

## اثربخشی آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) بر افزایش جرئت‌ورزی در دانشجویان مضطرب

ماریه عرب‌قائنی\*<sup>۱</sup>، کیانوش هاشمیان<sup>۲</sup>، مینا مجتبابی<sup>۳</sup>، الهه مجدآرا<sup>۴</sup>، آتوسا آقاییکی<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت ۱۳۹۵/۱۰/۲۳ تاریخ پذیرش ۱۳۹۵/۱۲/۲۰

### چکیده

**پیش‌زمینه و هدف:** یکی از جدی‌ترین مشکلات نوجوانان و جوانان عدم وجود رفتار جرئت‌ورزانه است، لازمه داشتن رفتار جرئت‌مندانه آگاهی داشتن از خود، توانایی‌ها و ادراک مؤثر از محیط است. در میان روش آموزش ذهن آگاهی، رایج‌ترین آن آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس است. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) بر افزایش جرئت‌ورزی در دانشجویان مضطرب بود. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری در برگزیده دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرستان مینودشت بود. نمونه آماری مشتمل بر ۴۵ نفر بود که ذهن آگاهی پایین، جرئت‌ورزی پایین و اضطراب بالا داشتند. افراد گروه نمونه به تصادف در گروه های آزمایشی، کنترل و پلاسیبو جایگزین شدند. کلیه افراد گروه نمونه آزمون جرئت‌ورزی گمبریل و ریچی و پرسشنامه اضطراب کتل را در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و مقیاس ذهن آگاهی، توجه و هوشیاری (MAAS) را در مرحله پیش‌آزمون تکمیل کردند.

**یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس و تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داد که روش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر افزایش جرئت‌ورزی تأثیر داشته است ( $F=35/064, P<0/001$ ). بین آموزش ذهن آگاهی و کاهش اضطراب نیز تفاوت معنی‌دار مشاهده شد ( $F=6/823, P<0/001$ ). در نهایت ۶۷ درصد واریانس جرئت‌ورزی به‌وسیله MBSR تبیین می‌شود.

**بحث و نتیجه‌گیری:** روش آموزش ذهن آگاهی در افزایش جرئت‌ورزی و کاهش اضطراب به‌طور معنی‌داری اثربخش‌تر از گروه کنترل و پلاسیبو بود.

**کلیدواژه‌ها:** ذهن آگاهی، جرئت‌ورزی، اضطراب، دانشجویان

مجله پزشکی ارومیه، دوره بیست و هشتم، شماره دوم، ص ۱۲۹-۱۱۹، اردیبهشت ۱۳۹۶

آدرس مکاتبه: خیابان دانشگاه، مجتمع دانشگاهی امام علی<sup>ع</sup>، دانشکده روانشناسی، تلفن: ۰۹۱۱۱۷۹۰۸۵۳.

Email: m.arabghaeni@gmail.com

### مقدمه

در آن‌ها افزایش یابد. اگر با استرس به‌گون‌هایی مؤثر مقابله نشود، می‌تواند باعث اضطراب گردد (۲،۳). سطوح خفیف اضطراب می‌تواند کارایی و کارکرد فکری (عقلانی) را افزایش دهد. لیکن، سطوح بالای اضطراب برای نتایج تحصیلی زیان‌بخش هستند (۱). در واقع، ۵۶،۹ درصد دانشجویان اضطراب چشمگیر و بیش‌ازحد را طی دوازده ماه گذشته تجربه کردند، ۲۱،۹ درصد دانشجویان اظهار نمودند که اضطراب تأثیر منفی‌ایی بر نتایج درسی و تحصیلی آن‌ها داشته است (۴). یکی از نتایج بارز اضطراب بالا، به وجود آمدن مشکلاتی در

ورود به دانشگاه مستلزم این است که دانشجویان تازه وارد خود را با محیط‌های جدید، موقعیت‌های اجتماعی، فعالیت‌های علمی و بسیاری موارد دیگر سازگار نمایند. وقتی دانشجویان می‌کوشند تا با این محیط‌ها و موقعیت‌های جدید خو بگیرند، اغلب در آن‌ها استرس بروز می‌کند (۱). دانشجویانی که دچار سطوح بالای استرس هستند بیشتر احتمال دارد که مهارت‌های مطالعاتی و نتایج تحصیلی ضعیفی داشته باشند، که این امر باعث می‌شود احتمال عدم موفقیت

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی رودهن، رودهن، ایران (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران

<sup>۳</sup> استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران

<sup>۴</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

<sup>۵</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی رودهن، رودهن، ایران

هارتون- داتسچ و سارس<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) نشان دادند که با افزایش ذهن آگاهی در پردازش اجتماعی از جنبه‌های گوناگون تعارضات متقابل درون فردی، تغییراتی حاصل می‌شود (۱۵). همچنین با مطالعه مهارت‌های ذهن آگاهی و رفتار درون فردی نشان دادند که چهار مؤلفه از مؤلفه‌های ذهن آگاهی (مشاهده‌گری، توصیف، عمل همراه با آگاهی و پذیرش بدون قضاوت) با توصیف و تشخیص بهتر احساسات بدنی و اضطراب و آشفتگی کمتر همراه هستند. یکی از متغیرهایی که از طریق آموزش ذهن آگاهی تعدیل می‌گردند، اختلالات اضطرابی هستند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند فن فوق در کاهش این گروه از اختلالات مؤثر هستند (۲۰-۱۶). گل پورچمرکوهی و محمدمامینی (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی تأثیر ذهن آگاهی بر افزایش ابراز وجود و کاهش اضطراب امتحان دانش-آموزان پرداخته‌اند. نتایج تحلیل واریانس چندعاملی بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای ابراز وجود و اضطراب امتحان تفاوت معنادار نشان داد (۲۱). همچنین یافته‌های پژوهش‌های پیشین (۲۴-۲۲) نشان داده است بین جرئت‌ورزی و اضطراب رابطه منفی وجود دارد.

به‌صورت کلی، اضطراب و عدم جرئت‌ورزی از جدی‌ترین مشکلات نوجوانان و جوانان است (۵). در کنار این واقعیت، دوران دانشجویی به دلایلی مانند دوری از خانواده، مشارکت در مسئولیت‌پذیری اجتماعی و فشارهای درسی و تحصیلی، دوره‌ای خاص به شمار می‌آید و کارکرد و بازدهی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین بی‌توجهی به این مشکل به شکل‌گیری هویت سالم جوان و نیز زندگی شغلی، تحصیلی، خانوادگی و اجتماعی او آسیب رسانده و خواهد رساند (۲۵). از آنجایی که در زمینه اثربخشی روش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی از جمله کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر روی متغیرهای فردی به‌ویژه جرئت‌ورزی فقر پژوهشی وجود دارد (۲۱) و با توجه به اینکه یافتن درمان‌های کوتاه‌مدت که در کوتاه‌ترین زمان پاسخ درمانی لازم را همراه با نتایج پایدارتر و وسیع‌تری در پی داشته باشد، ضرورتی انکارناپذیر است و از آنجاکه این شیوه (کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی) ریشه در فرهنگ شرق دارد و با فرهنگ مردم ما غرابت بیشتری دارد باید در فهم این مهم به‌طور جدی کوشش شود که آیا این‌گونه روش‌های درمانی که در جوامع دیگر به کار گرفته می‌شوند، در جامعه ایرانی نیز مؤثرند یا باید به دنبال روش‌های دیگری بود؟ بنابراین هدف از پژوهش پیش رو بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر جرئت‌ورزی دانشجویان مضطرب بود.

روابط بین‌فردی است که در نتیجه این حالت فرد دچار عدم ابراز وجود و عدم جرئت‌ورزی مناسب می‌شود (۵).

اصطلاح ابراز وجود ابتدا توسط ولی<sup>۱</sup> مطرح و کاربرد آن رواج یافت (۶). وی اعتقاد داشت میان پاسخ‌های جرئت‌ورزانه با اضطراب تضاد جمع‌ناپذیری وجود دارد. نیسی و شهینی ییلاق (۱۳۸۰) بر اساس پژوهش‌های پیشین نتیجه گرفتند که جرئت‌ورزی، کارکردی فردی است که سبب بهبود سازگاری در تعامل اجتماعی می‌شود و کنش ناموفق ابراز وجود سبب افزایش اضطراب، افسردگی و اختلالات شخصیتی می‌شود (۷). آریندل<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) نیز به نحو گسترده‌ای در پژوهش‌های متعدد و متفاوتی همبستگی رفتار غیر جرئت‌مندانه را با ترس‌های اجتماعی، پرخاشگری‌های مختلف درونی، کمرویی، فقدان اعتمادبه‌نفس و پایین بودن اعتمادبه‌نفس و همین‌طور نسبت معکوس آن را با رفتارهای مستقل و اعتمادبه‌نفس بالا نشان دادند (۸).

لازمه داشتن رفتار جرئت‌مندانه آگاهی داشتن از خود، توانایی‌ها و ادراک مؤثر از محیط است (۹). وجود این آگاهی نیز می‌تواند به فرد کمک کند تا تجارب جاری و عملکرد خود را تجزیه و تحلیل کند (۱۰). هرچند آگاهی بخشی از هشیاری است و حساسیت به دامنه محدودی از تجارب را شامل می‌شود ولی ذهن آگاهی به‌عنوان توجه و آگاهی ارتقا یافته به تجارب جاری یا واقعیت کنونی و نیز آگاهی به تجارب گذشته در نظر گرفته می‌شود (۸). ذهن آگاهی اجازه می‌دهد افراد به عقب برگردند و شرایط زندگی‌شان را تحلیل کرده و به روشی نو، نه عادی، واکنش نشان دهند (۱۱). در ذهن آگاهی و مهارت‌های تمرین آگاهی لحظه‌به‌لحظه‌اش، فرد تلاش می‌کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعامل با دیگران بینش و بصیرت پیدا کند و سپس بتواند به‌صورت ماهرانه پاسخ‌های هدفمند مفید را انتخاب کند به‌جای آنکه به‌طور خودکار با روش‌های خوگرفته و ناهشیار واکنش نشان دهد (۱۲). تصور می‌شود که وقتی فرد به سازه‌های ذهن آگاهی دست یابد، بهزیستی و سلامت جسمی، روانی و هیجانی را بهبود بخشیده و به فرد این امکان را می‌دهند تا بر رفتارهای خود کنترل داشته باشد (۱۳). رایج‌ترین روش آموزش ذهن آگاهی، آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس<sup>۳</sup> (MBSR) است که به شکل برنامه کاهش استرس و برنامه آرامش-آموزی شناخته می‌شود (۱۴). پژوهش‌ها از این نتایج حمایت کردند که برنامه MBSR می‌تواند اثرات مثبتی بر مؤلفه‌های مختلف مانند ذهن آگاهی و ابراز وجود و اضطراب، داشته باشد (۱۱، ۱۵).

<sup>3</sup> Mindfulness Based Stress Reduction

<sup>4</sup> Horton- Deutsch & Sars

<sup>1</sup> Wolpe

<sup>2</sup> Arrindel

## مواد و روش کار

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بوده، پرسشنامه اضطراب کتل، پرسشنامه جرئت‌ورزی گمبریل و ریچی و مقیاس ذهن آگاهی، توجه و هوشیاری (MAAS) قبل و بعد از اجرای کاربردی‌های آزمایشی روی افراد گروه نمونه اجرا شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر دانشگاه آزاد شهرستان مینودشت که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. برای انتخاب نمونه این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس با گمارش تصادفی در گروه-ها استفاده شد ابتدا پرسشنامه‌های اضطراب کتل، جرئت‌ورزی گمبریل و ریچی و مقیاس ذهن آگاهی، توجه و هوشیاری (MAAS) روی ۲۰۰ نفر از دانشجویان اجرا شد. ملاک‌های ورود به پژوهش: (۱) دانشجویانی که در آزمون جرئت‌ورزی نمره ۱۰۰ و بالاتر و در مقیاس ذهن آگاهی، توجه و هوشیاری نمره ۵۲ و بالاتر به دست آوردند، (۲) دامنه سنی بین ۱۹ تا ۲۳ سال، (۳) دانشجویان کارشناسی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۴، (۴) عدم استفاده از داروهای روان‌پزشکی، (۵) عدم دریافت هرگونه برنامه آموزشی دیگر قبل و در حین انجام مداخله ذهن آگاهی. همچنین معیارهای خروج از پژوهش شامل موارد ذیل می‌باشد: (۱) غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزش ذهن آگاهی (۲) عدم پاسخگویی به پرسشنامه‌ها (۳) عدم انجام دستورالعمل‌ها و تمرینات مربوطه در جلسات (۴) عدم تمایل شرکت‌کنندگان جهت ادامه دادن جلسات آموزشی. همچنین چنانچه فرد در طول جلسات مداخله طبق ارزیابی روانشناس دچار مشکلات روانی شدید مانند اختلالات افسردگی، خلقی یا مشکلات خانوادگی باشد از پژوهش حذف می‌شود.

سپس، با توجه به ملاک‌های شمول و حذف پژوهش، به‌طور تصادفی در ۳ گروه آزمایشی، کنترل و پلاسیبو جایگزین شدند (تعداد هر یک از گروه‌ها ۱۵ نفر بوده است). در پژوهش‌های از نوع آزمایشی و علی-مقایسه‌ای، حجم نمونه حداقل ۳۰ نفر در هر گروه توصیه می‌شود اگرچه برخی اوقات تحقیق آزمایشی با تعداد ۱۵ نفر در هر گروه در شرایط کنترل‌شده هم صورت می‌گیرد (۳۶). لازم به ذکر است که قبل از شروع مداخله رضایت آگاهانه آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش به‌صورت کتبی اخذ شد. به‌منظور کنترل اثر آموزش گروه پلاسیبو تشکیل شده است. دانشجویان گروه پلاسیبو تحت آموزش معیارهای صحیح ازدواج قرار گرفتند.

در ادامه گروه مداخله کاهش استرس بر اساس ذهن‌آگاهی هفته‌ای یک جلسه در مجموع ۸ جلسه ۲ ساعته، بر اساس بسته

مدون شده توسط باون و مارلات<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) مورد مداخله قرار گرفتند. هر جلسه با یک تمرین آغاز و با بحث در مورد تمرین، ادامه و با تکالیف خانگی پایان می‌یافت. در زیر محتوای جلسات گروه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی به‌اختصار آورده شده است:

**جلسه اول:** مرحله اول: تشریح ماهیت تشکیل جلسه، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر؛ مرحله دوم؛ ۱- شرح مختصری از ۸ جلسه. ۲- انجام مدیتیشن‌های خوردن یک عدد کشمش و سپس به مدت ۳۰ دقیقه مدیتیشن اسکن بدن و صحبت در مورد احساسات ناشی از انجام این مدیتیشن‌ها. ۳- تکالیف خانگی: پیاده کردن آنچه در خوردن یک دانه کشمش آموخته‌اند در مورد غذا خوردن یا ظرف شستن.

**جلسه دوم:** ۱- انجام مدیتیشن اسکن بدن و بحث در مورد این تجربه، ۲- بحث در مورد تکالیف خانگی، موانع تمرین و راه‌حل‌های برنامه ذهن آگاهی برای آن. ۳- بحث در مورد تکالیف خانگی، موانع تمرین و راه‌حل‌های برنامه ذهن آگاهی برای آن. ۴- انجام مدیتیشن در حالت نشسته. ۵- تکالیف: ذهن آگاهی یک رویداد خوشایند، انجام مدیتیشن نشسته و اسکن بدن و ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره.

**جلسه سوم:** ۱- حرکات آرام و ذهن‌آگاه یوگا به‌عنوان شیوه‌ای از آرام کردن علائم فیزیکی استرس و آگاه شدن از حرکات ظریف بدن مطرح می‌شود. ۲- تمرین دیدن و شنیدن (در این تمرین از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود به نحوی غیر قضاوتی و به مدت ۲ دقیقه نگاه کنند و گوش دهند)، ۳- مدیتیشن نشسته و نفس کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی؛ ۴- تکالیف: مدیتیشن نشسته، اسکن بدن، تمرین ۳ دقیقه‌ای فضای تنفسی، ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره‌ی جدید و ذهن آگاهی رویدادی ناخوشایند.

**جلسه چهارم:** ۱- مراقبه نشسته با تأکید بر توجه به تنفس، صداهای بدن و افکار (که مدیتیشن چهاربعدی نیز نامیده می‌شود)؛ ۲- بحث در مورد پاسخ‌های استرس و واکنش یک فرد به موقعیت‌های دشوار و نگرش‌ها و رفتارهای جایگزین، ۳- تمرین قدم زدن ذهن آگاه، ۴- تکالیف: مدیتیشن نشسته، اسکن بدن یا یکی از حرکات بدنی ذهن آگاه و تمرین فضای تنفسی ۳ دقیقه‌ای (در یک رویداد خوشایند).

**جلسه پنجم:** ۱- انجام مدیتیشن نشسته؛ ۲- ارائه و اجرای حرکات ذهن آگاه بدن؛ ۳- تکالیف: مدیتیشن نشسته، فضای تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند و ذهن آگاهی یک فعالیت جدید روزمره.

<sup>5</sup> Bowns & Marlatt

دانشگاه تهران هنجاریابی شده است (۲۷). اعتبار این آزمون که از طریق اجرای مجدد آن و به دفعات متعدد صورت گرفته همیشه بالاتر از ۰/۷۰ بوده است و قابلیت تمایز بین افراد مضطرب و طبیعی را دارد (۲۸). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ بدست آمد.

#### ب) مقیاس ذهن آگاهی، توجه و هوشیاری<sup>۷</sup>:

این مقیاس ۱۵ سؤال توسط براون و رایان<sup>۸</sup> (۲۰۰۳)، ساخته شده است که پاسخ‌های افراد را در یک طیف ۶ درجه‌ای از "تقریباً همیشه" (۱) تا "تقریباً هیچ‌وقت" (۶) درجه‌بندی می‌کند. برا این اساس هر چه فرد نمره پایین‌تری از میانگین در این آزمون کسب کند، از ذهن آگاهی بالاتری برخوردار است. روایی این مقیاس مطلوب است (۱۰) و همسانی درونی آن روی نمونه ایرانی ۰/۸۱ و نمونه آمریکایی ۰/۸۲ گزارش شده است (۹). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بود.

#### ج) پرسشنامه جرئت‌ورزی گمبریل و ریچی<sup>۹</sup>:

این پرسشنامه دارای ۴۰ ماده می‌باشد و از دو قسمت تشکیل شده است و هر ماده آن یک موقعیت را که مستلزم رفتار جرئت‌مندانه است، نشان می‌دهد. در قسمت اول از آزمودنی خواسته می‌شود که میزان و شدت ناراحتی خود را هنگام مواجه شدن با این موقعیت‌ها برحسب درجه‌بندی پنج گزینه‌ای بیان کند. دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۴۰ تا ۲۰۰ می‌باشد که نمره بالاتر نشان‌دهنده جرئت‌ورزی پایین‌تر است. این آزمون دارای چند دسته سؤال است: الف) رد کردن تقاضا (ب) بیان کردن محدودیت‌های خود، مثل قبول اینکه برخی چیزها را نمی‌داند (پ) تقاضا کردن (د) پیش‌قدم شدن در آغاز یک برخورد احتمالی (ث) بیان احساسات مثبت (ج) کنار آمدن و قبول انتقاد (چ) قبول تفاوت داشتن با دیگران (خ) ابراز وجود در موقعیت‌هایی که باید کمک کرد (و) دادن پس‌خوراند منفی. تحلیل عوامل توسط گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) نشان داد که این مقیاس دارای روایی بالا است و توانایی تمایز گذاری بین افراد جرئت‌ورز بالا و پایین را دارد (۲۹). ضریب اعتبار این آزمون توسط گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) به روش آلفای کرونباخ و روش دو نیمه کردن مورد بررسی قرار گرفته است و به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۳ گزارش شده است. رضا پورمیرصالح، ابوترابی کاشانی و ابراهیمی‌قوام (۱۳۹۱) در پژوهش خود با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ اعتبار پرسشنامه را ۰/۸۶ بدست آوردند (۳۰). در این پژوهش مقدار آلفای کرونباخ ۰/۷۳ بدست آمد.

#### یافته‌ها

**جلسه ششم:** ۱- تمرین فضای تنفسی سه‌دقیقه‌ای؛ ۲- بحث در مورد تکالیف خانگی در گروه‌های دوتایی؛ ۳- ارائه‌ی تمرینی با عنوان "خلق، فکر، دیدگاه‌هایی جداگانه" با این مضمون: محتوای افکار، اکثراً واقعی نیستند؛ ۴- چهار تمرین مدیتیشن به مدت یک ساعت، پی‌درپی ارائه شد. ۵- تکالیف: انتخاب ترکیبی از مدیتیشن‌ها که ترجیح شخصی باشد. به‌علاوه انجام فضای تنفسی سه‌دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند و ذهن آگاهی یک فعالیت جدید روزمره.

**جلسه هفتم:** ۱- مدیتیشن چهاربعدی و آگاهی نسبت به هر آنچه در لحظه به هشیاری وارد می‌شود؛ ۲- مضمون این جلسه این است: بهترین راه مراقبت از خودم چیست؛ ۳- ارائه تمرینی که در آن شرکت‌کنندگان مشخص می‌کنند کدام‌یک از رویدادهای زندگی‌شان خوشایند و کدام‌یک ناخوشایند است و علاوه بر آن چگونه می‌توان برنامه‌های جدید که به‌اندازه کافی رویدادهای خوشایند در آن باشد. ۴- فضای تنفسی سه‌دقیقه‌ای؛ ۵- تکالیف: انجام ترکیبی از مدیتیشن که برای فرد مرجح است؛ تمرین تنفسی سه‌دقیقه‌ای در یک رویداد خوشایند. ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره‌ی جدید.

**جلسه هشتم:** ۱- اسکن؛ ۲- مضمون این جلسه این است: استفاده از آنچه تاکنون یاد گرفته‌اید؛ ۳- تمرین فضای تنفسی ۳ دقیقه‌ای؛ ۴- بحث در مورد روش‌های کنار آمدن با موانع مدیتیشن؛ ۵- مطرح شدن سؤالاتی در مورد کل جلسات.

#### ابزار سنجش:

#### الف) پرسشنامه اضطراب کتل<sup>۶</sup>:

پرسشنامه اضطراب کتل یکی از معتبرترین ابزارهایی است که به‌صورت پرسشنامه کوتاه ارائه می‌شود. این پرسشنامه دارای ۴۰ سؤال سه گزینه‌ای است که به‌صورت (۰ و ۱ و ۲) نمره‌گذاری می‌شود. می‌توان نمره نهایی آزمودنی را از بین سه نوع نمره انتخاب کرد: (۱) فقط یک نمره که نمره کل اضطراب است (۲) تمایز بین دو نمره اضطراب پنهان و آشکار (۳) تمایز بین پنج نمره‌ای که با ساخت‌های شخصیتی که در اضطراب مداخله دارند، مطابقت می‌نماید (گرایش به گنه‌کاری، گرایش پارانویایی، تحول هشیاری نسبت به خود، نیروی من، گرایش به استرس و تنش) که در این پژوهش نمره کل اضطراب مدنظر است. ۲۰ سؤال اول به اضطراب پنهان و ۲۰ سؤال بعدی به اضطراب آشکار اختصاص دارد که مجموع نمرات ۴۰ سؤال، اضطراب کلی را منعکس می‌کند، سپس بر اساس جدول نمرات خام به نمرات تراز شده تبدیل می‌شوند (۲۶). این مقیاس در سال (۶۸-۱۳۶۷) توسط دادستان و دیگران در جمعیت دانشجویان

<sup>8</sup> Brown & Riyan

<sup>9</sup> Gambill-Richey Assertiveness Scale

<sup>6</sup> Cattle Anxiety Scale and Gambrel and Ruche assertiveness test

<sup>7</sup> Mindful Attention Awareness. Scale (MAAS)

اطلاعات در دو بخش توصیفی و استنباطی تنظیم شده است. بخش استنباطی نتایج مربوط به فرضیه‌های پژوهش ارائه می‌گردد. در بخش توصیفی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها و در

**جدول (۱): شاخص‌های توصیفی نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش، کنترل و پلاسیبو در جرئت‌ورزی**

گروه‌ها	متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون برابری واریانس‌ها (لیون)	p	k-s
آزمایش	پیش‌آزمون جرئت‌ورزی	۱۳	۲۱۸/۳۸	۱۴/۸۰	۰/۲۴۹ (۲ و ۳۶)	۰/۷۸۱	۰/۹۵۳
	پس‌آزمون جرئت‌ورزی	۱۳	۱۷۰/۳۰	۱۱/۳۸			۰/۱۶۰۱
کنترل	پیش‌آزمون جرئت‌ورزی	۱۴	۲۲۳/۲۱	۱۴/۲۱	۰/۲۴۹ (۲ و ۳۶)	۰/۷۸۱	۰/۷۵۰
	پس‌آزمون جرئت‌ورزی	۱۴	۲۱۷/۲۱	۱۴/۴۶			۰/۱۶۲۱
پلاسیبو	پیش‌آزمون جرئت‌ورزی	۱۲	۲۰۹/۴۱	۱۱/۴۰	۰/۲۴۹ (۲ و ۳۶)	۰/۷۸۱	۰/۵۲۷
	پس‌آزمون جرئت‌ورزی	۱۲	۱۹۶/۶۶	۱۶/۸۶			۰/۹۳۷

براساس اطلاعات جدول ۱ در خصوص توزیع نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر جرئت‌ورزی در مراحل پیش و پس‌آزمون شاخص‌های مختلف گرایش مرکزی، پراکندگی، توزیع نمره‌ها و نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیر مورد نظر به توزیع نرمال نزدیک است.

**جدول (۲): شاخص‌های توصیفی نمره‌های آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش، کنترل و پلاسیبو در اضطراب**

گروه‌ها	متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون برابری واریانس‌ها (لیون)	p	k-s
آزمایش	پیش‌آزمون اضطراب	۱۳	۵۳/۸۴	۶/۴۱	۰/۶۵۷ (۲ و ۳۶)	۰/۵۲۵	۰/۷۷۸
	پس‌آزمون اضطراب	۱۳	۴۴/۲۳	۳/۹۸			۰/۴۸۹
کنترل	پیش‌آزمون اضطراب	۱۴	۵۵/۰۷	۷/۷۳	۰/۶۵۷ (۲ و ۳۶)	۰/۵۲۵	۰/۹۶۵
	پس‌آزمون اضطراب	۱۴	۵۲/۷۱	۷/۸۳			۰/۷۴۷
پلاسیبو	پیش‌آزمون اضطراب	۱۲	۴۸/۵۸	۷/۰۱	۰/۶۵۷ (۲ و ۳۶)	۰/۵۲۵	۰/۷۵۰
	پس‌آزمون اضطراب	۱۲	۴۸/۰۰	۷/۶۵			۱/۰۴۶

برای آزمون این فرض که ذهن‌آگاهی باعث افزایش جرئت‌ورزی در دانشجویان می‌شود، از روش آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد. (با رعایت پیش فرض‌های این تحلیل نظیر وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته، وجود فرض همگنی شیب‌ها و فرض برابری واریانس). نتایج آزمون لیون برای محاسبه یکسانی واریانس‌ها نشان می‌دهد که واریانس‌های خطای متغیر وابسته در گروه‌های مورد مطالعه از نظر آماری یکسان است زیرا

سطح معنی‌داری محاسبه شده از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است (جدول ۱). لذا، یکی از شروط لازم برای اجرای آزمون کوواریانس برقرار است. از سوی دیگر مقایسه عملکرد آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش، کنترل و پلاسیبو در پس‌آزمون متغیر جرئت‌ورزی با استفاده از طرح یک‌طرفه بین آزمودنی‌ها انجام شد. با توجه به اینکه نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون متغیر جرئت‌ورزی از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است

( $P=0/984$ ). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید شده است.

**جدول (۳): نتایج آزمون‌های اثرهای بین آزمودنی‌ها (متغیر وابسته: جرئت‌ورزی)**

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	مجذورات ایتا
گروه‌ها	۷/۲۶۱	۲	۳/۶۳۱	۰/۰۱۷	۰/۶۴۲	
پیش‌آزمون	۱۰۹/۴۴۷	۱	۱۰۹/۴۴۷	۰/۴۹۹	۰/۴۸۵	
گروه‌ها × پیش‌آزمون	۵۹/۲۵۵	۲	۲۹/۶۲۷	۰/۱۳۵	۰/۹۸۴	
خطا	۷۲۴۰/۴۱۵	۳۳	۲۱۹/۴۰۷			
پیش‌آزمون	۱۰۴/۱۲۴	۱	۱۰۴/۱۲۴	۰/۴۹۹	۰/۴۸۵	
گروه‌ها	۱۴۹۳۸/۴۷۶	۲	۷۴۶۹/۲۳۸	۳۵/۸۱۳	۰/۰۰۰	۰/۰۱۴
خطا	۷۲۹۹/۶۷۰	۳۵	۲۰۸/۵۶۲			۰/۶۷۲

همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، احتمال پذیرش فرض صفر برای مقایسه عملکرد گروه‌های آزمایش، کنترل و پلاسیبو در پس‌آزمون متغیر جرئت‌ورزی از ۰/۰۵ کوچک‌تر است ( $F=35/064, P<0/001$ ). به عبارت دیگر، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، عامل بین آزمودنی‌های سه گروه اثر معنادار دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین عملکرد اعضای سه گروه در پس‌آزمون متغیر جرئت‌ورزی تفاوت معنادار وجود دارد. آخرین استون این جدول، یعنی مجذور اتا ضریب تبیین را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که ۶۷/۲ درصد (۰/۶۷۲) واریانس جرئت‌ورزی به وسیله متغیر مستقل یعنی آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی تبیین می‌شود. جهت آزمون این فرض که مهارت ذهن آگاهی در کاهش اضطراب دانشجویان مؤثر است تحلیل واریانس یک‌طرفه ارائه شده است (جدول ۴).

همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، احتمال پذیرش فرض صفر برای مقایسه عملکرد گروه‌های آزمایش، کنترل و پلاسیبو در پس‌آزمون متغیر جرئت‌ورزی از ۰/۰۵ کوچک‌تر است ( $F=35/064, P<0/001$ ). به عبارت دیگر، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، عامل بین آزمودنی‌های سه گروه اثر معنادار دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین عملکرد اعضای سه گروه در پس‌آزمون متغیر جرئت‌ورزی تفاوت معنادار وجود دارد. آخرین

**جدول (۴): خلاصه تحلیل واریانس یک طرفه به تفکیک گروه‌ها**

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
توجه	بین گروه‌ها	۵۸۵/۷۱۵	۲	۲۹۲/۸۵۸	۶/۸۲۳**	۰/۰۰۳
	درون گروه‌ها	۱۵۴۵/۲۰۸	۳۶	۴۲/۹۲۲		
	جمع	۲۱۳۰/۹۲۳	۳۸			

\*معنادار در سطح ۰/۰۱

پرداختن به مسئله اضطراب و راه‌های مقابله با آن در عصر حاضر از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. اندیشمندان و محققان با پژوهش‌های مختلف خود در صددند تا به نوعی میزان اضطراب را با تکنیک‌ها و روش‌های گوناگون در جنبه‌های مختلف فردی و حرفه‌ای کاهش دهند. در این پژوهش با استفاده از بسته آموزشی ذهن آگاهی بر اساس کاهش استرس و آموزش آن به افراد مضطرب و فاقد جرئت‌ورزی و اجرای تمرینات لازم، به افراد آموزش داده شد تا با شیوه ذهن آگاهی و زندگی به‌شیرانه اضطراب‌های روزمره خود را کاهش داده و در موقعیت‌های اجتماعی جرئت‌ورزی مناسبی را بروز

با توجه به مقدار F محاسبه شده (۶/۸۲۳) و احتمال معناداری (۰/۰۰۳) با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر، می‌توان قضاوت کرد که بین نمره تفاضل متغیر اضطراب در پیش‌آزمون و پس‌آزمون سه گروه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد. از این رو، متغیر اضطراب در گروه آزمایش کاهش داشته است. در نهایت شواهد کافی برای پذیرش فرضیه دوم وجود دارد.

### بحث و نتیجه گیری

دهند. در ادامه یافته‌های پژوهش به‌طور خلاصه آورده می‌شود و نتایج مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

بر اساس یافته‌های پژوهش آموزش مهارت ذهن‌آگاهی در افزایش جرئت‌ورزی دانشجویان مؤثر است بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که روش ذهن‌آگاهی به کار گرفته شده، جرئت‌ورزی دانشجویان را افزایش داده است. این یافته‌ها با پژوهش گل پور چمر و امینی (۱۳۹۰) همراستا می‌باشد که نشان داد ذهن‌آگاهی می‌تواند جرئت‌ورزی، ابراز وجود و قاطعیت را با طرز قابل قبولی افزایش دهد (۲۱). همچنین با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (۲۲، ۲۳، ۲۴) که نشان داده است بین جرئت‌ورزی و اضطراب رابطه منفی وجود دارد همسو می‌باشد می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در ذهن‌آگاهی و مهارت‌های تمرین آگاهی لحظه به لحظه‌اش، فرد تلاش می‌کند تا نسبت به الگوهای افکار، عواطف و تعامل با دیگران بینش و بصیرت پیدا کند و سپس بتواند به‌صورت ماهرانه پاسخ‌های هدفمند مفید را انتخاب کند به‌جای آنکه به‌طور خودکار با روش‌های خوگرفته و ناهشیار واکنش نشان دهد (۱۲). بعلاوه ذهن‌آگاهی اجازه می‌دهد افراد به عقب برگردند و شرایط زندگی‌شان را تحلیل کرده و به روشی نو، نه عادی، واکنش نشان دهند (۱۱). با عنایت به اینکه رفتار توأم با جرئت‌ورزی موجب توسعه ارتباط موفق و باز و ابراز احساسات مثبت، عشق و قدردانی و افزایش احترام و تکریم خود در مواجهه با دیگران، می‌شود، ذهن‌آگاهی می‌تواند ابراز وجود و جرئت‌ورزی را بهبود بخشد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت ذهن‌آگاهی در کاهش اضطراب دانشجویان مؤثر است. با نگاهی به پژوهش‌های دیگر مشاهده می‌شود که ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر کاهش اضطراب تأثیر غیر قابل انکاری دارد. این یافته با پژوهش‌های پیشین همسو می‌باشد (۱۴، ۱۲، ۹). می‌توان این‌گونه تبیین کرد که بر اساس دیدگاه شناختی، اضطراب و اختلالات اضطرابی نتیجه افکار و باورهای نادرست غیرواقعی و غیرمنطقی هستند؛ به‌ویژه باورهای غیرمنطقی اغراق‌آمیز نسبت به مخاطرات طبیعی. دیدگاه شناختی معتقد است افراد اطلاعات را کسب کرده، مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهد و از آن‌ها در حل مسائل زندگی استفاده می‌کنند. در درمان منطقی-هیجانی (رویکردی بالینی که بر مبنای نظریه شناختی قرار دارد) دو هدف دنبال می‌شود: نخست افراد را وادار تا این باورهای بنیادی اما اشتباه آمیز- را مورد تردید قرار دهند؛ دوم، باورهای سازنده‌تری را به‌جای آن‌ها بنشانند (۳۲). در ذهن‌آگاهی نیز، یکی از تکنیک‌ها "مراقبه" است. مراقبه فعالیتی از هشیاری ذهنی (شامل عواطف و

احساسات، خاطرات و رویاها) است. از طریق مراقبه می‌توانیم اشتباهاتمان را بشناسیم و ذهنمان را طوری تنظیم و سازگار کنیم که واقع‌گرایانه‌تر و صادقانه‌تر به تفکر و واکنش بپردازد (۳۳). ما یاد می‌گیریم تا از افراد و چیزهای دور و برمان انتظارات غیرواقعی کمتری داشته باشیم و بنابراین کمتر با ناامیدی و سرخوردگی مواجه می‌شویم، روابط بهبود پیدا می‌کند و زندگی پایدارتر و رضایت بخش‌تر می‌شود. ما یک حس و معنای وسیع و روشن از آنچه پیرامونمان می‌گذرد، ایجاد می‌کنیم و توسعه می‌دهیم. یکی از مکانیسم‌های ذهن‌آگاهی " آگاهی فراشناختی" است که اشاره به باورهایی دارد که افراد درباره تفکر خود دارند. این دانش شامل باورهایی در مورد انواع خاص تفکر و نیز باورهایی در ارتباط با کارایی حافظه و یا قدرت تمرکز می‌شود. این باورها بر نحوه پاسخدهی افراد و چگونگی تنظیم افکار آن‌ها اثر تأثیر می‌گذارد. در نتیجه با توجه به مطالب ذکر شده می‌توان تبیین کرد که ذهن‌آگاهی اثری انکارناپذیر در کاهش اضطراب دارد.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از این بود که آموزش ذهن‌آگاهی در جرئت‌ورزی دانشجویان مؤثر است. این بدان معناست که افزایش ذهن‌آگاهی می‌تواند بر جرئت‌ورزی اثر گذاشته و سبب بهبود علائم کنش ناموفق ابراز وجود و جرئت‌ورزی گردد. این یافته‌ها نتایج حاصل از پژوهش‌های انجام شده توسط آمالی، نیسی و شهنی بیلاق (۱۳۸۰)، و آریندل (۱۹۹۱) در ارتباط با سهم جرئت‌ورزی در بروز و کاهش مشکلات بین‌فردی و اختلالات را تأیید می‌کند (۷، ۸). هارتون- داتسچ و هارتون (۲۰۰۳) نشان دادند که با افزایش ذهن‌آگاهی در پردازش اجتماعی از جنبه‌های گوناگون تعارضات متقابل درون‌فردی، تغییراتی حاصل می‌شود (۱۵). همچنین پژوهش‌های کابات زین (۲۰۰۳)، ساگیورا (۲۰۰۴)، لاواس و بارسکی (۲۰۱۰)، صداقت، علیزاده، ایمانی (۲۰۱۱)، شاپیرو، جزایری و گلدین (۲۰۱۲)، سانگ و لیندکوئست (۲۰۱۵) نشان دادند که اختلالات اضطرابی از طریق آموزش ذهن‌آگاهی تعدیل می‌گردند (۲۰-۱۶، ۱۴). با توجه به تحلیل داده‌ها و نتایج حاصل، آموزش ذهن‌آگاهی بر جرئت‌ورزی دانشجویان تأثیر دارد. این یافته می‌تواند به این علت باشد که در این روش آموزش، تأکید بر تغییرات شناختی رفتاری می‌باشد که خود فرد مسبب آن است. بر اساس نظریه ابراز وجود، مهارت جرئت‌ورزی می‌تواند گسترش یابد؛ هارجی<sup>۱</sup> و دیکسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) به این نکته اشاره می‌کنند که جرئت‌ورزی یک مهارت آموخته شده است نه یک صفت که یک فرد دارای آن باشد یا از آن بی‌بهره باشد (۳۴). لذا یک برنامه جامع آموزشی که برای تقویت باورها و رفتارهای جرئت‌ورزانه افراد طراحی شده باشد می‌تواند دید

<sup>1</sup> Hargie

<sup>2</sup> Dickson

طی کردند. پیشنهاد می‌شود این شیوه آموزش بر روی نمونه‌هایی از اختلالات اضطرابی به صورت اختصاصی‌تری کار شود. تعداد پژوهش‌های انجام شده در زمینه کاربرد آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس با توجه به کاربرد وسیع این نوع درمان در اروپا و آمریکا، در ایران بسیار اندک و انگشت شمار است. توصیه می‌شود که در زمینه کاربرد این روش، در درمان سایر اختلالات روانی و روان تنی نیز پژوهش‌هایی انجام شود. پیگیری نتایج آموزش ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس به منظور حصول اطمینان از ثبات نتایج از جمله مسایلی است که در غنای یافته‌های تحقیقات مشابه مؤثر خواهد بود.

### تشکر و قدردانی

بدین وسیله از اساتید گرانقدر و کلیه دانشجویانی که در انجام این تحقیق ما را یاری کرده‌اند، کمال تشکر و سپاسگزاری را داریم.

### References:

1. Bamber MD, Schneider JK. Mindfulness-based mediation to decrease stress and anxiety in college students: A narative synthesis of the research. *Edu Res Rev* 2016; 18: 1-32.
2. Hughes BM. Study, examinations, and stress: blood pressure assessments in college students. *Edu Rev* 2005; 57: 21-36.
3. Kang YS, Choi SY, Ryu E. The effectiveness of a stress coping program based on mindfulness meditation on the stress, anxiety, and depression experienced by nursing students in Korea. *Nurs Edu Today* 2009; 29: 538-543.
4. American College of Health Association. National college health assessment spring 2015 reference group executive summary (Data file). Retrieved from [http://www.achancha.org/reports\\_ACHA-NCHAI.html](http://www.achancha.org/reports_ACHA-NCHAI.html) 2015.
5. Alberti R, Emmons M. Psychology of assertiveness (Persian translation by Gharachi, M.). Tehran, Elmi Publication Inc 1999; 73-85.
6. Wolpe L. Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford, California: Stanford University Press. 1985
7. Neisi AK, Yeilagh M Sh, Effectiveness of assertiveness training on assertiveness, self-esteem, social anxiety, and mental health of male students in Ahvaz high schools. *J Psychol Edu Sci* 2001; (1&2): 11-13. (Persian)
8. Arriandel W A.. correlative of assertiveness in Normal and clinical sample, A. Multidimensional Approach. *Behv Res and Thera*, 1991, (12): 153-182.
9. Ghorbani N, Watson PJ. Self-knowledge processes and rational and experimental information processing systems in Iran and the United States. *Iran Psychol* 2005, 52: 145-156. (Persian)
10. Brown K, Riyan R. The benefits of being present: Mindfulness: Theoretical fundatios and evidence for its salutory effects. *Psychol Inq* 2003; 18: 211-237.
11. Mitmansgruber H, Beck M T, Schubler. G. Mindful helper: Experiencial avoidance, meta- emotion, and emotion in paramedics. *Res Person*, 2008, (15): 345-361
12. Teasdale JD, Segal ZV, Williams JMG, Ridgeway VA, Soulsby JM, Lau MA. Prevention of relapse/recurrence in major depression by



- mindfulness-based cognitive therapy. *J Consult Clin Psychol* 2000; 68: 615-623.
13. Malinowski P. Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Front Neurosci* 2013; 7: 8-18.
  14. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clin Psychol Sci Pract* 2003; 10: 149-156.
  15. Horton-Deutsch L, Sars M. Mindfulness: overcoming intractable conflict. *Arch Psychiatr Nurs* 2003; 17(4): 186-193
  16. Sugiura Y. Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. *Pers Individ Dif* 2004; 37: 169-179
  17. Lovas DA, Barsky AJ. Mindfulness-based cognitive therapy for hypochondriasis, or severe health anxiety: a pilot study. *J Anxiety Disord* 2010; 24(8): 931-5.
  18. Sedaghat M, Mohammadi R, Alizadeh K, Hosein IA. The effect of Mindfulness-Based Stress Reduction on mindfulness, stress level, psychological and emotional well-being in Iranian sample. *Procedia Soc Behav Sci* 2011; 30: 929-934. (Persian)
  19. Shapiro S, Jazaieri H, Goldin PR. Mindfulness-based stress reduction effects on moral reasoning and decision making. *J Posit Psychol* 2012; 7: 504-515
  20. Song Y, Lindquist R. Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurs Edu Today* 2015; 35: 86-90.
  21. Golpour Chamar R, Mohammad Amini Z. The efficacy of Mindfulness-based stress reduction on Mindfulness and assertiveness of student with test anxiety. *J Sch Psychol* 2012, 1(3): 82-100. (Persian)
  22. Mahmoudi Alemi G, Janati Y, Sharafi SA, Heidari Gorji MA, Jafari H. Investigating the effectiveness of assertiveness training on academic anxiety level of students. *J Med Sci* 2012; 1(37): 10-21. (Persian)
  23. Persell P, Berwick PT. (1974). The effect of assertiveness training on self-concept & anxiety. *Arch Gen Psychol* 1947; 31: 45-54.
  24. Temples S, Robson P. The effect of assertiveness training on self-esteem. *Br J Occup Ther* 1994; 54(9): 329-332
  25. Jalali M. Investigating the effectiveness of therapeutic methods and training of modeling and practice, modeling and muscle relaxation on the treatment of non-assertive behaviors and training of assertive behaviors. PhD Dissertation, Tarbiat Modares University. 2007. (Persian)
  26. Housman HA, Vatankhah HR, Hatamikia A, Sartakhti AE. Equating the Cattell and Spielberger Anxiety scales in Tehran high schools. *Psychol Res* 2007; 3(11): 5-20. (Persian)
  27. Corrasye J. Mental diseases. (4th edition). (Persian translators: Dadsetan, P. and Mansour, M). Tehran: Roshd Publication Inc. (date of publication in the original language) 2007. Delavar A. Theoretical and practical principles of research in the humanities and social sciences 2004; 262.
  28. Ganji H. Psychometrics (theoretical principles of psychological tests). Tehran: Savalan Publication Inc. 2000.
  29. Gambrill E, Richey C. An Assertion inventory for use in assessment and research. *Behav Ther*, 1975, 6: 550-561. (Persian)
  30. Rezapour MS, Aboutorabi KP, Ebrahimi GS. Effectiveness of assertiveness training to increase the assertiveness and self-esteem of the third to fifth grade female students with low assertion in elementary schools of Tehran. *J Clin Person Psychol* 2012; 7: 77-90. (Persian)
  31. Schwarze MJ. Assessing the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy in individual sessions in reducing self-reported stress and increasing self-reported mindfulness levels of a nursing student. *Dissertation Abstracts. Int. J. Human. Soc. Sci. Res* 2012; 72: 9-26.

32. Azad H, Psychopathology, Tehran, Publishers of Bessat.2005. (Persian)
33. Thoumas JE, Wayek LA. Mindingthe children with Mindfulness: Abudhist Approach Topromoting well-being in children. In K,K. K line (Eds). Authoritative Communities: The scientific case for nurturing whole child New york Springer 2008; 246-260
34. Hargi O, Dickson D, Saunders C. Social skills in interpersonal communications (Persian translation by Beigi Kh, And Firouzbakht M). Tehran: Roshd Publication Inc 1998.
35. Lin YR, Wu. MH, Yang CI, Chen TH, Hsu CC, Chang Yc, et al. Evaluation of assertiveness training for psychiatric patients. J. Clin Nurs 2008; 17(21): 75-83
36. Delavar A. Theoretical and practical principles of research in the humanities and social sciences 2004; 262. (Persian)
37. Bowns CN, Marlatt GA. Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors: a clinician's guide. New York:Guilford press 2011.

## THE EFFECT OF MINDFULNESS TRAINING (MBSR) ON INCREASING ASSERTIVENESS AMONG ANXIOUS STUDENTS

Mariyeh Arab Ghaeni<sup>1\*</sup>, Kianoosh Hashemian<sup>2</sup>, Mina Mojtabai<sup>3</sup>, Elahe Majd Ara<sup>4</sup>, Atoosa Aghabeiki<sup>5</sup>

Received: 13 Jan, 2017; Accepted: 11 Mar, 2017

### Abstract

**Background & Aims:** One of the most serious problems experienced by adolescents and young adults is the lack of assertive behavior. In order to have an assertive behavior it is necessary for an individual to be aware of self and his/her abilities, and to have an effective perception of the environment. Among the mindfulness training methods, the most common one is the mindfulness-based stress reduction program. The present research aimed to investigate the effects of mindfulness training method based on stress reduction (MBSR), assertiveness increasing, and anxiety reduction.

**Materials & Methods:** The present quasi-experimental study included a pre-test, post-test, and control group. The statistical population included female students of Islamic Azad University of Minoodasht County. The statistical sample included 45 persons having low mindfulness, low assertiveness, and high anxiety. Subjects were placed in experimental groups, control and placebo randomly. All of the sample groups completed Cattle Anxiety Scale and Gambill-Richey Assertiveness Scale in pretest and post-test stages and they completed Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) in pretest stage.

**Results:** The data analysis using covariance and one-way analysis of variance demonstrated that mindfulness method based on stress or anxiety reduction had an impact on increasing assertiveness ( $F=35.064$ ,  $P<0.001$ ) and there was a significant difference between mindfulness training and anxiety reduction ( $F=6.823$ ,  $P<0.001$ ). Finally, 67% of assertiveness variance is explained by MBSR.

**Conclusion:** Mindfulness training method had more significant impact on increasing assertiveness and reducing anxiety than control group and placebo.

**Keywords:** Mindfulness, Assertiveness, Anxiety

**Address:** Department of Psychology and Education Science, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

**Tel:** +989111790853

**Email:** M.arabghaeni@gmail.com

SOURCE: URMIA MED J 2017; 28(2): 129 ISSN: 1027-3727

<sup>1</sup> MA in Clinical Psychology, Department of Psychology and Education Science, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran (Corresponding Author)

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Psychology and Education Science, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

<sup>3</sup> Associate Professor, Department of Psychology and Education Science, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

<sup>4</sup> PhD Candidate in Psychology, Semnan University, Semnan, Iran

<sup>5</sup> MA in Clinical Psychology, Department of Psychology and Education Science, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran