

دانلود فایل word این پروپوزال همراه با منابع فارسی و لاتین به صورت کامل

موضوع: اثربخشی آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی و کارکردهای اجرایی

دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص

The effectiveness of mindfulness-based stress management training on cognitive and metacognitive strategies and executive functions of students with specific learning disorders

بیان مساله:

اختلال یادگیری خاص بر مبنای ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، اختلالی عصبی رشدی با منشأ زیستی است که موجب نابهنجاری هایی در سطح شناختی می شود. اختلال یادگیری به مشکلات جاری در یکی از سه زمینه خواندن، نوشتن و ریاضیات اشاره دارد که برای توانایی یادگیری اساسی است. اگر اختلالات یادگیری تشخیص داده نشوند، می توانند مشکلاتی را در طول زندگی فرد فراتر از داشتن پیشرفت تحصیلی پایین ایجاد کنند (تاتسیو پولو، پورفیری، بونتی و دیاکو گیانیس^۱، ۲۰۲۱). این مشکلات شامل افزایش خطر ابتلا به پریشانی روانشناختی بیشتر، ناراحتی، سلامت روانی پایین تره بیکاری نداشتن اشتغال و ترک تحصیل است (فینلی، ماتوش و پرانته^۲، ۲۰۲۱).

نارسایی ویژه در یادگیری می تواند در افت تحصیلی و شکست تحصیلی دانش آموزان نقش محوری داشته باشند، این اختلال ها می توانند در صورت توجه نکردن، حالت مزمن پیدا کنند و به دوره های بعد از کودکی نیز منتقل شوند (والدا و ونور در برگ^۳، ۲۰۱۴)، نارسایی ویژه در یادگیری کودکان با مشکلات و پیامدهای جدی روبه رو خواهد بود که می توان به ارتباط نارسایی ویژه در یادگیری با مشکلات رفتاری کودکان (کار ابل، گماگو، آرس، دلریوه گارسیا^۴ و همکاران، ۲۰۱۸)، مشکلات توجهی (مهلر و اسپرگت^۵، ۲۰۱۶)، اضطراب و

¹ Tatsiopoulou, P., Porfyri, G. N., Bonti, E., & Diakogiannis, I

² Finley, J. C., Matusz, E. F., & Parente, F

³ Walda, S. A. E., van Weerdenburg, M

⁴ Carballal Mariño, M., Gago Ageitos, A., Ares Alvarez, J

⁵ Maehler, C., & Schuchardt, K

افسردگی (نلسون و گرگ، ۲۰۱۶)، افت تحصیلی، ترک تحصیل و مشکلات ارتباطی با همسالان و معلم (فور کوش و مر، ۲۰۱۹)، مشکلات سلامت روان در بزرگسالی (آرو، اکلاند، الورتا، نرهی و کورنن و آهونن، ۲۰۱۸) اشاره کرد. نارسایی ویژه در یادگیری از شیوع بالایی برخوردار است. براساس پژوهش های انجام شده، نارسایی ویژه در یادگیری از شیوع ۱۳ تا ۱۷ درصدی در پسران و ۱۰ تا ۱۲ درصدی در دختران همراه است (گور کر، بوزاتلی، کارکمازلر^۹ و همکاران، ۲۰۱۷).

راهبردهای شناختی فراشناختی^{۱۰} نیز جنبه ای مهم از یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان است. راهبردهای شناختی به صورت مرور ذهنی و تکرار اطلاعات حفظ شده در به رمز در آوردن اطلاعات جدید برای حافظه کوتاه مدت کمک می کنند و با بسط دادن سازماندهی کردن و تفکر انتقادی مرتبط هستند. راهبردهای فراشناختی شامل برنامه ریزی بازبینی و تنظیم فرآیندهای یادگیری است (وحیدی، منظری توکلی منظری توکلی، سلطانی نژاد، ۱۳۹۷). راهبردهای شناختی فراشناختی، انگیزه درونی و احساس خودکارآمدی را افزایش و اضطراب را کاهش می دهند (نازک، اکبر فهمی و پرنر، ۱۳۹۷). دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص نسبت به دانش آموزان عادی کمتر از راهبردهای پیچیده و عمیق یادگیری استفاده می کنند همچنین آنها از فراشناخت و خود نظارتی پایین تری برخوردارند. مطالعات نشان می دهند دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری دچار مشکل هستند (میز، برایانت، برایانت^{۱۱}، ۲۰۱۹). دانش آموزان قوی تر بیشتر از دانش آموزان ضعیف از راهبردهای شناختی - فراشناختی استفاده می کنند (لی، لو و کو^{۱۲}، ۷۱۲۰). (دی بور، دونکر، کاستونز و ون در ورف^{۱۳}، ۲۰۱۹)، در پژوهش خود نشان دادند که دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص انعطاف پذیری شناختی کمتری دارند و از راهبردهای شناختی کمتری استفاده می کنند.

⁶ Nelson, J. M., & Gregg, N

⁷ Forkosh Baruch, A., & Meer, Y

⁸ Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T

⁹ Görker, I., Bozatli, L., Korkmazlar, Ü

¹⁰ Cognitive -Metacognitive Strategies

¹¹ Mize, M., Bryant, D. P., & Bryant, B. R

¹² Lee, Y. S., Lu, M., & Ko, H

¹³ De Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M., & Van der Werf, G. P. C

علاوه بر راهبردهای شناختی - فراشناختی، دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص در کارکردهای اجرایی^{۱۴} دچار مشکل هستند. کارکردهای اجرایی اصطلاحی چتری است که به مجموعه ای از فرایندهای شناختی سطح بالا که اساس رفتار هدفمند و هدایت شده را تشکیل می دهند و نظم و عمل را تنظیم نظارت و کنترل می کنند گفته می شود (اندرسون^{۱۵}، ۲۰۱۲). کارکردهای اجرایی و مؤلفه های آن به طور عمده در سواد آموزی نقش دارند (کامرون، کوتون، مورا و گریزمر^{۱۶}، ۲۰۱۶). در اوایل کودکی، برنامه های درسی، تمرکز بر خواندن نوشتن و ریاضیات دارند و مهارتهای بنیادی مانند کارکردهای اجرایی به کودکان کمک می کند تا در این زمینه ها پیشرفت کنند و کودکان برای بهره مندی از فرصتهای یادگیری باید جنبه های خاص کارکردهای اجرایی را داشته باشند (مک کلند^{۱۷}، ۲۰۱۹). به عنوان مثال حافظه فعال و انعطاف پذیری شناختی به توانایی کودک در نگه داشتن دستورالعملها، دستکاری اطلاعات با خلاقیت یافتن ارتباط بین ایده ها و تولید راه حل های جدید کمک می کند که نشان می دهد یادگیری خواندن، فعالیت های نوشتاری، حل مسائل ریاضی و سایر مهارتهای مدرسه ای به شدت به عوامل کارکردهای اجرایی بستگی دارند (برناردی^{۱۸}، ۲۰۱۸). (به طوری که تحقیقات نشان داده است، کودکان با مشکلات تحصیلی مانند کودکان اختلالات یادگیری خاص در مقایسه با همتایان عادی خود، معمولاً در شاخص های مختلف کارکردهای اجرایی ضعیف تر هستند (وستندارپ، هر تمن، هوون، هیوجن، اسمیت و ویشر^{۱۹}، ۲۰۱۴؛ پورپورا، اسمیت و گانلی^{۲۰}، ۲۰۱۷). این کودکان علی رغم ضریب هوشی طبیعی و قرار داشتن در محیط آموزشی مناسب و نیز فقدان ضایعات بیولوژیک آشکار (نابینایی ناشنوایی، معلولیت حرکتی، کم توانی ذهنی) و عدم مشکلات اجتماعی، اقتصادی و روانی حاد نسبت به کودکان دیگر عملکرد تحصیلی ضعیف تری دارند (کاراند ماهاجان و کولکارنی^{۲۱}، ۲۰۰۹) و در یک یا چند حوزه پیشرفت تحصیلی مانند خواندن، ریاضیات و نوشتن نقص دارند (هارپر^{۲۲}، ۲۰۱۴).

¹⁴ Executive Function

¹⁵ Anderson P

¹⁶ Cameron CE, Cottone EA, Murrah WM, Grissmer DW

¹⁷ McClelland MM

¹⁸ Bernardi M

¹⁹ Westendorp M, Hartman E, Houwen S, Huijgen BC, Smith J, Visscher C

²⁰ Purpura DJ, Schmitt SA, Ganley CM

²¹ Karande S, Mahajan V, Kulkarni M

²² Harper C

امروزه روانشناسان اعتقاد دارند که دانش آموزان در مدت آموزش رسمی (مدرسه ای) نه تنها به کسب دانش و چیرگی شناختی نایل می شوند، بلکه هیجان های مطلوب و ناخوشایند مربوط به یادگیری و پیشرفت را رشد می دهند. اما برخلاف حضور دائمی و همه جانبه هیجان ها در کلاس، تحقیق بر روی هیجان ها در تارو پود آموزشی به آهستگی و به تدریج در حال ظهور است و به خصوص هیجان ها ی مثبت به وسیله ی محققان تعلیم و تربیتی نادیده گرفته شده است. به همین دلیل در ۱۰ الی ۱۵ سال اخیر بر تعداد دانشمندانی که بر بافت آموزشی با نگاه هیجانی تحقیق می کنند، اضافه شده است. این محققان تاکید می کنند که آموزش یک فرآیند پربار هیجانی برای دانش آموزان، معلمان و والدین است (شوتز، هانگه کراس و اوسیان^{۲۳}، ۲۰۱۶).

هر چند تاکنون پژوهش های بسیاری برای اثربخشی مداخله های روان درمانی های مختلف بر دانش آموزان انجام یافته است، اما بسیاری از این پژوهش ها دارای محدودیت های اساسی هستند. افزون بر آن، خانواده درمانگری نیز با وجود تاثیر بسیار بر مشکلات دانش آموزان، لازمه ی صرف هزینه زمان و هزینه است (کینثورتی و گارزا^{۲۴}، ۲۰۱۷). توجه به این کمبود ها، لزوم بکارگیری مداخله های جدید را ثابت می نماید.

کابات زین ذهن آگاهی را توجه کردن به مدل خاص، هدفمند، در زمان حال و کنونی، بدون قضاوت و پیش داوری تعریف کرده است (سگال، ویلیامز و تیزدل^{۲۵}، ۲۰۰۲). ذهن آگاهی به رشد سه کیفیت اجتناب از قضاوت، آگاهی مبتنی بر قصد و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد نیاز دارد که توجه متمرکز بر لحظه ی حال پردازش کل ابعاد تجربه ی بی واسطه شامل فعالیت های شناختی، فیزیولوژیکی یا رفتاری را باعث می شود. به واسطه تمرین ها و تکنیک های مبتنی بر ذهن آگاهی فرد نسبت به فعالیت های روزمره خود آگاهی پیدا می کند، به کارکرد اتوماتیک ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می یابد و از راه آگاهی لحظه به لحظه از افکار، احساسات و حالت های جسمانی، بر آن ها مسلط می شود و از ذهن اتوماتیک وار متمرکز بر گذشته و آینده رها می شود (سگال و همکاران، ۲۰۰۲؛ رای و ساندرسون^{۲۶}، ۲۰۰۴). در ذهن آگاهی فرد در هر لحظه از روش ذهنی خود، آگاه می شود و پس از آگاهی روی دو شیوه ذهن، یکی انجام دادن و دیگری بودن، می آموزد ذهن را از یک شیوه به روش دیگر حرکت دهد که لازمه ی آن آموزش راهبردها ی رفتاری، شناختی و فراشناختی خاص برای متمرکز کردن فرایند توجه است (سگال و همکاران، ۲۰۰۲).

²³ Schutz, Hong, Cross& Osban

²⁴ Kinsworthy & Garza

²⁵ Segal Williams & Teasdale

²⁶ Rygh& Sanderson`

تعدادی از متخصصان به یادگیری فنون ذهن آگاهی و کاربرد آنها در مشکلات و اختلالات کودکان و نوجوانان علاقمند شده اند (برای مثال، عطایی، احمدی، کیامنش و سیف، ۱۳۹۸؛ شیخ علی زاده، بیرامی، هاشمی و واحدی، ۱۳۹۸؛ اسمعیل نیا شیروانی، ندری و داورنیا، ۱۳۹۸؛ زارع، آقازیرتی، ملک شیخی و شریفی، ۱۳۹۷). اجرای مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در نوجوانان دبیرستانی، هم در جمعیت غیر بالینی (عطایی و همکاران، ۱۳۹۸؛ شیخ علی زاده و همکاران، ۱۳۹۸؛ زمانی امیر زکریا و همکاران، ۱۳۹۷) و همینطور در جمعیت بالینی (برای مثال، شالکروس، دوبرستین، اسپیر^{۲۷} و همکاران، ۲۰۲۱؛ لوری، هیتز و کارولین^{۲۸}، ۲۰۲۱؛ ویکتوریا، گرونبرگ و ریان^{۲۹}، ۲۰۲۱؛ عزیزی مقدم، ۲۰۱۹؛ الهایی، لوین، اوبرین و آرمویور^{۳۰}، ۲۰۱۸؛ بوتلر، بودن، اولینو، موریسون، هیمبرگ، ۲۰۱۸؛ قلی پور کوهستانی ۱۳۹۶؛ حسینی و منشئی، ۱۳۹۷) در حال افزایش است و اثربخشی خود را در بهبود اختلالات متمایز نشان داده اند.

بر همین اساس پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص موثر است؟

اهمیت و ضرورت:

اختلال یادگیری مهم ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی محسوب می شوند و هر ساله تعداد زیادی از دانش آموزان به این علت در فراگیری مطالب درسی دچار مشکل می شوند (کاراند^{۳۱} و همکاران، ۲۰۰۹). شیوع ناتوانایی های یادگیری، در جمعیت کلی کودکان در آمریکا، ۹/۷ درصد و در کودکان نیازمند مراقبت های ویژه ی بهداشتی ۲۷/۸ درصد گزارش شده است (آلتراک^{۳۲} و ساروها^{۳۳}، ۲۰۰۷). در یک فراتحلیل بهراد (۱۳۸۴) با

²⁷ Shallcross, J. A., Duberstein, Z., Sperber, H. S

²⁸ Lori M. Hilt, Caroline M

²⁹ Victoria A. Grunberg, Ryan A

³⁰ Elhai, J. D., Levine, J. C., O'Brien, K. D., Armour, C

³¹ Karande

³² Altarac

³³ Saroha

بررسی چهار پژوهش، به برآورد میزان شیوع ناتوانی های یادگیری در دانش آموزان ابتدایی کشور پرداخته است و شیوع کلی ناتوانی های یادگیری را در هر دو جنس ۸/۸۱ درصد گزارش نموده است. همچنین مهین دوست (۲۰۱۱) با مطالعه ای ۶۰۰ دانش آموز پایه های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی در شهر ایلام، نرخ شیوع ناتوانی های یادگیری را ۱۱/۴ درصد بیان می کند.

علاوه بر شیوع بالای اختلال یادگیری، مشکل در یک زمینه می تواند به سایر زمینه ها گسترش یافته و منجر به بروز مشکلات رفتاری یا عاطفی در اثر شکست های درسی پی در پی و دادن القاب ناخوشایند از طرف دیگران شود. لذا بسیاری از دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری پس از چند سال رفتن به مدرسه، مضطرب، وابسته، نامطمئن، بی اختیار، سرکش و بی اعتماد به نفس به نظر می آیند. و این کودکان دارای اختلالات یادگیری در بزرگسالی، بیشتر درگیر رفتارهای پرخطر مثل استفاده از الکل یا مواد مخدر و پرخاشگری خواهند شد (کاراند و همکاران، ۲۰۰۹). برای جلوگیری از این عوارض، ضروری است که هر چه سریعتر با روش های مختلف به اصلاح و درمان این مشکلات اقدام نمود.

دانش آموزان با اختلال یادگیری در دوران تحصیل با موقعیت های چالش انگیز تحصیلی بسیاری روبه رو می شوند و اگر عملکرد مناسبی نداشته باشند سلامت روانی آنها به خطر می افتد که این مسأله به افت تحصیلی، نگرش منفی به تحصیل و حتی ترک تحصیل آنها منجر می شود. بنابراین انجام مداخله به منظور کاهش مشکلات شناختی و تحصیلی ضروری است.

بنابراین، با توجه به اینکه اکثر دانش آموزان در محیط های مدرسه ای هستند، لازم است که مشکلات تحصیلی را بشناسند و روش های برخورد با این ناملایمات را شناخته باشند و از آن بهره ببرند. چرا که راهبردهای شناختی و فراشناختی و کارکردهای اجرایی بر عملکرد دانش آموزان در درون و بیرون محیط یادگیری تاثیر می گذارد. با عنایت به این که در کشور ما ایران در این زمینه تلاش های محدودی انجام گرفته است و بیشتر تلاش ها در حد راهکارهای کم مایه و سطحی و آزمایش نشده نمایان شده است، در نتیجه ضروری است که با به کارگیری مداخلات مبتنی بر روش ها بدیع و نوین و امتحان شده ویژگی های رفتاری و عاطفی و شناختی دانش آموزان را در مسیر محقق ساختن آماج تحصیلی و تربیتی دانش آموزان ترفیع بخشید.

مواردی که در ذیل به آن اشاره شده دلیل بر اهمیت و ضرورت انجام این تحقیق بوده است:

-نیاز به اثربخشی آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی و

کارکردهای اجرایی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص ؛

-عدم وجود پژوهشی جامع در این حوزه؛

-ایجاد زمینه برای انجام پژوهش های بیشتر و همه جانبه در این حوزه.

نتایج حاصل از این پژوهش، می تواند چشم اندازی روشن و عملی برای مشاوران و روان درمانگران فراهم نماید. به علاوه، نتایج پژوهش می تواند مبنای نظری و عملی مناسبی برای بهبود راهبردهای شناختی و فراشناختی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص در موسسات مختلف آموزشی و درمانی از قبیل مراکز مشاوره در دانشگاهها، کلینیک ها و غیره قرار گیرد. لذا اثربخشی آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص ضرورت پیدا نمود.

مروری بر پیشینه پژوهش

پژوهش های داخلی

طالبی و سرداری (۱۳۹۹) پژوهشی با هدف اثربخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام دادند. روش این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص مراجعه کننده به مرکز اختلالات یادگیری نشاط شهر ماکو از دی ماه تا اسفند سال ۱۳۹۷ به تعداد ۱۸۰ نفر بود. از این جامعه، نمونه ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه گیری هدفمند با استفاده از مقیاس ارزیابی ناتوانی یادگیری و مصاحبه بالینی و تشخیصی انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو، سالانوا و شافلی (۲۰۰۷) بود. تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. یافته های پژوهش نشان داد که مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی منجر به تفاوت معنی دار بین گروه ها در فرسودگی تحصیلی به میزان ۶۲ درصد و در ابعاد خستگی به میزان ۲۰ درصد، بدبینی ۳۳ درصد، و ناکارآمدی ۳۹ درصد شده است. با توجه به نتایج بدست آمده می توان مطرح نمود مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی تاثیر معنی داری بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص دارد.

فرهادی، اصلی آزاد و شکرخدایی (۱۳۹۷) پژوهشی با هدف اثربخشی درمان ذهن آگاهی بر کارکردهای اجرایی و همجوشی شناختی نوجوانان مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی انجام دادند. جامعه آماری پژوهش حاضر،

شامل نوجوانان مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. در این پژوهش تعداد ۳۰ نوجوان مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی با روش نمونه گیری غیرتصادفی هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند. گروه آزمایش مداخله ذهن آگاهی را طی سه ماه در ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه ای دریافت کردند. پرسشنامه های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه وسواس مادلزلی (هاجسون و راجمن، ۱۹۸۰)، پرسشنامه کارکردهای اجرایی (جیوآ، ایسگویت، گای و کنورتی، ۲۰۰۰) و پرسشنامه و همجوشی شناختی (گیلاندرز و همکاران، ۲۰۱۰) بود. داده های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که درمان ذهن آگاهی بر کارکردهای اجرایی و همجوشی شناختی نوجوانان مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی تاثیر معناداری داشته است ($p < 0.001$). بر اساس یافته های پژوهش حاضر می توان چنین نتیجه گرفت که درمان ذهن آگاهی می تواند به عنوان یک درمان کارآمد برای افزایش کارکردهای اجرایی و کاهش همجوشی شناختی نوجوانان مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی استفاده شود.

تاج الدینی، توحیدی، موسوی نسب (۱۳۹۷) پژوهشی با هدف تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان دبیرستانی انجام دادند. روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری را همه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر «رابر» در استان کرمان تشکیل دادند که از بین آنها با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی، ۶۰ دانش آموز انتخاب شدند و به روش تصادفی ساده در دو گروه ۳۰ نفری آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت هشت جلسه دو ساعته آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی کابات - زین را دریافت کردند و گروه کنترل جریان عادی آموزشی و تحصیلی خود را سپری می کردند. هر دو گروه پرسشنامه های سرزندگی تحصیلی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و سیاهه ذهن آگاهی را قبل و بعد از آموزش به عنوان پیش آزمون و پس آزمون تکمیل کردند. نتایج تحلیل داده ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) نشان داد که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خود تنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، روشی اثربخش است و می تواند افزایش

سرزندگی تحصیلی، خود تنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان را در پی داشته باشد. یافته های این پژوهش با توجه به نقش ذهن آگاهی در کاهش آسیب های تحصیلی دارای مضامین کاربردی است.

زمانی امیر زکریا، فضیلت پور و توحیدی (۱۳۹۷) پژوهشی با هدف اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر توجه پایدار و دزدگی تحصیلی انجام دادند. روش پژوهش نیمه آزمایشی و طرح مورد استفاده، پیش آزمون- پس آزمون با گروه مداخله و کنترل بود. جامعه پژوهش شامل دانشجویان دختر مقطع کارشناسی شاغل به تحصیل و مقیم در خوابگاه های دانشگاه شهید باهنر کرمان در سال ۹۴-۹۵ بودند. از بین آنها ۵۵ نفر به وسیله پرسشنامه دزدگی تحصیلی دلاور پور انتخاب شده و در دو گروه مداخله و کنترل تقسیم شدند. برای رسیدن به این تعداد، حدود ۴۰۰ نفر از افراد ساکن در خوابگاه های دانشگاه، پرسشنامه را تکمیل کردند. افراد دو گروه پرسشنامه های دزدگی تحصیلی دلاور پور، ذهن آگاهی فرایبورگ و آزمون عملکرد پیوسته را قبل و بعد از مداخله اجرا کردند. MBSR به مدت هشت هفته بر روی گروه مداخله انجام شد. یافته ها: تحلیل داده ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که MBSR تأثیر معناداری بر کاهش دزدگی تحصیلی و افزایش توجه پایدار و همچنین افزایش ذهن آگاهی افراد دارد.

حبیبی (۱۳۹۴) پژوهشی با هدف تاثیر آموزش مدیریت شناختی رفتاری استرس بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین در دانش آموزان انجام دادند. با استفاده از یک غربالگری اولیه، ۲۵۰ دانش آموز سال اول دبیرستان از طریق پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی ارزیابی شدند. از این تعداد، ۸۵ دانش آموز بر اساس اکتساب نمرات ۱ انحراف معیار بالاتر از میانگین دارای استرس انتظارات تحصیلی بالا در نظر گرفته شدند که از بین آنها تعداد ۵۴ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. با استفاده از یک طرح آزمایشی پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل، گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه تحت شیوه های آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی - رفتاری قرار گرفت، در حالی که در این مدت گروه کنترل هیچ مداخله ای را دریافت نکردند. هر دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون با استفاده از مقیاس استرس تحصیلی ناشی از انتظارات خود و والدین مورد ارزیابی قرار گرفتند و نتایج با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری تحلیل شد. یافته ها نشان داد که بین دو گروه در پیش آزمون تفاوت معنادار وجود نداشت، اما آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی - رفتاری در گروه آزمایش، نمرات استرس

انتظارات تحصیلی را بطور معنی داری کاهش داد. بنابراین برنامه آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی - رفتاری می تواند جزء برنامه های مداخلاتی در سطوح گروه های هدف و جمعیت عمومی مراکز مشاوره مدارس در نظر گرفته شود و از طریق کاهش استرس تحصیلی دانش آموزان به افزایش بهره وری محیط آموزشی کمک کند.

سلطانی و همکاران (۱۳۸۷) پژوهشی با هدف تاثیر آموزش مدیریت استرس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های دخترانه شهر تیران و کرون استان اصفهان انجام دادند. این مطالعه تجربی، پس از نمونه گیری خوشه ای - تصادفی بر روی دو گروه ۹۹ نفری دانش آموزان دبیرستان های دخترانه صورت گرفت. به کمک چک لیست تجدید نظر شده مقابله با استرس، روش های پاسخ افراد به استرس بررسی و آموزش مدیریت استرس به روش مشارکت فعالانه برای گروه آزمایش انجام شد. نمرات قبل و بعد از مداخله در هر گروه جمع آوری و میزان تاثیر آموزش ها بر نمرات از طریق آنالیز نتایج به کمک نرم افزار SPSS ۱۲ و با استفاده از آزمون آماری **t-Paired** مستقل تعیین شد. بین دو گروه در هیچ کدام از مقیاس های رویارویی مساله مدار، هیجان مدار، کمتر مفید و غیر مفید، تفاوت معنی دار وجود نداشت. از لحاظ مقیاس های ۱۸ گانه جنبه های مقابله با استرس تنها در طبقه تکانشوری بین دو گروه تفاوت معنی دار بود ($P > 0.05$). در گروه آزمایش و گواه میانگین نمرات قبل از مداخله تفاوت معنی داری نشان نداد، اما در میانگین معدل های بعد از مداخله در گروه های آزمایش و گواه به ترتیب ۰,۱۱ افزایش و ۰,۴۸ کاهش ایجاد شد که تفاوت معنی داری بود ($P > 0.05$).

پژوهش های خارجی

کیم و کیم^{۳۴} (۲۰۱۹) به بررسی تاثیر برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر استرس ادراک شده و افسردگی مادران کودکان و نوجوانان کم توان ذهنی پرداختند. از طرح آزمایشی پیش آزمون، گروه کنترل نیمه تجربی و غیر معادل استفاده شد. برنامه K-MBSR با توصیه متخصصان برای تنظیم شخصیت های سوژه بازسازی شد. با استفاده از رویکرد گروهی، جلسات هفته ای یک بار به مدت شش هفته و هر جلسه ۲,۵ ساعت به طول انجامید. گروه آزمایش نسبت به گروه شاهد کاهش معناداری از استرس درک شده نشان نداد. با این حال، گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش معناداری از افسردگی نشان داد.

³⁴ Kim & H1 & Kim,

ایکس اینگمین، پینگ، زینگینگ^{۳۵} و همکاران (۲۰۱۹) به بررسی تاثیر برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اضطراب، افسردگی و درد در بیماران مبتلا به نورالژی بعد از هورمون (PHN) است. در کل ۵۰ بیمار مبتلا به PHN از ژانویه ۲۰۱۷ تا سپتامبر ۲۰۱۸ به گروه مداخله و گروه کنترل انتخاب شدند. هر دو گروه مراقبت معمول داشتند، در حالی که به گروه مداخله ۸ هفته MBSR نیز داده شد. علائم روانی (افسردگی و اضطراب) و جسمی (درد) قبل و بعد از مداخله ارزیابی شد. این مطالعه شواهدی از اثربخشی MBSR در کاهش افسردگی، اضطراب و درد پس از مداخله برای بیماران تبخال مبتلا به نورالژی نشان داد MBSR می تواند افسردگی، اضطراب و درد را در بیماران مبتلا به PHN کاهش دهد.

آتا و دوگان^{۳۶} (۲۰۱۸) به بررسی تاثیر مدیریت استرس بر وضعیت روحی مقابله با استرس در بیماران پرداختند. نتایج نشان داد که آموزش مدیریت استرس موجب بهبود روحیه و افزایش سلامت روان و مقابله با استرس در بیماران می شود.

گودا، لیونگ، اسچیمیدت و بایور^{۳۷} (۲۰۱۶) به بررسی مزایا مدیریت کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در مدارس براساس یک مطالعه سیستماتیک پرداختند. نتایج نشان داد که مدیریت کاهش استرس در اسرع وقت موجب بهبود متغیرهای روانشناختی از جمله بهداشت ذهنی و خلاقیت می شود.

چو^{۳۸} (۲۰۱۶) به بررسی اثربخشی رفتار درمانی شناختی بر اختلالات رفتاری، پرخاشگری، اضطراب، خشم در کودکان و نوجوانان پرداختند. نتایج پژوهش های آنها نشان داد که رفتار درمانی شناختی موجب بهبود علائم اختلال رفتاری در کودکان و نوجوانان می گردد و همچنین نتایج نشان داد که رفتار درمانی شناختی خشم، اضطراب و افسردگی و پرخاشگری کودکان و نوجوانان را کاهش می دهد.

³⁵ Xingmin& Ping& Zhengying.,

³⁶Ata, E. E & Doğan, S

³⁷Gouda&Luong& Schmidt & Bauer

³⁸ Choo, A

در مطالعه ای سوگرم^{۳۹} و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده اند که مداخلات شناختی و همچنین رفتاری باعث بهبود علائم خلقی و اضطرابی فرد شده و علاوه بر تاثیر بر روی افزایش تحمل، باعث بهبود کیفیت زندگی بیماران می شود

کوگ^{۴۰} و همکاران (۲۰۰۵) در تحقیقی طی بررسی اثربخشی آموزش مدیریت استرس بر پیشرفت تحصیلی و سلامت روان دانش آموزان، نشان دادند که این کار هم عملکرد تحصیلی و هم سلامت روان دانش آموزان را افزایش می دهد.

اهداف:

هدف کلی

اثربخشی آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر راهبردهای شناختی و فراشناختی و کارکردهای اجرایی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص

اهداف جزئی

۱. تعیین اثربخشی آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر راهبردهای شناختی دانش آموزان مبتلا به اختلال

یادگیری خاص

۲. تعیین اثربخشی آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر راهبردهای فراشناختی دانش آموزان مبتلا به اختلال

یادگیری خاص

۳. تعیین اثربخشی آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کارکردهای اجرایی دانش آموزان مبتلا به اختلال

یادگیری خاص

فرضیه ها:

۱. آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر راهبردهای شناختی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص موثر است.

³⁹ Sugarman, D. E

⁴⁰-Keogh

۲. آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر راهبردهای فراشناختی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص موثر است.

۳. آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کارکردهای اجرایی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص موثر است.

تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

اختلال یادگیری خاص

تعریف مفهومی: اختلال یادگیری خاص بر مبنای DSM-5، اختلالی عصبی رشدی با منشاء زیستی است که موجب نابهنجاری هایی در سطح شناختی می شود. یکی از ویژگی های اصلی اختلال یادگیری ویژه، مشکلات مستمر در مهارت های تحصیلی اصلی است که شامل سیالی خواندن، درک خواندن، بیان نوشتاری و استدلال ریاضی است (انجمن روان شناسی آمریکا، ۲۰۱۳؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۳).

تعریف عملیاتی: در پژوهش حاضر دانش آموز دارای اختلال یادگیری خاص به دانش آموزی اطلاق خواهد شد که ملاک های زیر را دارد:

(۱) ارجاع به مراکز آموزشی و بالینی به عنوان دانش آموز دارای اختلال یادگیری خاص؛

(۲) فقدان معلولیت حسی، جسمی، حرکتی بر اساس مشاهدات؛

(۳) حضور در مدرسه طور مرتب؛

(۴) دارا بودن بهره هوشی متوسط یا بالاتر؛

عملکرد اجرایی

تعریف مفهومی: کارکرد اجرایی، کارکردهای عالی شناختی و فراشناختی است که مجموعه ای از توانایی های عالی، بازداری، خود آغازگری، برنامه ریزی راهبردی، انعطاف شناختی و کنترل تکانه را در بر می گیرد (بارکلی، ۱۹۹۸).

تعریف عملیاتی: در پژوهش حاضر منظور از عملکرد اجرایی نمره ای است که فرد از پرسشنامه توانایی‌های شناختی نجاتی (۱۳۹۲) کسب می کند.

راهبردهای شناختی

تعریف مفهومی: راهبردهای شناختی برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف استفاده می شوند و به دانش آموزان کمک می کند تا اطلاعات جدید را برای ترکیب با اطلاعات قبلی فراهم کنند و آنها را در حافظه ی بلندمدت ذخیره سازی کنند، این راهبردها عبارت اند از راهبردهای تکرار یا مرور، بسط گسترش معنایی و سازمان دهی. (اسچراو و بروکس، ۲۰۰۱).

تعریف عملیاتی: در پژوهش حاضر منظور از خودتنظیمی نمره ای است که فر از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) کسب می کند.

راهبردهای فراشناختی

تعریف مفهومی: راهبردهای فراشناختی شامل مهارت هایی است که یادگیرندگان را قادر می سازد تا فرایندهای شناختی را کنترل کنند و آنها را بفهمند (اسچراو و بروکس، ۲۰۰۱). راهبردهای فراشناختی شامل برنامه ریزی، تنظیم و نظارت است که خود نظارتی نقش مؤثری در یادگیری خودتنظیمی ایفا می کند (اشمیتز و ویس، ۲۰۰۶).

تعریف عملیاتی: در پژوهش حاضر منظور از خودتنظیمی نمره ای است که فر از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) کسب می کند.

مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی

تعریف مفهومی: مدیریت استرس، فرایند پیوسته نظارت، تشخیص و پیشگیری از محرک های تنش زای مفرط است که اثرات مضری بر بازدهی افراد دارد (ریتانو و کلاینر^{۴۱}، ۲۰۰۴). ذهن آگاهی را توجه کردن به شیوه ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیشداوری تعریف کرده است (به نقل از سگال و همکاران، ۲۰۰۲).

⁴¹ Raitano, R. E. & Kleiner, B. H

تعریف عملیاتی: در این پژوهش مجموعه فعالیت ها و روش هایی مدنظر است که پژوهشگر براساس آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی براساس پکیج قلی پور دهستانی (۱۳۹۶) در ۸ جلسه دو ساعته (هفته ای یک جلسه) به کار برده می شود. که اهم این روش ها می توان به حضور ذهن یا تکنیک تنفس و ماندن در زمان حال و مواردی از این قبیل اشاره نمود.

روش:

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. در این روش گروه آزمایش تحت آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی قرار می گیرند اما گروه کنترل در لیست انتظار قرار می گیرند و هر دو گروه در زمان یکسان به پیش آزمون و پس آزمون پاسخ می دهند.

جدول ۱. مدل اجرایی پژوهش

پس آزمون	متغیر مستقل	پیش آزمون	گمارش	گروه ها
تصادفی				
T2	x	T1	R	گروه آزمایشی
T2	-	T1	R	گروه کنترل

متغیر مستقل : آموزش مدیریت استرس مبتنی بر ذهن آگاهی

متغیر وابسته: راهبردهای شناختی و فراشناختی و کارکردهای اجرایی

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری:

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص شهر ... خواهند بود که به مراکز تخصصی اختلال یادگیری شهر ... در سال ۱۴۰۲ مراجعه می کنند. طبق جدول کوهن، جهت بررسی و مقایسه دو گروه و با در نظر گرفتن حداقل توان آزمون لازم و اندازه اثر متوسط و احتمال خطای ۰/۰۵، برای هر گروه

۱۵ نفر در نظر گرفته خواهد شد و تقسیم افراد در دو گروه و همچنین گمارش در گروه‌ها نیز به صورت تصادفی خواهد بود. روش نمونه‌گیری به شیوه در دسترس خواهد بود و تعداد نمونه ۳۰ نفر که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین خواهند شد.

ملاک‌های ورود به پژوهش:

۱. دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص
۲. نداشتن مشکل جسمی و روانی خاص
۳. داشتن رضایت برای شرکت در پژوهش
۴. دریافت رضایت نامه کتبی از والدین برای شرکت در پژوهش

ملاک خروج از پژوهش:

۱. عدم رضایت از همکاری در فرایند کار
۲. مبتلا شدن به یک بیماری جسمی و روانی حاد در جریان پژوهش
۳. غیبت بیش از یک جلسه از تمام جلسات پژوهش
۴. عدم توانایی انجام تکالیف خارج از جلسه

ابزار:

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد

پرسشنامه ۱۴ سوالی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) ابزاری است برای سنجش خودتنظیمی که بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا طراحی شده است. سوالات این پرسشنامه در مقیاس لیکرت بوده و دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را میسنجد. سوالات شامل دو بعد می باشد شناختی و فراشناختی. تفکیک سوالات به ترتیب زیر می باشد:

سوالات شناختی: ۳، ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳

سوالات فراشناختی: ۱، ۲، ۴، ۶، ۷، ۱۱، ۱۴

نمره گذاری. در این آزمون برای هر سوال ۵ گزینه در نظر گرفته میشود که شامل: کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم میباشد. شیوه نمره‌گذاری با استفاده از مقیاس طیف لیکرت از گزینه کاملاً موافقم،

موافقم، نظری ندارم، مخالفم، و کاملاً مخالفم، می باشد که به ترتیب نمرات از ۵ تا ۱ داده میشود. سوالات ۵-۱۳-۱۴ به صورت معکوس نمره گذاری میشوند مجموع نمرات هر فرد میتواند ۱۴ الی ۶۰ باشد. نمره بالاتر در هر مولفه گرایش فرد به کاربرد آن مولفه را نشان میدهد.

روایی و پایایی. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرانباخ ۰/۷۱ بدست آمده است پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است. همچنین پایایی آزمون فوق در پژوهشی توسط طالب زاده و همکاران (۱۳۹۰) انجام شد. از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمده است. نتایج عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤالا مناسب بوده و بار ارزشی مربوط به عاملها در حد قابل قبول است و روایی آن نیز در حد مطلوب می باشد. کدیور (۱۳۸۰) نیز روایی و پایایی پرسشنامه بوفارد و همکاران را مورد مطالعه قرار داده است. روایی سازه این پرسشنامه با بهره گیری از ضرایب همبستگی و تحلیل عوامل ضرایب همبستگی تفکیکی میان سوالات پرسشنامه در حد مطلوب گزارش شده است. و ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش همسانی درونی ۰/۰۸ بوده است. بر این اساس میتوان گفت که این پرسشنامه قادر به پیشبینی نمره های واقعی آزمودنیها میباشد.

پرسشنامه توانایی های شناختی

پرسشنامه توانایی های شناختی یک ابزار خود گزارشی است که توسط وحید نجاتی (۱۳۹۲)، به منظور سنجش توانایی های شناختی طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه و هفت خرده مقیاس است (حافظه^{۴۲}، کنترل مهارت و توجه انتخابی^{۴۳}، تصمیم گیری^{۴۴}، برنامه ریزی^{۴۵}، توجه پایدار^{۴۶}، شناخت اجتماعی^{۴۷} و انعطاف پذیری شناختی^{۴۸}). اما در این تحقیق تنها ۲۳ گویه که شامل پنج زیر مقیاس است استفاده می شود (حافظه، کنترل مهارت و توجه انتخابی، تصمیم گیری، برنامه ریزی و توجه پایدار). به زیر مقیاس حافظه ۶ گویه

⁴² Memory

⁴³ Inhibitory Control and Selective Attention,

⁴⁴ Decision Making

⁴⁵ Planning

⁴⁶ Sustain Attention

⁴⁷ Social Cognition

⁴⁸ Cognitive Flexibility

(۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶)، به زیر مقیاس کنترل مهارتی و توجه انتخابی ۶ گویه (۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲)، به زیر مقیاس تصمیم‌گیری ۵ گویه (۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷)، به زیر مقیاس برنامه‌ریزی ۳ گویه (۱۸، ۱۹، ۲۰) و به زیر مقیاس توجه پایدار ۳ گویه (۲۱، ۲۲، ۲۳) تعلق دارد. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از تقریباً هرگز معادل ۱ تا تقریباً همیشه معادل ۵) پاسخ دهد و مشخص سازد که هریک از گویه‌ها تا چه حد در مورد او صدق می‌کند. حداقل نمره در خرده‌مقیاس‌های حافظه، کنترل مهارتی و توجه انتخابی ۶ و حداکثر نمره ۳۰، برای خرده‌مقیاس‌های برنامه‌ریزی و توجه پایدار حداقل نمره ۳ و حداکثر نمره ۱۵ و برای خرده‌مقیاس تصمیم‌گیری حداقل نمره ۵ و حداکثر نمره ۲۵ است. ۳ گویه (۲۴، ۲۵، ۲۶) گویه‌های معکوس می‌باشد. در انتها با جمع نمره‌های بدست آمده از هر زیر مقیاس نمره کل توانایی شناختی فرد به دست می‌آید. میزان نمره این مقیاس می‌تواند بین ۳۰ تا ۱۵۰ باشد. پر واضح است که هر چه نمره حاصل در هر زیر مقیاس بالاتر باشد میزان توانایی شناختی دانش آموز در آن زمینه بالاتر است و همچنین در نمره کلی پرسشنامه. نمونه‌ای از گویه‌ها برای هر یک از عوامل عبارت‌اند از: «اسامی افرادی که هر روز با آنها سر و کار دارم، یاد می‌رود» (حافظه). «یادگیری مهارت جدید برایم سخت است» (کنترل مهارتی و توجه انتخابی). «سرعت انجام کارها از دقت آنها برایم مهم‌تر است» (تصمیم‌گیری). «برنامه‌ریزی کارهای روزانه برایم مشکل است» (برنامه‌ریزی). «من نمی‌توانم مدت زیادی به حرف‌های افرادی که شمرده و کند حرف می‌زنند، گوش کنم» (توجه پایدار).

این پرسشنامه در پژوهش‌های متعدد داخلی، به کار رفته است و روایی و پایایی آن تایید شده است. نجاتی^{الف} (۱۳۹۲) روایی و پایایی این ابزار را برای ارزیابی کارکردهای شناختی مطلوب گزارش کرده است. او آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه را ۰/۸۳ گزارش کرد و همچنین همبستگی آزمون-باز آزمون در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. برای سنجش روایی هم‌زمان، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده کرد که در سطح ۰/۰۰۱ همبستگی داشت. نجاتی^ب (۱۳۹۲) در پژوهشی دیگر، نیز همسانی درونی این مقیاس را قابل قبول گزارش کرده است (بین ۰/۴۳۸ و ۰/۶۲۶ برای زیر مقیاس‌ها) همچنین در آن پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شده است. برای سنجش روایی هم‌زمان، در این پژوهش نیز، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده کرد تا همبستگی بین معدل و کارکرد اجرایی را بسنجد که در سطح ۰/۰۰۱ همبستگی داشت. در تحقیق دیگری که توسط پیرانی در سال

۱۳۹۵ انجام شد نیز، آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی و برای تعیین پایایی از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده می‌شود.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

جهت تجزیه و تحلیل داده های بدست آمده توسط پرسشنامه های فوق، از شاخص های و روش های آمارتوصیفی برای بدست آوردن فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد، و خطای استاندارد داده ها و سپس از آمار استنباطی برای بدست آوردن تحلیل کوواریانس به کمک نرم افزار-۲۲ spss استفاده خواهد شد.

منابع فارسی

دانلود فایل word این پروپوزال همراه با منابع فارسی و لاتین به صورت کامل