Journal of
Early Childhood Health and Education

Winter 2024, Volume 4, Issue 4, 87-101

Causal relationship between Cognitive Emotion Regulation and psychological well-being with regard to the mediating role of mindfulness in students

Tayebeh Abedin[1], Sadegh Taghiloo[2*], Parvaneh Ghodsi[3] & Mehdi, Davaei[3]

1. *PhD Student of Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.*
2. *Assistant Professor, Department of Psychology, Ghods Branch, Islamic Azad University, Ghods, Iran*
3. *Assistant Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran*

ARTICLE INFORMATION

Article type
Original research
Pages: 87-101

Corresponding Author's Info
Email:
Sadeght81@gmail.com

Article history:
Received: 2023-11-11
Revised: 2024-01-12
Accepted: 2024-01-15
Published online: 2024-02-02

Keywords:
Psychological well-being, Mindfulness, Cognitive emotion regulation, Students

ABSTRACT

Background and Aim: The purpose of present study was to examine the causal relationship between Cognitive Emotion Regulation and psychological well-being, considering the mediating role of mindfulness in middle school students in Tehran. **Methods:** This descriptive correlational study was conducted on a sample of 352 people using a multi-stage cluster sampling method among all the second grade high school students of the district 2, Tehran province, during the academic year, in 2020-21. data were collected using Gratz & Roemer's difficulties in emotion regulation scale (DERS) (2004), Ryff's Psychological well-being inventory (2002) and Freiburg Mindfulness Inventory (2006). The data were analyzed by descriptive statistics, Pearson correlation and structural equation modeling, with AMOS and SPSS software version 24 at a significance level of $P<0.01$. **Results:** The structural model of predicting psychological well-being based on the Cognitive Emotion Regulation with the mediating role of mindfulness in students had a good fit with the collected data ($P<0.01$). Therefore, the cognitive emotion regulation through the mediation of mindfulness significantly explain the psychological well-being of middle school students. **Conclusion:** Considering the positive significant relationship between psychological well-being and cognitive emotion regulation and confirming the mediating role of mindfulness, school admins can provide life skills workshops at educational environments, so by increasing the students' level of mindfulness, enhance the possibility of using the positive skills of cognitive emotions regulation.

This work is published under CC BY-NC 4.0 licence. © 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Abedin, T., Taghiloo, S., Ghodsi, P. & Davaei, M. (2024). Causal relationship between Cognitive Emotion Regulation and psychological well-being with regard to the mediating role of mindfulness in students. *JECHE*, 4 (4): 87-101.

فصلنامه سلامت و آموزش در اوان کودکی

زمستان ۱۴۰۲، دوره ٤، شماره ٤، صفحه‌های ۱۰۱-۸۷

رابطه علّی نظم‌جویی شناختی هیجان و بهزیستی روانشناختی با توجه به نقش میانجی ذهن‌آگاهی در دانش-آموزان

طیبه عابدین[۱]، صادق تقی لو[۲*] و پروانه قدسی[۳] و مهدی دوایی[۳]

۱. دانشجوی دکتری گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد آستارا، دانشگاه آزاد اسلامی، گیلان، ایران.

۳. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: علمی- پژوهشی

صفحات: ۸۷-۱۰۱

اطلاعات نویسنده مسئول

ایمیل:

Sadeght81@gmail.com

سابقه مقاله

تاریخ دریافت مقاله:

۱۴۰۲/۰۸/۲۰

تاریخ اصلاح مقاله:

۱۴۰۲/۱۰/۲۲

تاریخ پذیرش نهایی:

۱۴۰۲/۱۰/۲۵

تاریخ انتشار:

۱۴۰۲/۱۱/۱۳

واژگان کلیدی

بهزیستی روان‌شناختی، ذهن‌آگاهی، نظم جویی شناختی هیجان، دانش‌آموزان

چکیده

زمینه و هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه علّی نظم‌جویی شناختی و بهزیستی روانشناختی با توجه به نقش میانجی‌گری ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه تهران انجام گرفت. **روش پژوهش:** این مطالعهٔ توصیفی از نوع همبستگی با توجه به تعداد متغیرها بر روی یک نمونهٔ ۳۵۲ نفری انجام شد که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم منطقه ۲ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ انتخاب شدند. پرسشنامه‌های تنظیم هیجان گراتز و رومر (۲۰۰۴)، بهزیستی روان‌شناختی ریف (۲۰۰۲) و ذهن‌آگاهی فرایبورگ (۲۰۰۶) اجرا شدند و داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی، همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در سطح معناداری P <۰.۰۱ توسط نرم افزار AMOS و SPSS ورژن ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. **یافته‌ها:** مدل ساختاری پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس نظم‌جویی شناختی هیجان با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان با داده‌های گردآوری‌شده، برازش قابل‌قبول و مطلوبی داشت (P <۰.۰۱). بنابراین نظم‌جویی شناختی هیجان با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی، بهزیستی روانی را در دانش‌آموزان دوره متوسط تبیین می‌کند. **نتیجه‌گیری:** با توجه به ارتباط مثبت و معنادار بهزیستی روانشناختی با نظم‌جویی شناختی هیجان و تأیید نقش میانجی ذهن‌آگاهی، مدارس می‌توانند با استفاده از کارگاه‌های مهارت زندگی، محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که با افزایش سطح ذهن‌آگاهی، امکان به‌کارگیری مهارت‌های مثبت نظم‌جویی شناختی هیجان، برای دانش‌آموزان فراهم شود.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

شیوه استناد به این مقاله

عابدین، طیبه.، تقی لو، صادق.، قدسی، پروانه و دوایی، مهدی. (۱۴۰۲). رابطه علّی نظم‌جویی شناختی هیجان و بهزیستی روانشناختی با توجه به نقش میانجی ذهن‌آگاهی در دانش-آموزان. *فصلنامه سلامت و آموزش در اوان کودکی*، ۴ (۴): ۱۰۱-۸۷.

مقدمه

دوره نوجوانی دوره‌ای است که در آن تغییرات جسمی و روانی- اجتماعی با هیجانات شدید همراه است و بسیاری از دستگاه‌های عصبی یا شناختی کنترل‌کنندهٔ هیجان در ضمن این دوره به رشد می‌رسند (هوپر[1] و همکاران، ۲۰۰۴). درسال های اخیر در حیطه آموزش، مفهوم بهزیستی روانشناختی[2] به عنوان سازه‌ای جدید و یکی از مهم‌ترین نشانگرهای مورد توجه پژوهشگران علاقمند به کیفیت زندگی مطرح شده است که می‌تواند در نگرش دانش‌آموزان و همچنین پیشرفت تحصیلی تأثیر بسزایی داشته باشد (هولزر، بورگر، لوفتنگر و شوبر [3]، ۲۰۲۲) که در دوره حساس نوجوانی و مرحلهٔ شکل‌گیری هویت، اهمیتی دو چندان پیدا می‌کند (ولی زاده، ۱۳۹۹). بهزیستی روان‌شناختی، نخستین بار توسط ریف[4] (۱۹۸۹) مطرح و با استقبال گسترده‌ای مواجه شد (چنگ و چن[5]، ۲۰۰۵). بهزیستی روان‌شناختی را حالتی از احساس شادی با سلامت همه جانبه، همراه با رضایت از روابط میان فردی تعریف می‌کنند (سالیمی‌راد و اسمیراتی[6]، ۲۰۱۶). در این دیدگاه، بهزیستی روان‌شناختی متشکل است از پذیرش خود[7]، هدفمندی در زندگی[8]، رشد شخصی[9]، داشتن ارتباط مثبت با دیگران[10]، تسلط بر محیط[11] و خودپیروی یا خودمختاری[12] (ریف و سینگر، ۲۰۰۶؛ استیونسون، میلینگز و امرسون[13]، ۲۰۱۹). بر اساس مطالعات صورت گرفته، یکی از متغیرهای اثرگذار در بهزیستی روان شناختی دانش‌آموزان در این دوره، تنظیم هیجانی است. نوجوانان در این دوره تغییرات هورمونی و نیاز به همنوایی و تعلق را تجربه می‌کنند که می‌تواند طاقت فرسا و دشوار باشد (داس و بلوم[14]، ۲۰۱۸). آن‌ها به طور طبیعی و در اثر تغییرات این دوره سطوح بالاتر اضطراب و استرس را تجربه می‌کنند و ممکن است بیشتر مستعد تجربه دشواری تنظیم هیجان باشند (امجد و دستی، ۲۰۲۲). تنظیم هیجانی را می‌توان به‌طورکلی به عنوان توانایی پاسخ به مقتضیات مداوم تجارب محیطی با طیف وسیعی از هیجان‌ها تعریف کرد که به لحاظ اجتماعی قابل‌قبول و به‌قدر کافی انعطاف‌پذیر باشد. تنظیم هیجانی می‌تواند واکنش‌های خود به خودی و نیز توانایی به تأخیر انداختن این‌گونه واکنش‌ها را نیز در مواقع نیاز ایجاد کند (هو، کیم، لی و چاء[15]، ۲۰۱۷). یکی از جنبه‌های مهم فرایند تنظیم هیجان، تنظیم تجارب هیجانی از طریق عناصر شناختی است. این مفهوم در متون روانشناختی تحت عنوان نظم‌جویی شناختی هیجان[16] مطرح می‌شود و بر شیوهٔ شناختی دستکاری در ورود اطلاعات برانگیزاننده هیجان، دلالت دارد (اوکسنر و گراس[17]،۲۰۰۵). طبق نظر گارنفسکی و کریج[18] (۲۰۰۷)، نظم‌جویی شناختی هیجان متشکل از ۹ راهبرد مقابله‌ای سازگارانه و ناسازگارانه است که معمولاً در پاسخ به

1. Hooper
2. Psychologicalwellbeing
3. Holzer, Bürger, Lüftenegger, & Schober
4. Ryff
5. Cheng & Chan
6. Salimirad & Srimathi
7. self–acceptance
8. purpose in life
9. personal growth
10. positive relations with others
11. environmental mastery
12. autonomy
13.. Stevenson, Millings, & Emerson
14 Doss & Bloom
15. Huh, Kim, Lee, & Chae
16 Cognitive Emotion Regulation
17. Ochsner & Gross
18. Garnefski & Kraaij

رویدادهای استرس زا استفاده می‌شوند. راهبردهای ناسازگارانه عبارتند از: سرزنش خود[۱]، سرزنش دیگران[۲]، نشخوار ذهنی[۳] و فاجعه‌آمیزپنداری و راهبردهای سازگارانه عبارتند از:

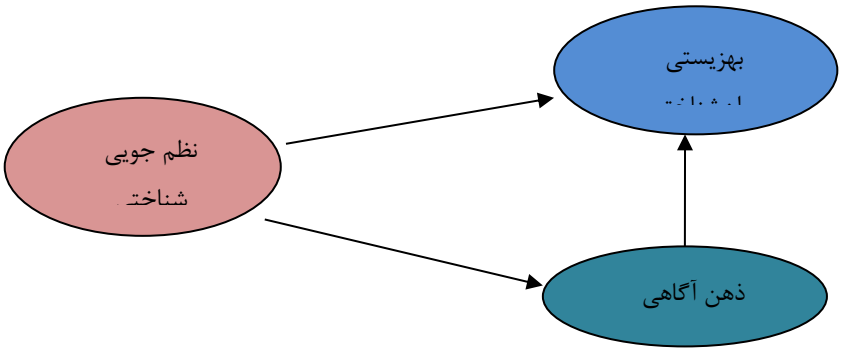
پذیرش[۴]، تمرکز در برنامه ریزی[۵]، تمرکز مجدد مثبت[۶]، ارزیابی مجدد مثبت[۷] و دیدیگاه پذیری[۸] (ماکدو[۹] و همکاران، ۲۰۱۷). یافته‌های پژوهش‌ها حاکی از ارتباط بین بهزیستی روان‌شناختی با نظم جویی شناختی هیجان[۱۰] است (غلامعلی لواسانی، میرحسینی، زارع میرک آباد و مطهری، ۲۰۱۸). گراس (۲۰۱۵) در مطالعات خود نشان دادند که تنظیم شناختی هیجان سازگارانه برای کارکرد زندگی روزانه ضروری است و هیجانات می‌توانند نقش سازنده‌ای در حل مسئله و پردازش اطلاعات، فرایند تصمیم‌گیری، نوآوری و خلاقیت و افزایش یادگیری داشته باشند. هیجانات در خدمت اهداف هستند و تنظیم هیجان از طریق مهار و مدیریت هیجانات ناخوشایند و دردآور به دستیابی به اهداف و بهزیستی کمک می‌کنند (وانگ[۱۱] و همکاران،۲۰۱۹). همچنین طبق یافته مطالعات متعدد، تنظیم هیجان با عزت‌نفس، تعاملات اجتماعی مثبت، عملکردتحصیلی و سازگاری با محیط‌های آموزشی مربوط است (توگید و فردریکسون[۱۲]،۲۰۰۲؛ نریمانی، بشرپور و احمدی، ۲۰۲۰).

از دیگر متغیرهای مؤثر بر بهزیستی روانشناختی در مطالعات متعدد، ذهن‌آگاهی است (پریسمن[۱۳]، ۲۰۰۸). ذهن‌آگاهی متغیری است که اخیراً در جهان غرب محبوب شده (گوردون و همکاران[۱۴]، ۲۰۱۴) و توجه بسیاری از پژوهشگران و روانشناسان را به خود جلب کرده است (دان، کالاهن و سویفت[۱۵]، ۲۰۱۳). ذهن‌آگاهی به معنی توجه کردن به زمان حال به شیوه‌ای خاص، هدفمند و خالی از قضاوت است (کابات زین[۱۶]،۲۰۰۳) و باعث می‌شود که افراد کمتر به افکار و احساساتشان معنی واقعی دهند و مشاهدهٔ واکنش‌های شخصی در پریشانی روانی و پیشرفت به سمت ارزش‌های زندگی را یاد بگیرند (کویل[۱۷]، ۲۰۱۳). ذهن‌آگاهی می‌تواند در بهبود جنبه‌های مختلف زندگی افراد به‌خصوص در بهبود عملکرد یادگیری و تحصیلی نقش مفید داشته باشد. همچنین می‌تواند در بالا بردن آگاهی عمیق‌تر نسبت به احساس و افکار، کاهش تعلل‌ورزی و استرس تحصیلی، افزایش پیگیری تکالیف تأثیر بسزایی داشته باشد و سلامتی را بهبود ببخشد (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش فتح الهی و قربانی (۲۰۲۱) نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر تنیدگی بر کاهش نشانه‌های اضطرابی و بهبود نظم‌جویی شناختی هیجان نوجوانان با مشکلات اضطرابی مؤثر است. طبق مطالعات هوول، دیجدون و بورا[۱۸] (۲۰۱۰)، براون و ریان[۱۹] (۲۰۰۳)، مورنه[۲۰] و همکاران (۲۰۰۸) و قدم پور و همکاران (۲۰۱۹)،

---

19. self-blame
20 . self-blame
21. rumination
1 . acceptance
2. refocus on planning
3. positive refocusing
4 . positive reappraisal
5. putting into perspective
9. Macedo
10. Cognitive emotion regulation
8. Wang
12. Tugade, M. M. & Frederickson, B. L.
13. Praissman
14. Gordon
15. Dunn, Callahan, & Swift
16. Kabat-Zinn
17. Coyle
18. Howell, Digdon & Buro
19. Brown& Ryan,
20. Morone

ذهن‌آگاهی در بهبود جنبه‌های مختلف زندگی افراد به‌خصوص در بهبود عملکرد یادگیری و تحصیلی نقش مفید دارد و می‌تواند در بالا بردن آگاهی عمیق‌تر نسبت به احساس و افکار، کاهش تعلل‌ورزی واسترس تحصیلی، افزایش پیگیری تکالیف تأثیر بسزایی داشته باشد و سلامتی را بهبود ببخشد (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۸). افزایش ذهن‌آگاهی با افزایش بهزیستی روان‌شناختی، توافق، گشودگی و وجدانمندی همراه است و در حقیقت، دانش آموز ذهن‌آگاه در شناخت، مدیریت و حل مشکلات روزمره خود تواناتر خواهد بود (هولیس واکر و کولوسیمو،۲۰۱۱؛ زیدان و همکاران،۲۰۱۰؛ ایمانوئل و همکاران، ۲۰۱۰؛ وانگ و کونگ[1]، ۲۰۱۴؛ عابدی و همکاران، ۲۰۱۷؛ ایمانی و همکاران، ۲۰۱۷؛ آریانی و همکاران، ۲۰۱۸). با توجه به مرور صورت گرفته بر روی پژوهش‌های موجود، نتایج حاکی از وجود ارتباط میان ذهن‌آگاهی با بهزیستی روانشناختی و نظم‌جویی شناختی هیجان با بهزیستی روانشناختی است. از طرفی نظم‌جویی شناختی هیجان و ذهن‌آگاهی باتوجه به اینکه وجوهی از آگاهی را در بر می‌گیرند با یکدیگر در ارتباط هستند. حال نظر به اهمیت هر یک از این متغیرها در عملکرد تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان و روابط معنادار میان آنها، پژوهش حاضر قصد دارد به بررسی ارتباطات میان این متغیرها بپردازد و روابط میان آن‌ها را در چارچوب مدلی ساختاری بیان کند. از این رو سؤالات اصلی این مطالعه عبارتند از: ۱) آیا نظم‌جویی شناختی هیجان می‌تواند بهزیستی روانشناختی را در دانش آموزان پیش‌بینی کنند؟ ۲) با توجه به ارتباط ذهن‌آگاهی با نظم‌جویی شناختی هیجان و بهزیستی روانشناختی، آیا ذهن‌آگاهی می‌تواند نقش میانجی را در این ارتباط ایفا کند؟ شکل ۱ الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر می‌باشد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم منطقه ۲ شهر تهران تشکیل دادند که درسال تحصیلی۱۳۹۹ -۱۴۰۰ در دبیرستان‌های شهر تهران مشغول تحصیل بودند که به علت ویروس کرونا اجازه حضور دائم در محیط‌های آموزشی نداشتند. از بین جامعه آماری مورد نظر ۳۵۲ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های مطالعه به صورت آنلاین طراحی شد. برای اجرای پژوهش، در ابتدا مجوزهای لازم از مراکز ذیربط اخذ گردید؛ سپس لینک آن از طریق شبکه‌های اجتماعی شاد در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. در این پرسشنامه‌ها از تمامی افراد خواسته شده بود تا به سؤالات پاسخ دهند و اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی خواهد ماند و از اسامی آن‌ها استفاده نخواهد شد. پرسشنامه‌های پژوهش به شیوه‌ی خودگزارشی و در فاصله‌ی زمانی دو ماهه از ۱۴۰۰/۱/۱۵ تا ۱۴۰۰/۲/۱۵ جمع‌آوری شدند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، تحلیل آن‌ها با استفاده از تحلیل‌های توصیفی، پیش‌فرض‌های معادلات

1. Wang & Kong

ساختاری، ارزیابی برازندگی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری[1] (SEM) از طریق نرم‌افزارهای SPSS 24 و AMOS 24جهت آزمودن اثرهای مستقیم و غیرمستقیم در سطح معناداری P <۰.۰۱ انجام گرفت. در زمینه برآورد بهینه برای تعیین حجم نمونه در مطالعات مربوط به مدل یابی معادلات ساختاری، کلاین[2] (۲۰۰۵) راه حل ویژه‌ای را پیشنهاد کرده است. به عقیده او حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر، ۵ نفر است که نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب‌تر قلمداد می‌شود). در مدل مفروض پژوهش حاضر ۱۵ پارامتر اندازه‌گیری می‌شد که برای دستیابی به نتیجه قابل قبول (با استفاده از قاعده ۲۰ به ۱)، نمونه‌ای با ۳۵۰ شرکت‌کننده کافی است (کلاین، ۲۰۰۵).

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف[3]. این مقیاس را ریف (۱۹۸۹) طراحی کرده است و در سال ۲۰۰۲ مورد تجدید نظر قرارگرفت. فرم کوتاه ۵۴ گویه‌ای وبرگرفته از فرم ۱۲۰گویه‌ای است که ۶عامل استقلال عمل، تسلط برمحیط، رشدشخصی، رابطۀمثبت با دیگران، زندگی هدفمند، پذیرش خود را می‌سنجد. شرکت‌کنندگان براساس مقیاس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از نمرۀ کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) به گویه‌ها پاسخ می‌دهند. مجموع نمره‌های این ۶ عامل به عنوان نمرۀ کلی بهزیستی روانشناختی‌محاسبه می‌شود . ۸ گویه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ریف وسینگر (۲۰۰۶) همبستگی این مقیاس را با مقیاس۸۴ گویه‌ای از ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش اخباراتی و بشردوست (۱۳۹۵) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ بالای ۰.۷ برآورد شده است.

۲. پرسشنامه تنظیم هیجان گراتز و رومر (۲۰۰٤):پرسشنامه تنظیم هیجان (DERS) یک مقیاس ۳۶ گویه‌ای است که توسط گراتز و رومر، طراحی شده و دارای یک نمره کلی و شش نمره اختصاصی در زیر مقیاس‌هایی است که مربوط به ابعاد مختلف دشواری در تنظیم هیجان شامل عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری دست زدن به رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، فقدان شفافیت هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان می‌باشد. نمره‌گذاری گویه‌ها در این مقیاس از طریق درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد که نمرات بالاتر، نشان‌دهنده‌ی دشواری‌های بیشتر در مقوله تنظیم هیجانات است. گراتز و رومر[4] پایایی این مقیاس را بر اساس آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس‌ها بالای ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. روایی سازه و روایی پیش‌بین این مقیاس نیز تأیید شده است (گرتز و رومر، ۲۰۰۴). عسگری و همکاران (۲۰۱۰) پایایی نسخه فارسی این مقیاس را بر اساس آلفای کرونباخ و روش تصنیف به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند و داده‌های حاصل از همبستگی این مقیاس با مقیاس هیجانخواهی ذاکرمن نیز روایی همگرای مقیاس را تأیید کرده است.

۳. پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ [5] (۲۰۰٦): این مقیاس توسط فرایبورگ (۲۰۰۶) ساخته شده است. این پرسشنامه به‌طور گسترده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته و در بسیاری از فرهنگ‌ها، از نظر خصوصیات روان‌سنجی مورد بررسی قرار گرفته‌است. بوچهلد[6] و همکاران (۲۰۰۱) فرم اولیه پرسشنامه ذهن‌آگاهی فرایبورگ که شامل ۳۰ سوال بود را طراحی کردند. بعدها فرم کوتاه با ۱۴ گویه که برای استفاده در جمعیت عمومی مناسب‌تر است توسط والاچ[7]و و همکاران (۲۰۰۶) طراحی شد. این پرسشنامه دارای

1. Structural Equation Modeling
2 Kline
3. Psychological well-being inventory
4. Gratz & Roemer
5 Freiburg Mindfulness Inventory
6 Buchheld
7 walach

۱۴ گویه است و از آزمودنی خواسته می‌شود که بر روی یک مقیاس لیکرت از همیشه (۴) تا به ندرت (۱) به سوالات پاسخ دهد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۴ و حداکثر ۵۶ است. نمره بیشتر نشانگر ذهن‌آگاهی بالاتر است. پایایی این پرسش نامه در پژوهشی که توسط محمدخانی انجام شده ۰/۹۳ و در پژوهش قاسمی ۰/۷۹ به دست آمده است (محمدخانی و همکاران، ۱۳۹۱؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۴). پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ ۰.۹ محاسبه شد.

یافته‌ها

از لحاظ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ۱۷درصد (۶۰ نفر) نمونه پژوهش پسر و ۸۳ درصد (۲۹۲ نفر) دختر بودند. علاوه بر این، ۱۳۸ نفر (۳۹/۳ درصد) در پایه دهم، ۱۰۹ نفر (۳۱ درصد) در پایه یازدهم و ۱۰۵ نفر (۲۹/۸ درصد) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. در نهایت ۳۲۶ نفر (۹۲/۶ درصد) از شرکت‌کنندگان در مدارس دولتی و ۲۶ نفر (۷/۴ درصد) در مدارس غیردولتی مشغول به تحصیل بودند.

پیش از انجام تحلیل، مفروضه‌های تحلیل مورد بررسی قرار گرفتند. در این پژوهش به منظور ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری، کشیدگی و چولگی تک تک متغیرها و به منظور ازریابی برقراری یا عدم برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع چندمتغیری، از تحلیل اطلاعات مربوط به «فاصله ماهالنوبایس[1]» و ترسیم نمودار توزیع آن استفاده شد. بعلاوه به منظور ارزیابی برقراری/عدم برقراری مفروضه همخطی بودن متغیرهای مستقل از شاخص عامل تورم واریانس (VIF[2]) و ضریب تحمل[3] متغیرهای پیش بین استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. بررسی مفروضه‌های نرمال بودن و همخطی بودن

متغیر	مفروضه نرمال بودن		مفروضه همخطی بودن	
	چولگی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس
ذهن آگاهی- واحد تلفیق گویه ۱	-۰/۲۳	-۰/۷۷	۰/۳۴	۲/۹۳
ذهن آگاهی- واحد تلفیق گویه ۲	-۰/۲۹	-۰/۷۰	۰/۴۷	۲/۱۶
ذهن آگاهی- واحد تلفیق گویه ۳	-۰/۴۱	-۰/۵۷	۰/۴۳	۲/۳۳
نظم جویی شناختی- عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	۰/۷۷	-۰/۲۵	۰/۴۷	۲/۱۴
نظم جویی شناختی- دشواری در انجام رفتار هدفمند	۰/۵۳	-۰/۴۰	۰/۳۷	۲/۶۸
نظم جویی شناختی- دشواری در کنترل تکانه	۰/۳۲	-۱/۰۵	۰/۷۴	۱/۳۵
نظم جویی شناختی- فقدان آگاهی هیجانی	۰/۲۶	-۰/۷۰	۰/۵۳	۱/۹۰
نظم جویی شناختی- دسترسی محدود به راهبردها	۰/۴۳	-۰/۷۸	۰/۴۳	۲/۳۴
نظم جویی شناختی- عدم وضوح هیجانی	۰/۶۰	۰/۴۴	۰/۵۲	۱/۹۲
بهزیستی روان شناختی- پذیرش خود	-۰/۴۹	-۰/۰۱		
بهزیستی روان شناختی- روابط مثبت با دیگران	۰/۳۷	۰/۴۸		
بهزیستی روان شناختی- خودمختاری	-۰/۱۶	-۰/۷۷		
بهزیستی روان شناختی- تسلط بر محیط	-۰/۱۳	۰/۳۰		
بهزیستی روان شناختی- زندگی هدفمند	۰/۵۱	-۰/۱۲		
بهزیستی روان شناختی -رشد فردی	-۰/۰۸	۰/۳۵		

1 Mahalanobis distance (D)
2 Variance inflation factor
3 - tolerance

جدول ۱ نشان می‌دهد که مقادیر کشیدگی و چولگی همه متغیرها در محدوده ۲± قرار دارد. بنابراین می‌توان استنباط کرد که متغیرهای پژوهش نرمال هستند (رک کلاین، ۲۰۱۶). همچنین براساس جدول ۲ مقادیر ضریب تحمل همه متغیرهای پیش بین بزرگ‌تر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس آن‌ها کوچک‌تر از ۱۰ است. براین اساس منطبق بر دیدگاه میرز[1] و همکاران (۲۰۰۶) مشکل هم‌خطی بین متغیرهای پژوهش وجود ندارد.

مقادیر چولگی و کشیدگی نمرات فاصله مهلنوبایس در محدودهٔ ۲± قرار داشته و بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری در بین داده‌ها برقرار است. همچنین به منظور ارزیابی همگنی واریانس‌ها نمودار پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها[2]مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد مفروضه همگنی واریانس در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. با توجه به برقراری پیش‌فرض‌ها، برای تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در این پژوهش متغیر مکنون ذهن‌آگاهی از طریق واحد تلفیق گویه ۱، واحد تلفیق گویه ۲ و واحد تلفیق گویه ۳ و متغیر مکنون بهزیستی روان‌شناختی به وسیله نشانگرهای پذیرش، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی و متغیر مکنون نظم جویی شناختی هیجان به وسیلهٔ نشانگرهای عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردها، عدم وضوح هیجانی سنجیده شد. چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی و با استفاده از روش برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد ارزیابی قرار گرفت. طبق ارزیابی‌ها، همه شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری‌شده حمایت می‌کردند و همه نشانگرها از توان قابل‌قبولی برای سنجش متغیرهای مکنون برخوردار بودند.

پس از اطمینان از برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری‌شده و در مرحلهٔ دوم، به‌منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی مدل ساختاری (شکل ۱) از الگویابی معادلات ساختاری (SEM) و محاسبهٔ شاخص‌های برازندگی مدل، استفاده شد. جدول ۲ شاخص‌های برازندگی مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌های برازندگی	مدل اولیه	مدل اصلاح شده	نقطه برش[3]
مجذور کای[4]	۳۱۳/۰۱	۲۲۹/۵۹	–
درجه آزادی مدل	۸۷	۸۵	–
خی دو هنجاری[5] (χ^2/df)	۳/۶۰	۲/۷۱	کمتر از ۳
شاخص نیکویی برازش (GFI[6])	۰/۸۹۱	۰/۹۲۱	۰/۹۰>
شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI[7])	۰/۸۵۰	۰/۸۸۹	۰/۸۵۰>
شاخص برازش تطبیقی (CFI[8])	۰/۹۱۴	۰/۹۴۵	۰/۹۰ >
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA[9])	۰/۰۸۶	۰/۰۷۰	۰/۰۸<

1. Meyers
2. standardized residuals

۳- نقاط برش براساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۶)

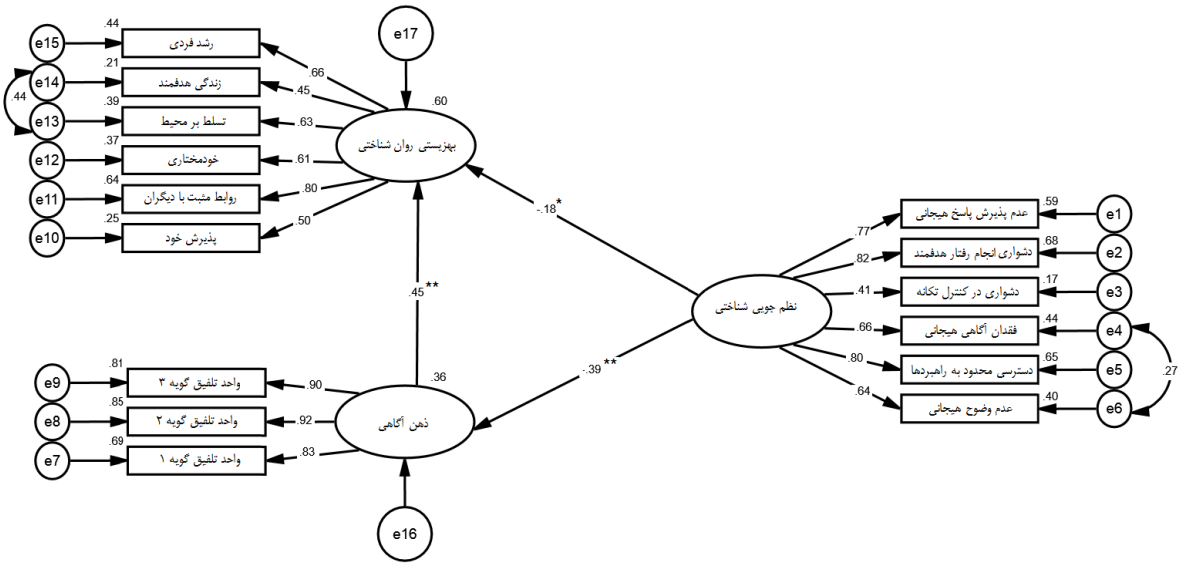
4. Chi-Squre
5. normed chi-square
6. Goodness Fit Index
7. Adjusted Goodness Fit Index
8. Comparative Fit Index
9. Root Mean Square Error of Approximation

براساس مقادیر جدول فوق به استثنای دو شاخص برازندگی ریشه میانگین مربعات خطای برآورد و شاخص نیکویی برازش دیگر شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول مدل ساختاری با داده‌های گردآوری‌شده حمایت می‌کنند (χ^2/df=۳/۰۹، CFI =۰/۹۰۴، GFI =۰/۸۲۹ ، AGFI =۰/۸۶۸ و RMSEA =۰/۰۷۷). با توجه به اهمیت شاخص‌های برازندگی یاد شده، شاخص‌های اصلاح ارزیابی و براساس آن در دو مرحله با ایجاد کوواریانس بین خطاهای نشانگرهای تسلط بر محیط و زندگی هدفمند (مرحله اول) و فقدان آگاهی هیجانی (در مرحله دوم) مدل اصلاح و در نهایت شاخص‌های برازندگی حاصل شد که نشان می‌دهد، مدل با داده‌های گردآوری‌شده برازش دارد (χ^2/df=۲/۷۱، CFI =۰/۹۴۵، GFI =۰/۹۲۱ ، AGFI =۰/۸۸۹ و RMSEA =۰/۰۷۰). در ادامه جدول ۳ ضرایب مسیر بین متغیرها در مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. **نتایج مربوط به برآورد مستقیم مدل**

متغیرهای پیش بین	b	SE	β	p
نظم جویی شناختی- ذهن آگاهی	-۰/۳۸۱	۰/۰۵۳	-۰/۳۹۲	۰/۰۰۱
ذهن آگاهی- بهزیستی روانشناختی	۰/۴۸۵	۰/۰۷۸	۰/۴۵۳	۰/۰۰۱
مسیر مستقیم نظم جویی شناختی - بهزیستی روانشناختی	-۰/۰۸۶	۰/۰۴۲	-۰/۱۸۲	۰/۰۱۴
مسیر غیرمستقیم نظم جویی شناختی -بهزیستی روانشناختی	-۰/۱۸۴	۰/۰۴۰	-۰/۱۷۹	۰/۰۰۱
مسیر کل نظم جویی شناختی -بهزیستی روانشناختی	-۰/۲۷۰	۰/۰۶۲	-۰/۳۶۱	۰/۰۰۱

در جدول ۳، تمامی ضرایب مسیر محاسبه گردید. طبق قادیر گزارش‌شده، ضریب مسیر کل بین نظم‌جویی شناختی و بهزیستی روان-شناختی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱، β=-۰/۳۶۱). همچنین ضریب مسیر بین ذهن‌آگاهی و بهزیستی روان‌شناختی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱، β=۰/۴۵۳). منطبق بر نتایج جدول ۴ ضریب مسیر غیر مستقیم بین نظم جویی شناختی و بهزیستی روان‌شناختی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱، β=-۰/۱۷۹). البته با توجه به اینکه نمرات بالا در پرسشنامه مذکور برای سنجش تنظیم هیجان حاکی از دشواری‌های بیشتر در تنظیم هیجان است، این ارتباط منفی به معنای رابطه مثبت میان متغییرهای مورد سنجش می‌باشد. براین اساس می‌توان گفت ذهن‌آگاهی در دانش آموزان به صورت معنادار رابطه بین نظم‌جویی شناختی و بهزیستی روان‌شناختی را میانجی‌گری می‌کند. شکل۲ مدل نهایی ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل نهایی ساختاری پژوهش با استفاده از داده‌های استاندارد

همچنان که شکل فوق نشان می‌دهد مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی برابر با ۰/۶۰ به بدست آمد، این موضوع بیانگر آن است که نظم‌جویی شناختی و ذهن‌آگاهی در مجموع ۶۰ درصد از واریانس بهزیستی روان شناختی در دانش‌آموزان را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از برازش مدل مفهومی پژوهش در پیش‌بینی بهزیستی روانی است؛ به نحوی‌که خود نظم‌جویی شناختی هیجان با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی، در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان کفایت لازم را دارد. نتایج تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نشان دادند که تنظیم شناختی هیجان با بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد که این یافته با یافته‌های سیمون و دوراند–بوش[1] (۲۰۱۴)، دی کاستلا، پلاتو، تمیر و گروس[2] (۲۰۱۸)، گاگتن، دوسل دروپ، ماسی و امپلن[3] (۲۰۱۷)، امجد و دستی (۲۰۲۲) جمشیدی، جایروند و مامی (۱۳۹۴) و زارع و همکاران (۱۳۹۶) همخوان است. راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در موقعیت–های استرس‌زا برای کنترل هیجانات که پاسخ فرد در جهت سازگاری است، مورد استفاده قرار می‌گیرند (گراس و جان، ۲۰۰۳؛ گراس، ۲۰۱۵). راهبردهای شناختی مثبتی چون پذیرش و ارزیابی مجدد شناختی با کاهش عواطف منفی و افزایش عواطف مثبت همراه هستند و راهبردهای شناختی منفی مانند فاجعه سازی که می‌تواند با تشدید هیجانات منفی موجب کاهش سازگاری فرد شود. بررسی مطالعات روانشناختی حاکی از این موضوع است که تنظیم هیجان، در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی نقش به سزایی دارد (شیپز، سوری و گراس، ۲۰۱۵). از طرفی شناخت، هیجان و رفتار افراد همواره در تعامل با یکدیگر هستند و راهبردهای تنظیم هیجان شناختی با کنترل توجه و عواقب شناختی هیجان باعث تغییر در عملکرد سیستم‌های شناختی (از قبیل حافظه، توجه، هشیاری) و در نهایت موجب تنظیم هیجان می‌شود. به موجب همین تنظیم هیجانات و مدیریت صحیح آن، افراد بهتر می‌توانند برنامه ریزی کنند و در جهت اهداف شخصی خود گام بردارند که به تبع آن، سلامت کلی بالاخص روانشناختی آن‌ها حفظ خواهد شد (زمستان، ایمانی و اوتاویانی، ۲۰۱۷؛ زمستانی و فاضلی نیکو، ۲۰۲۰). از این رو دانش‌آموزانی که بتوانند راهبردهای تنظیم هیجان شناختی سازگارانه را به کار ببرند، بهتر می‌توانند با چالش‌های تحصیلی مختلف کنار بیایند و سیستم‌های شناختی خود را در جهت اهداف پیشرفت به کار گیرند. با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل‌ها و همسو با یافته‌های گوردل (۲۰۱۵)، کنگ و همکاران (۲۰۱۱) و ایسندراوس، گیلانگ، دلوچی، چارتیر، ماتالون، سولیوان و فلدمن[4] (۲۰۱۴)، هوول، دیجدون و بورا[5] (۲۰۱۰)، براون و ریان (۲۰۰۳)، مورنه[6] و همکاران (۲۰۰۸)، صفاری و همکاران (۱۳۹۷)، ولی زاده و همکاران (۱۳۹۹)، احمدی، نوروزی و حامدی (۱۳۹۵)، امیدیان، احمدی و اسعدی (۱۳۹۶)، میان ذهن‌آگاهی و بهزیستی روانشناختی رابطه وجود دارد. با توجه به اینکه ذهن‌آگاهی کیفیتی از هشیاری است که در آن به لحظهٔ حال توجهی هدفمند و بدون قضاوت صورت می‌گیرد، می‌تواند به تعدیل هیجانات برآمده از موقعیت‌های چالش‌برانگیز کمک کند و شناخت و آگاهی را از موقعیت افزایش دهد که به تبع آن عملکرد سیستم‌های شناختی فرد را ارتقاء می‌دهد و موجب عملکرد سازگارانه‌تر فرد می‌شود (صفاری و همکاران، ۱۳۹۷). ذهن‌آگاهی به افراد در تعدیل الگوهای رفتاری منفی و افکار اتوماتیک و تنظیم رفتارهای مثبت مرتبط با سلامتی کمک می‌کند و با ترکیب سرزندگی و واضح دیدن تجربیات می‌تواند تغییرات مثبتی را در شادکامی و بهزیستی ایجاد نماید (براون و رایان، ۲۰۰۳). همچنین ذهن‌آگاهی از این نظر که توجه و آگاهی فرد را نسبت به احساسات فیزیکی و روانی بیشتر می‌کند و احساس اعتماد در زندگی، دلسوزی عمیق، احساس

1. Simon & Durand-Bush
2. De Castella, Platow, Tamir, & Gross
3. Genugten, Dusseldorp, Massey, & Empelen
4. Eisendrath, Gillung, Delucchi, Chartier, Mathalon, Sullivan, & Feldman
5 Howell, Digdon & Buro
6 Morone

عشق عمیق به دیگران و پذیرش واقعی رخدادهای زندگی را به دنبال دارد، می‌تواند باعث شود که فرد توانایی‌های خود را بشناسد، با استرس‌های زندگی مقابله نموده، از نظر شغلی مفید و سازنده بوده و به‌عنوان عضوی از جامعه با دیگران همکاری و مشارکت لازم را داشته باشد.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان دادند که تنظیم شناختی هیجان با میانجیگری ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان اثر دارد. یافته‌های پژوهش با یافته‌های حاجی فتح الهی و قربانی (۲۰۲۱)، کروک[1] (۲۰۱۵)، کسی، اندو و اویشی[2] (۲۰۱۶)، عبدالقادری (۱۳۹۹)، لواسانی و همکاران (۱۳۹۸)، و رنجبر و همکاران (۱۳۹۵)، همخوان می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ذهن‌آگاهی، که به صورت توجه هدفمندانه بدون قضاوت به لحظه حاضر تعریف می‌شود (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۷) به پذیرش هیجانات مثبت و منفی در فرد کمک می‌کند و این ادراک را در او تقویت می‌کند که هیجان‌ها قسمت ثابتی از شخصیت و فرایند زندگی نیستند. پذیرش این موضوع به شخص کمک می‌کند که به طور آگاهانه به رویدادهای تحریک‌کننده زندگی واکنش نشان دهد و به‌گونه‌ای کارآمدتر با زندگی رابطه برقرار کند. ذهن آگاهی با افزایش توجه به هر دو محرک‌های درونی، بدنی و محرک‌های بیرونی، باعث می‌شود که فرد موضعی مشاهده‌گرانه و انطباقی نسبت به تجارب درونی خود پیدا کند و شفقت‌ورزانه، با ملایمت، بدون اجتناب یا کنترل تجارب به محرک‌ها پاسخ دهد و از این جهت فاصله‌ای روان‌شناختی ما بین مشاهده خود و هیجان‌های خود به وجود آورد و قادر به تنظیم هیجان‌ها به نحوی شود که پیامدهای هیجانی خود را به حداقل برساند (گارسیا و همکاران، ۲۰۱۵). از این رو دانش‌آموزان با سطح ذهن‌آگاهی بالاتر، می‌توانند راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگارانه را به خوبی به کار ببرند و به موجب همین تنظیم هیجانات و مدیریت صحیح آن، بهتر می‌توانند برنامه ریزی کنند و با چالش‌های تحصیلی مختلف کنار بیایند و سیستم‌های شناختی خود را در جهت اهداف پیشرفت به کار گیرند، که به تبع آن، سلامت کلی بالاخص روانشناختی آن‌ها حفظ خواهد شد (زمستانی، ایمانی و اوتاویانی، ۲۰۱۷؛ زمستانی و فاضلی نیکو، ۲۰۲۰).

در مجموع با توجه به ارتباط مثبت و معنادار بهزیستی روانشناختی با نظم‌جویی شناختی هیجان و تأیید نقش میانجی ذهن‌آگاهی در این فرآیند و اهمیت بهزیستی روان‌شناختی در پرورش و ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، توجه به میزان به کارگیری مهارت‌های مثبت نظم‌جویی شناختی هیجان و سطح ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان در مدارس از اهمیت بسیاری برخوردار است و توصیه می‌شود مدارس در برنامهٔ کار خود برنامه‌هایی را برای ارتقاء سطح خودآگاهی دانش‌آموزان و همچنین آموزش مهارت‌های نظم‌جویی شناختی هیجان مثبت و منفی ترتیب دهند و محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که با افزایش سطح ذهن‌آگاهی، امکان به‌کارگیری مهارت‌های مثبت نظم‌جویی شناختی هیجان، برای دانش‌آموزان فراهم شود.

از محدودیت‌های این پژوهش، اجرای مجازی پرسشنامه، فاصله زمانی از زمان ارائه پرسشنامه تا تحویل، عدم برقراری ارتباط رو در رو و همچنین تعداد زیاد پرسش‌های پرسشنامه بود. از طرفی این اجرای مجازی امکان کنترل متغیرهای مزاحم در روند اجرا را از محقق سلب کرده و می‌تواند اعتبار درونی و بیرونی را به مخاطره بیاندازد، از این رو استفاده و ارجاع به نتایج حاصل باید با احتیاط صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر روی شمار گسترده‌تری از دانش آموزان و درسایر استان‌ها با توجه به عوامل فرهنگی هر منطقه صورت پذیرد تا از این طریق به نتایج گسترده‌تری دست یافت و امکان مقایسه پذیری نتایج فراهم گردد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: در پژوهش حاضر تمامی ملاحظات اخلاقی رعایت شد و تمامی مصاحبه‌ها با رضایت شخصی والدین افراد شرکت کننده (دانش‌آموزان) ضبط و سپس بر روی کاغذ نوشته شد.

حامی مالی: این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ مؤسسه و سازمانی انجام‌شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: سهم تمام نویسندگان در انجام پژوهش برابر است.

1. Krok
2. Kase, Endo, & Oishi

تضاد منافع: در ارائه نتایج این پژوهش، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود نداشته است.

تشکر و قدردانی: از تمامی دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها که در انجام این پژوهش همکاری و مساعدت کردند، کمال تشکر را داریم.

References

Abdul Qadri, Maria; Kafi Masuleh, Seyed Musa; Moradi Kalarde, Parisa. The effectiveness of mindfulness on psychological well-being and life satisfaction in female students with divorced parents. (2019). Development of psychology. 9th year, March 2019. 12(57). 65-74

Abedi, Fatemeh and Khademi Ashkazari, Moluk. (2016). The effect of cognitive training based on mindfulness on the dimensions of psychological well-being of students. 13(3), 111-128.

Amiri, Sohrab, Ghasemi Nawab, Amir, Jamali, Yusuf. (2017). Comparison of positive and negative emotional regulation, cognitive ability and self-esteem in gifted and normal teenagers. Psychometry (26)7,121-109

Amjad, A., & Dasti, R. (2022). Humor styles, emotion regulation and subjective well-being in young adults. *Current Psychology*, *41*(9), 6326-6335.

Ariani Qizqapan, Ibrahim; Hashemi Mehr, Manijeh; Rahimi Aol, Qasim and Dighmia, Seyyedah Fatemeh. (2017). Modeling the mediating role of mind-awareness in the relationship between basic mental needs and physical health of medical students. Journal of Education Strategies in Medical Sciences. 11(5), 33-43.

Asadollahi, Javad; Seyedzadeh Daloui, Iman; Farrokhi, Hossein; Pourmohamed Shandiz, Zahra. (2018). The effectiveness of mindfulness therapy based on reducing stress on reducing anxiety symptoms and improving cognitive-emotional regulation of adolescents with anxiety problems. 10 (43), 9-18

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *84*(4), 822-848.

Brühl, A. B., Herwig, U., Delsignore, A., Jäncke, L., & Rufer, M. (2013). General emotion processing in social anxiety disorder: neural issues of cognitive control. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, *212*(2), 108-115.

Buchheld N, Grossman P, Wallach H. Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). JMMR 2001; 1: 11–۳۴.

Cheng, S. T., & Chan, A. C. (2005). Measuring psychological well-being in the Chinese. *Personality and Individual Differences*, *38*(6), 1307-1316.

Coyle, J. (2013). *The effects of a one day forgiveness workshop on levels of self-reported stress, anger, forgiveness, and physical health in a community based population*. Chestnut Hill College.

De Castella, K., Platow, M. J., Tamir, M., & Gross, J. J. (2018). Beliefs about emotion: implications for avoidance-based emotion regulation and psychological health. *Cognition and Emotion*, *32*(4), 773-795.

Doss, K. K., & Bloom, L. (2018). Mindfulness in the middle school classroom: Strategies to target social and emotional well-being of gifted students. *Gifted Educatio International*, *34*(2), 181-192.

Dunn, R., Callahan, J. L., & Swift, J. K. (2013). Mindfulness as a transtheoretical clinical process. *Psychotherapy*, *50*(3), 312.

Ebrahimi, Shiva; Jafari, Farshad; Ranjbarsurjani, Yusuf, (2017). The relationship between mindfulness and emotional regulation strategies of students. Development of Psychology, 5 (26).

Eisendrath, S. J., Gillung, E. P., Delucchi, K. L., Chartier, M., Mathalon, D. H., Sullivan, J. C., ... & Feldman, M. D. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) versus the health-enhancement program (HEP) for adults with treatment-resistant depression: a randomized control trial study protocol. *BMC complementary and alternative medicine*, *14*(1), 1-11.

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.

Behavioers disengagement with the Role of the Mediator Difficulties in Emotion based

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European journal of psychological assessment*, *23*(3), 141-149.

Ghasemi Jobneh Reza, Arabzadeh Mehdi, Jalili Niko Saeed, Mohammad Alipour Zeinab, Mohsenzadeh Farshad. (2014) validity and reliability of the Persian version of the short form of the Freiburg Mindfulness Questionnaire. Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences.; 14 (2):150-137

Gholam Ali Lavasani, Massoud; Mir Hosseini, Fatemeh Al Sadat; Zare Mirkabad, Azam and Motahari, Zahra. (2018). The predictive role of basic psychological needs and cognitive regulation of emotion in students' academic performance. Development of psychology. 9(42), 92-85.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26, 41-54

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1-26.

Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual differences*, *50*(2), 222-227.

Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, *95*, 102140.

Hooper, C. J., Luciana, M., Conklin, H. M., & Yarger, R. S. (2004). Adolescents' performance on the Iowa Gambling Task: implications for the development of decision making and ventromedial prefrontal cortex. *Developmental psychology*, *40*(6), 1148.

Howell, A. J., Digdon, N. L., & Buro, K. (2010). Mindfulness predicts sleep-related self-regulation and well-being. *Personality and Individual Differences*, *48*(4), 419-424.

Huh, H. J., Kim, K. H., Lee, H. K., & Chae, J. H. (2017). The relationship between childhood trauma and the severity of adulthood depression and anxiety symptoms in a clinical sample: The mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Journal of affective disorders*, *213*, 44-50.

Imani, Mehdi; Karimi, Javad; Behbahani, Mahdia and Omid, Abdullah. (2016). Investigating the role of mindfulness, psychological flexibility and coherent self-knowledge on students' psychological well-being. grace 21(2), 177-170.

Jamshidi, Fatemeh, Jairond, Hamdaleh, and Mami, Shahram. (2014). Cognitive regulation of emotion and psychological well-being in female patients with type 2 diabetes. Congress of the Iranian Psychological Association. SID. https://sid.ir/paper/828897/fa

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences*, *8*(2), 73.

Kadampour, Ezzatoleh. Amirian, Leila. Roshannia, Somia. Adavi, Hamida. (2018). The effect of mindfulness based on cognitive therapy on psychological well-being and academic stress. Education and school studies. 8 (21), 65-82.

Kase, T., Endo, S., & Oishi, K. (2016). Process linking social support to mental health through a sense of coherence in Japanese university students. *Mental Health & Prevention*, *4*(3-4), 124-129

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences*, *85*, 134-139.

Macedo, A., Marques, C., Quaresma, V., Soares, M. J., Amaral, A. P., Araújo, A. I., & Pereira, A. T. (2017). Are perfectionism cognitions and cognitive emotion regulation strategies mediators between perfectionism and psychological distress? *Personality and Individual Differences*, 119, 46-51.

Meyers,L.S , Gamest.G., & Goarin,A.J. (2006).Applied multivariate research, design and interpretation, Thousand oaks. London. New Deihi, Sage publication.

Mohammadkhani S, Sadeghi N, Farzad V. The causal Model relationships of negative emotions, Central beliefs, the beliefs associated with drugs, Craving Beliefs and emotion regulation with Back to substance use. Modern psychological research. 2013; 6(23): 160 - 70. [Persian].

Morone, N. E., Lynch, C. S., Greco, C. M., Tindle, H. A., & Weiner, D. K. (2008). "I felt like a new person." The effects of mindfulness meditation on older adults with chronic pain: qualitative narrative analysis of diary entries. *The journal of pain*, *9*(9), 841-848.

Narimani,M.,Basharpoor,S.,& Ahmadi, S. (2020).Predicting the tendency towards Highrisk

Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, *9*(5), 242-249.

Praissman, S. (2008). Mindfulness-based stress reduction: A literature review and clinician's guide. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, *20*(4), 212-216.

Regulation (Structural Equation Modeling). *Journal of Research in Psychopathology*,1(2), 56-81

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social science research*, *35*(4), 1103-1119

Salimirad, F., & Srimathi, N. L. (2016). The relationship between, psychological well-being and occupational self-efficacy among teachers in the city of Mysore, India. *The International Journal of Indian Psychology*, *3*(2), 14-21.

Simon, C. R., & Durand-Bush, N. (2014). Differences in psychological and affective well-being between physicians and resident physicians: Does high and low self-regulation capacity matter?. *Psychology of Well-Being*, *4*, 1-19.

Stevenson, J. C., Millings, A., & Emerson, L. M. (2019).: The predictive value of adult attachment, dispositiona mindfulness, and emotion regulation. Mindfulness. *Psychological well-being and coping*, 10(2), 256-271.

Sulosaari, V., Unal, E., & Cinar, F. I. (2022). The effectiveness of mindfulness-based interventions on the psychological well-being of nurses: A systematic review. *Applied Nursing Research*, 151565.

Tomba, E., Tecuta, L., Schumann, R., & Ballardini, D. (2017). Does psychological well-being change following treatment? An exploratory study on outpatients with eating disorders. *Comprehensive psychiatry*, *74*, 61-69.

Tugade, M.M. & Frederickson, B.L. (2002). Positive emotions and emotional intelligence. In: L. Feldman-Barrett & P. Salovey (Eds.) , The wisdom in feeling. America, New York: The Guilford Press, 319-340.

Valizadeh, Mehdi. (2019). The effectiveness of mindfulness techniques on cognitive-emotional regulation and mental health of teenage boys. Faculty of Humanities, Yazd University. Master's thesisAkhbarati, F., & Bashardoust, S. (2016). The prediction of psychological well-being according to family function and basic psychological needs of students. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, *18*(Special Issue), 374-379.

van Genugten, L., Dusseldorp, E., Massey, E. K., & van Empelen, P. (2017). Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review*, *11*(1), 53-71.

Van Gordon, W., Shonin, E., Zangeneh, M., & Griffiths, M. D. (2014). Work-related mental health and job performance: Can mindfulness help?. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *12*, 129-137.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Anuario de Psicologia Clinica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, *5*, *15-27*.

Walach H, Buchheld N, Buttenmuller V, Kleinknecht N, Schmidt S. Measuring mindfulness – The Freiburg mindfulness inventory (FMI). Pers Individ Dif 2006; 40: 1543-1555.

Wang, Y., & Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social indicators research*, *116*(3), 843-852.

Wang, Z. M., Hu, S. Y., & Song, H. (2019). Channel selection method for EEG emotion recognition using normalized mutual information. *IEEE Access*, *7*, 143303-143311.

***