۸
	آمادگی	پیش‌آزمون	۱۹/۱۵	۲/۸۰	۰/۱۰	-۱/۳۰
		پس‌آزمون	۱۹/۳۵	۲/۷۵	-۰/۰۸	-۱/۳۱
		پیش‌آزمون	۱۹/۰۵	۲/۶۵	-۰/۰۴	-۰/۶۲
		پس‌آزمون	۲۴/۹۰	۲/۵۰	-۰/۱۵	-۱/۰۸
درآمیزی تحصیلی	عاملی	پیش‌آزمون	۱۸/۲۵	۳/۹۵	۱/۳۷	-۱/۴۱
		پس‌آزمون	۱۸/۵۵	۳/۸۰	۰/۱۱	-۱/۱۹
		پیش‌آزمون	۱۸/۱۰	۳/۸۸	۰/۰۶	-۱/۲۰
		پس‌آزمون	۲۳/۴۰	۳/۴۵	۰/۳۰	-۱/۱۷
	رفتاری	پیش‌آزمون	۲۲/۳۰	۳/۵۵	۰/۲۴	-۱/۱۰
		پس‌آزمون	۲۲/۵۵	۳/۴۸	-۰/۲۶	-۰/۹۰
		پیش‌آزمون	۲۲/۱۵	۳/۴۲	-۰/۰۱	-۰/۱۰
		پس‌آزمون	۲۸/۸۵	۳/۱۰	-۰/۵۲	-۰/۵۲
	شناختی	پیش‌آزمون	۱۹/۸۰	۳/۶۵	۰/۱۲	-۰/۹۸
		پس‌آزمون	۲۰/۰۵	۳/۵۸	۰/۰۳	-۰/۶۵
		پیش‌آزمون	۱۹/۷۰	۳/۷۰	-۰/۲۱	-۱/۴۲
		پس‌آزمون	۲۵/۶۰	۳/۳۰	-۰/۲۶	-۰/۷۷
عاطفی	پیش‌آزمون	۱۷/۹۵	۳/۸۵	-۰/۰۴	-۱/۵۱	
	پس‌آزمون	۱۸/۲۰	۳/۷۲	-۰/۰۵	-۰/۲۳	
	پیش‌آزمون	۱۷/۸۵	۳/۷۸	۰/۱۰	-۱/۱۷	
	پس‌آزمون	۲۳/۴۵	۳/۴۰	۰/۳۰	-۰/۵۳	

جدول ۳) آزمون لوین جهت برابری واریانس‌ها

متغیرها	f	p
نوگرایی	۰/۳۸	۰/۷۶
اثربخشی صداقت	۱/۹۶	۰/۱۲
آمادگی	۰/۶۷	۰/۵۷
عاملی	۰/۱۲	۰/۹۴
رفتاری	۰/۶۰	۰/۶۱
شناختی	۰/۶۹	۰/۵۵
عاطفی	۱/۱۳	۰/۳۴

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری، مفروضه آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون لون (جدول ۳) نشان داد که واریانس نمرات تمامی متغیرهای وابسته در دو گروه یکسان است ($P < ۰/۰۵$) همچنین، آزمون M باکس در سطح معناداری ($P > ۰/۰۵$) $M\ Box = ۷۱/۸۲$ حاکی از برابری ماتریس‌های واریانس-کوواریانس بین گروه‌ها بود. بنابراین کلیه مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری برقرار بود.

نتایج تحلیل مانکووا با استفاده از آماره لامبدای ویلکز نشان داد که پس از حذف اثر نمرات پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و گروه کنترل در ترکیب متغیرهای وابسته (زیرمقیاس‌های خلاقیت هیجانی و درگیری تحصیلی) وجود دارد ($F_{(۷,۳۷)} = ۲۰/۷۷$) سطح معناداری $p < ۰/۰۰۱$ مجذور اتا $(\eta^2 = ۰/۸۹)$. این اندازه اثر نشان می‌دهد که ۸۹ درصد از واریانس متغیرهای وابسته ترکیبی توسط مداخله آموزش ذهن آگاهی تبیین شده است. تحلیل‌های تک‌متغیره (جدول ۴) نشان داد که اثر آموزش ذهن آگاهی برای همه مؤلفه‌های جداگانه معنادار است ($p < ۰/۰۰۱$) تازگی ($F_{(۱,۳۷)} = ۲۰۰۱/۷۳$)، $(\eta^2 = ۰/۷۵)$ ، کارآمدی/اصالت ($F_{(۱,۳۷)} = ۱۷۳/۷۹$)، $(\eta^2 = ۰/۸۱)$ ، آمادگی ($F_{(۱,۳۷)} = ۲۱۷۱/۷۹$)، $(\eta^2 = ۰/۷۷)$ ، درگیری عاملانه ($F_{(۱,۳۷)} = ۱۲۱۶/۵۸$)، $(\eta^2 = ۰/۷۱)$ ، درگیری رفتاری ($F_{(۱,۳۷)} = ۲۳۳۷/۳۲$)، $(\eta^2 = ۰/۷۸)$ ، درگیری شناختی ($F_{(۱,۳۷)} = ۶۳۲/۷۱$)، $(\eta^2 = ۰/۷۴)$ و درگیری عاطفی ($F_{(۱,۳۷)} = ۱۵۰۵/۸۵$)، $(\eta^2 = ۰/۷۲)$. میانگین‌های تعدیل شده برای نمرات پس‌آزمون در جدول ۵ ارائه شده است

جدول ۴) نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری (ANCOVA) بر روی نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی و درآزمی تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون

متغیر	مجموع مجذورات	درجه‌آزادی	میانگین مجذورات	f	p	مجذور سهمی اتا
نوگرایی	۹۲۸/۲۲	۱	۹۲۸/۲۲	۲۰۰۱/۷۳	۰/۰۰۰	۰/۷۵
اثربخشی صداقت	۳۶۰۰/۰۳	۱	۳۶۰۰/۰۳	۱۷۳۳/۷۹	۰/۰۰۰	۰/۸۱
آمادگی	۱۲۱۷/۷۰	۱	۱۲۱۷/۷۰	۲۱۷۱/۷۹	۰/۰۰۰	۰/۷۷
عاملی	۷۱۵/۹۵	۱	۷۱۵/۹۵	۱۲۱۶/۵۸	۰/۰۰	۰/۷۱
رفتاری	۱۱۹۶/۸۶	۱	۱۱۹۶/۸۶	۲۳۳۷/۳۲	۰/۰۰	۰/۷۸
شناختی	۸۴۶/۶۹	۱	۸۴۶/۶۹	۱۶۳۲/۷۱	۰/۰۰	۰/۷۴
عاطفی	۷۰۶/۰۲	۱	۷۰۶/۰۲	۱۵۰۵/۸۵	۰/۰۰	۰/۷۲

جدول ۵) میانگین‌های تعدیل شده

متغیرها	گروه	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				تخمین پایین	تخمین بالا
نوگرایی	گواه	۲۸/۳۶	۰/۱۵	۲۸/۰۵	۲۸/۶۶
	آزمایش	۳۲/۰۲	۰/۱۵	۳۱/۷۱	۳۲/۳۲
اثربخشی صداقت	گواه	۵۹/۷۲	۰/۱۵	۵۹/۴۰	۶۰/۰۳
	آزمایش	۶۳/۸۲	۰/۱۵	۶۳/۵۰	۶۴/۱۴
آمادگی	گواه	۳۸/۶۰	۰/۱۶	۳۸/۲۷	۳۸/۹۳
	آزمایش	۴۱/۴۴	۰/۱۶	۴۱/۱۰	۴۱/۷۷
عاملی	گواه	۲۲/۴۱	۰/۱۷	۲۲/۰۷	۲۲/۷۵
	آزمایش	۲۴/۵۴	۰/۱۷	۲۴/۲۰	۲۴/۸۸
رفتاری	گواه	۲۸/۶۱	۰/۱۶	۲۸/۲۹	۲۸/۹۲

متغیرها	گروه	میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				تخمین پایین	تخمین بالا
شناختی	آزمایش	۳۱/۷۴	۰/۱۶	۳۱/۴۲	۳۲/۰۵
	گواه	۲۲/۴۵	۰/۱۶	۲۲/۱۳	۲۲/۷۷
	آزمایش	۲۵/۶۲	۰/۱۶	۲۵/۳۰	۲۵/۹۴
عاطفی	گواه	۲۲/۲۰	۰/۱۵	۲۱/۹۰	۲۲/۵۱
	آزمایش	۲۴/۶۹	۰/۱۵	۲۴/۳۹	۲۴/۹۹

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای انجام شد یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی تأثیر مثبت و معناداری بر خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای دارد و باعث افزایش نوگرایی، اثربخشی صداقت و آمادگی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای شد. یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های هوپ‌وود و اسپجات (۴۶) و پری-ریچ و همکاران (۴۷) که بیان می‌کنند بین آموزش ذهن‌آگاهی و خلاقیت هیجانی رابطه مثبت وجود دارد همسو می‌باشد. همچنین با نتایج تورنر و براون (۴۸) که نشان دادند ذهن‌آگاهی با تقویت انعطاف‌پذیری شناختی، بستر لازم برای خلق راه‌حل‌های هیجانی جدید و غیرقالبی (نوگرایی) را فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، هنگامی که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند از قضاوت خودکار هیجان‌تشان دست بکشند، فضای ذهنی برای تولید پاسخ‌های هیجانی بدیع و اصیل در آنان گسترش می‌یابد همسو است.

افراد ذهن‌آگاه واقعیت درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجان‌ها و تجربه‌ها (اعم از خوشایند و ناخوشایند) دارند. ذهن‌آگاهی به ما یاری می‌دهد تا این نکته را درک کنیم که هیجان‌های منفی ممکن است رخ دهد، اما آن‌ها جزء ثابت و دائمی شخصیت نیستند. همچنین به فرد این امکان را می‌دهد تا به جای آنکه به رویدادها به طور غیرارادی و بی‌تأمل پاسخ دهد، با تفکر و تأمل پاسخ دهد. ذهن‌آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش‌داوری تعریف شده است. افرادی که سطح بالاتری از ذهن‌آگاهی را دارا هستند، نمرات بیشتری کسب می‌کنند، نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی بیشتری دارند و به طور فزاینده‌تری با ویژگی‌های

خودکار ذهن‌شان آشنایی پیدا می‌کنند و آگاهی لحظه‌ای را در خود پرورش می‌دهند (۲۴). ذهن‌آگاهی، نوعی از آگاهی یا کیفیتی از هوشیاری که بر اثر توجه به هدف در لحظه اکنون و بدون ارزشیابی لحظه به لحظه به وجود می‌آید تعریف شده است. ذهن‌آگاهی، پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های مثبت بوده و از طریق سرزندگی و واضح دیدن تجربیات می‌تواند تغییرات مثبتی بر خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای ایجاد کند. ذهن‌آگاهی باعث می‌شود توانایی مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، عواطف و تجربه‌ها اعم از خوشایند و ناخوشایند ایجاد شود. بنابراین در این شیوه آموزشی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای توانایی می‌یابند که شرایط زندگی‌شان را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند به طوری که لحظه به لحظه تلاش می‌کنند تا نسبت به الگوهای فکری، عواطف و تعامل با دیگران آگاهی و بینایی یابند و با نگرشی نو و خلاقیت توأم با شور و هیجان نسبت به مسائل و نیازهای زندگی واکنش مثبت نشان دهند علاوه بر این در این شیوه آموزشی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای یاد می‌گیرند که به جای مقابله با مسائل و تجارب ناخوشایند با تنظیم هیجان‌تشان آن‌ها را همان‌گونه که هستند بپذیرند و با تقویت مهارت‌های دیداری-فضایی، عملکردهای اجرایی و خلاقیت هیجانی که ریشه در توانایی فردی و ابزار احساسات به صورت منحصره‌فرد دارد درصدد حل مسائل و نیازمندی‌هایشان برآیند و تفکری مثبت نسبت به واقعیت‌های زندگی بدست آورند و از انجام رفتارهای منفی‌گرایانه، کینه‌توزانه و پرخاشگرایانه خویش کوتاه بیایند. به طور کلی می‌توان گفت که در آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی، به جای تغییر محتوای تفکرات و نگرش‌های منفی بر تغییر رابطه و نگرش‌های ناکارآمد به عنوان نوعی حقیقت‌ذهنی و همچنین به جای تغییر و اجتناب از هیجان‌های منفی بر پذیرش بدون قضاوت و افزایش تحمل حالت‌های هیجانی منفی افکار و تصورات تأکید می‌شود. به عبارتی می‌توان نتیجه گرفت که

این پژوهش را در چارچوب نقش ذهن‌آگاهی در تنظیم هیجان و کاهش نشخوار فکری نیز تبیین کرد. شواهد جدید از مطالعات عصب‌شناختی نشان می‌دهد که تمرینات ذهن‌آگاهی، فعالیت شبکه حالت پیش‌فرض را که با حواس‌پرتی و نشخوارهای مرتبط با خود مرتبط است، تعدیل می‌کند (۵۲). برای دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای که به طور معمول در چرخه‌ای از افکار منفی و واکنش‌های تکانشی گرفتار هستند، این کاهش در نشخوار فکری، منابع شناختی آزاد شده‌ای را در اختیار آنان قرار می‌دهد تا به جای درگیری با تعارضات درونی، بر تکالیف تحصیلی متمرکز شوند و درگیری شناختی و عاطفی عمیق‌تری با فرآیند یادگیری تجربه کنند. به عبارت دیگر، ذهن‌آگاهی با ایجاد یک فاصله بین محرک (چالش تحصیلی) و پاسخ (واکنش تکانشی)، به آنان اجازه می‌دهد پاسخ‌های سازگارانه‌تری انتخاب کنند که این خود، هسته اصلی درآمیزی تحصیلی است.

پژوهش حاضر همانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی همانند استفاده تنها از یکی از ابزارهای پژوهش، پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزارها، محدودیت‌هایی جغرافیایی، دوره تحصیلی و یک طیف از اختلال‌های روانشناختی مواجه بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر در سایر مناطق جغرافیایی، در دوره‌های تحصیلی مختلف و دانش‌آموزان با سایر اختلال‌های روانشناختی عملیاتی گردد تا قدرت تعمیم یافته‌ها افزایش یابد.

با توجه به پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود ترتیبی داده شود تا بر روی کشف تأثیر آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی پژوهش‌های بیشتری صورت گیرد تا با کسب اطلاعات دقیق بتوان نسبت به مزایای این شیوه آموزشی اطلاعات بیشتری کسب نمود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد که با توجه به این‌که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای مؤثر است بنابراین با تقویت معلمان در جهت ارتقای سطح خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، عزت‌نفس و خودمدیریتی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای از طریق تلفیق موارد ذکر شده با محتوای دروسی همانند علوم اجتماعی، فارسی می‌توان باعث ارتقای سطح خلاقیت هیجانی و درآمیزی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای گردید. این

آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای را با تفکرات منطقی و مواجهه‌کند و شناسایی عوامل مرتبط با خلاقیت هیجانی می‌تواند آنان را در راستای زندگی هرچه بهتر و افزایش فهم نسبت به تجارب جاری و ارتقاء خودکنترلی و رفتار هوشمند ارتقاء بخشد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی تأثیر مثبت و معناداری بر درآمیزی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای دارد و باعث افزایش بعد عاطفی، شناختی، رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای می‌شود. یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های هیکس و وو (۳۳)، کامفورد و همکاران (۴۹)، امانوئل و همکاران (۵۰) و میرزایی و شاریری (۵۱) همسو می‌باشد. افراد ذهن‌آگاه بهتر می‌توانند بدون انجام رفتارهای غیرارادی و غیرانطباقی به شرایط سخت پاسخ دهند. آن‌ها در مقابل ادراکات جدید همانند یادگیری محتوای آموزشی جدید به گونه‌ای باز برخورد می‌کنند تمایل دارند خلاق‌تر باشند و بهتر می‌توانند با شرایط، افکار و احساسات سخت (امتحانات درسی) بدون ضعف و ناراحتی مقابله نمایند. با افزایش ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای، قدرت خودمدیریتی در آنان بالا رفته و روی لحظه حال و محرک‌های در حال تغییر درونی و بیرونی متمرکز می‌شوند و در نتیجه نسبت به نشانه‌های مشکلات روانشناختی نیز آگاهی پیدا می‌کنند. ذهن‌آگاهی می‌تواند آگاهی عمیق‌تر و مدیریت ادراک نسبت به یادگیری و افکار را افزایش دهد و عدم توجه و نافرمانی را کاهش دهد. هر چه میزان آگاهی و هشیاری دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای بیشتر باشد بهتر و زودتر می‌توانند موقعیت‌های گوناگون یادگیری را ارزشیابی کنند و عملکرد مناسب را در پیش گرفته و در فرآیند تحصیلی درگیر گردند. همچنین وجود ذهن‌آگاهی در افراد باعث مدیریت تحصیلی و تفکر در افراد می‌شود و سلامت روانشناختی را بهبود بخشیده و راهبردهای مقابله با تندخویی و پرخاشگری را در افراد افزایش می‌دهد. علاوه بر این آموزش ذهن‌آگاهی باعث می‌شود دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای با کنترل ذهن بتوانند افکار خودآیند منفی کمتری داشته باشند و افکار مثبت را در زمینه تحصیل تجربه نمایند؛ از طرفی چون بیشتر مشکلات روانی دانش‌آموزان با اختلال نافرمانی قطبی ناشی از نشخوار فکری است می‌توان یافته‌های

J Psychiatry, 55(3), 220. [Doi:10.4103/0019-5545.117131](https://doi.org/10.4103/0019-5545.117131)

11. Clark, C., Prior, M., & Kinsella, G. (2012). The relationship between executive function abilities, adaptive behavior, and academic achievement in children with externalizing behavior problems. *J Child Psychol Psychiatry*, 43(6), 785-96. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00084>

12. Averill, J.R. (2001). The rhetoric of emotion, with a note on what makes great literature great. *Empirical Studies of the Arts*, 19(1), 5-26. <https://doi.org/10.2190/7XK8-7NUT-VHTL-NG4W>

13. Aladdin, V., Police station, M., Kajbaf, Mohammad B., & Molavi, H. (2016). The effect of alpha/theta neurofeedback on children's emotional and cognitive creativity. *Journal of Innovation and Creativity in Human Sciences*, 7(3), 62-35. (in Persian) https://journals.iau.ir/article_539219.html

14. Boveiri, I., Talebzadeh shoushtari, M., & Dashtbozorgi, Z. (2024). Designing the model of self-directed learning on the basis of emotional creativity, critical thinking disposition and academic buoyancy through mediation of achievement motivation. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 111-131. (In Persian). [Doi:10.52547/JPS.23.137.1107](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1107)

15. Fell, E. V., & Lukianova, N. A. (2015). British universities: International students' alleged lack of critical thinking. *Procedi Social and Behavioral Sciences*, 215, 2. [Doi:org/10.1016/j.sbspr, 11, 565](https://doi.org/10.1016/j.sbspr.2015.11.565)

16. Averill, J. R. (2001). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlate. *Journal of Personality*, 69, 342-371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>

17. Firouzabadi, Somia S., & Yousefi, S. (2018). Prediction of emotional creativity based on dimensions of family functioning with the mediating role of coping styles. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 20(4), 68-78. (In Persian). <https://www.sid.ir/paper/163851/fa>

18. Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>

19. Fredericks, J. A. Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 50-83. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

20. Moradi, M. (2016). Presenting a causal-experimental model of investigating the mediating role of academic engagement in the relationship between academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem with academic well-being in high school teenagers. *Journal of Education and Learning Studies*, 9(1), 68-90. (In Persian). <https://www.sid.ir/paper/357664/fa>

21. Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and

طرح تحقیقاتی با استفاده از اعتبار ویژه پژوهشی (پژوهانه) دانشگاه سمنان با شماره قرارداد ۲۲۶/۱۴۰۳/ط۱۴۰۳۱۰۶ انجام شده است.

تشکر و قدردانی: از مسئولین محترم آموزش و پرورش شهرستان آق‌قلا و کادر اجرایی مدارس مورد مطالعه که نهایت همکاری را با ما داشتند کمال تشکر را داریم.

منابع

- Christenson, J.D., Crane, D.R., Malloy, J., & Parker, S. (2016). The cost of oppositional defiant disorder and disruptive behavior: A review of the literature. *J Child Fam Stud*, 25(9), 2649-2658. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0430-9>
- Ghodrati Mirkouhi, M., & Mashoof-Fard, N. (2017). The Effectiveness of Coping Power Program on Oppositional Defiant Disorder, Attention Problems and Communication Skills. *Journal of Clinical Psychology*, 9(2), 37-46. (In Persian). [Doi:10.22075/JCP.2017.10071](https://doi.org/10.22075/JCP.2017.10071)
- Muratori, P., Pisano, S., Milone, A., & Masi, G. (2017). Is emotional dysregulation a risk indicator for auto-aggression behaviors in adolescents with oppositional defiant disorder. *J Affect Disord*, 208, 110-112. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.052>
- Hamidzadeh, N., Kashani Vahid, L., Moradi, H., and Vakili, S. (2020). Effectiveness of "Emo-Galaxy" video game on social skills of children with Oppositional Defiant Disorder. *Empowering Exceptional Children*, 11(1), 99-87. (In Persian). [Doi:10.22034/ceciranj.2020.203372.1283](https://doi.org/10.22034/ceciranj.2020.203372.1283)
- Asghari Sharibani, A., & Atadakht, A. (2019). Comparison of family functioning in students with oppositional defiant disorder and normal students. *Roish Psychology Quarterly*, 34(4), 182-175. (In Persian). [Doi:20.1001.1.2383353.1398.8.1.18.4](https://doi.org/10.2383353.1398.8.1.18.4)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, D.C.
- Hinshaw, S. P., & Lee, S. S. (2013). *Oppositional defiant and conduct disorders*. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (2nd ed., pp. 144-198). New York: Guilford.
- Darzi, M., yarmohamadi vassel, S., Yaghoobi, A. & Kord Noghabi, R. (2025). The Effect of Self-Compassion Training on Reducing Symptoms of Oppositional Defiant Disorder in Adolescents. *Empowering Exceptional Children*, 16(1), 42-54. (In Persian). [Doi: 10.22034/ceciranj.2025.477126.1902](https://doi.org/10.22034/ceciranj.2025.477126.1902)
- Groenman, A.P., Janssen, T.W.P., Oosterlaan, J. (2017). Childhood psychiatric disorders as risk factor for subsequent substance abuse: A meta-analysis. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 56(7), 556-569. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.05.004>
- Vahia, V.N. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5: A quick glance. *Indian*

- Quarterly*, 7(1), 107-117. (In Persian).
 Doi:10.29252/jcmh.7.1.10
31. Jafarishalkohi, A., Asadi-Majared, S., & Akbari, B. (2019). The effect of mindfulness training on resilience and cognitive emotion regulation strategies of pregnant women. *Knowledge and Research Quarterly in Applied Psychology*, 3(80), 5-43. (In Persian). <https://sid.ir/paper/379622/fa>
32. Vahedi, H., Eghbali, A., Rezaei, R. and Bakhshi, S. (2021). The Effectiveness of Emotion Regulation training in Improving Social Skills of Elementary School Students with Oppositional Defiant Disorder. *Empowering Exceptional Children*, 12(3), 59-70. Doi:10.22034/ceciranj.2021.250962.1463
33. Hicks, R. E., & Wu, F. M. Y. (2018). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology (JPsych)*, 2(1), 1-10. <https://doi.org/10.7603/s40790-015-0006-y>
34. Potek, R. (2012). *Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation*, Ph.D. NEW YORK, UNIVERSITY, 815.
35. Yousefian, F & Asgharipour, N. (2012). Comparing the effectiveness of cognitive group therapy based on mindfulness and cognitive behavioral group therapy on self-esteem of female students. *Journal of Principles of Mental Health*, (3) 15, 15-205. (In Persian).
 Doi:10.22038/jfmh.2013.1836
36. Hommersen, P., Murray, C., Ohan, J.L., & Johnston, C. (2006). Oppositional defiant disorder rating scale: preliminary evidence of reliability and validity. *J Emot Behav Disord*, 14(2), 118-125. <https://doi.org/10.1177/10634266060140020201>
37. Faramarzi, S., Abedi, A., Ghanbari, A., & Mother, J. (2012). communication patterns and oppositional defiant disorder of children. *Medical Journal of Tabriz University of Medical Sciences*, 34(2), 90-6. <https://mj.tbzmed.ac.ir/fa/Article/7842>
38. Kuška, M., Trnka, R., Mana, J., & Nikolai, T. (2020). Emotional Creativity: A Meta-analysis and Integrative Review. *Creativity Research Journal*, 32(2), 151-160. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1751541>
39. Jokar, B., & Albarzi, M. (2008). The relationship between personality traits and cognitive creativity. *Psychological Studies*, 6(1), 67-82. (In Persian). <https://sid.ir/paper/458975/fa>
40. Ghadiri, F., & Abdi, B. (2010). Factor structure of Emotional Creativity Inventory of Iranian undergraduate students in Tehran Universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1836-1840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.374>
41. Reeve, J., & Tseng, M. (2013). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 76, 283-263. Doi:5005056/j.cedpsych.20550080002
- their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>
22. Samavi, Abdul W., Ebrahimi, K., & Eternal, M. (2015). Investigating the relationship between academic conflicts, self-efficacy and academic motivation with academic progress in high school students of Bandar Abbas city. *Cognitive Strategies in Learning Quarterly*, 4(7), 71-92. (In Persian). <https://sid.ir/paper/255103/fa>
23. Reschly, A., & Christenson, S.L. (2016). *School completion*. In G. Bear and K. Minke Eds, (2016). Children's needs: Development, National Association of School Psychologist 2006; *prevention, and intervention Washington DC*: 553-563. <https://psycnet.apa.org/record/2006-03571-008>
24. Asghari, F., Ghasemi jobeh, R., Hoseini Sedigh, M., & Jamei, M. (2016). Effectiveness of Mindfulness Training on Emotion Regulation and Quality of Life of Addict's Wife. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 7(26), 115-132. (In Persian).
 Doi:10.22054/qccpc.2016.6727
25. toomaj, A., & talepasand, S. (2024). The effectiveness of mindfulness-based education on students' social cognition and psychological disturbance. *Journal of Clinical Psychology*, 16(4), 51-64. (In Persian).
 Doi:10.22075/jcp.2025.36066.3059.
26. Keng, S.-L., 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. Doi:10.1016/j.cpr.2011.04.006
27. Gooderzi, M., Ghasemi, N., Mirdrikund, F., & Gholamrezaei, S. (2018). The effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on positive and negative emotion, flexibility and psychological and mindfulness components of people with depressive symptoms. *Journal of Cognitive Psychology and Psychiatry*, 5(5), 53-68. (In Persian).
 Doi:10.29252/shenakht.5.5.53
28. Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P., (2010). Mindfulness meditation improves cognition. *Evidence of brief mental training consciousness and cognition, conscious and cognition*, (19), 597-605. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.03.014>
29. Aghili, M., & Sadegh Kazemi, F. (2025). The Effectiveness of Mindfulness on Reactivity to Stress, Adherence to Treatment and Healing of Foot Ulcers in Patients with type 2 Diabetes. *Journal of Clinical Psychology*, 17(1), 111-123. (In Persian).
 Doi:10.22075/jcp.2025.34464.2917
30. Nehang, A., Mousavi Najafi, F., & Mohammadi, R. (2019). The effect of mindfulness training on emotional self-regulation and psychological resilience of abused children. *Child Mental Health*

- neuroimaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 142, 104885. (In Persian). <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104885>
42. Ramezani, M & Khamsan, A. (2017). Psychometric indicators of Rio 2013 Academic Engagement Questionnaire: with the introduction of factor engagement. *Journal of Educational Measurement*, 8(29), 204-185. (In Persian). <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
43. Van Son, J., Nyklicek, I., Pop, V., & Pouwer, F. (2011). Testing the effectiveness of a mindfulnessbased intervention to reduce emotional distress in outpatients with diabetes (DiaMind): design of a randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 11(131), 1- 11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-131>
44. Gudarzi, M., Ghasemi, N., Mirdrikund, F., Gholamrezaei, S. (2018). The effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on positive and negative emotions, psychological flexibility and mindfulness components of people with depressive symptoms. *Journal of Cognitive Psychology and Psychiatry*, 5(15), 53-68. (In Persian). [Doi:10.29252/shenakht.5.5.53](https://doi.org/10.29252/shenakht.5.5.53)
45. Kline, R. B. (2015). *Principle and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
46. Hopwood, TL., Schutte, NS. (2017). A meta-analytic investigation of the impact of mindfulness-based interventions on post traumatic stress. *Clin Psychol Rev*, 57, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.08.002>
47. Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., Sibinga, & EMS. (2016). Mindfulness-based approaches for children and youth. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*, 46(6), 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2015.12.006>
48. Turner, A. R., & Brown, L. M. (2023). The role of mindfulness in enhancing emotional creativity: Examining the mediating effect of cognitive flexibility. *Mindfulness and Cognitive Science*, 15(2), 45-60. (In Persian). <https://doi.org/10.1016/j.mcs.2023.01.004>
49. Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.061>
50. Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, D. A., & Ciesla, J. A. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and Individual Differences*, 49(7), 815-818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.012>
51. Mirzaei, E & Shayiri, M. (2018). Investigating the effectiveness of the therapeutic model of stress reduction based on mindfulness on positive and negative emotions and creativity syndrome. *Journal of the Faculty of Medicine, Mashhad University of Medical Sciences*. 61(1), 867-864. 864-876. (In Persian). [Doi:10.22038/mjms.2018.11199](https://doi.org/10.22038/mjms.2018.11199)
52. Hoffman, S. G., Carpenter, J. K., & Santos, D. (2022). Mindfulness-based interventions and the default mode network: A meta-analysis of