

# Research in School and Virtual Learning

Open  
Access

## ORIGINAL ARTICLE

## Comparing the Effects of Life Skills Training with and without Mindfulness Training on the Rational-Experiential Thinking and Negative Thoughts among Youth with Motor-Physical Injuries

Simasadat Safavipour Naeini<sup>1</sup>, Rasol Roshan Chesli<sup>2\*</sup>, Shahab Moradi<sup>3</sup>, Abolfazl Karami<sup>4</sup>

1 Ph.D. Student, Psychology, Semnan Branch, Islamic Azad University, Semnan, Iran.

2 Professor, Department of Psychology, Shahed University, Tehran, Iran.

3 Assistant Professor, Department of Psychology, Semnan Branch, Islamic Azad University, Semnan, Iran.

4 Associate Professor, Department of Psychology and Educational Science, Allameh Tabatabaiee, Tehran, Iran.

### Correspondence

Rasol Roshan Chesli

Email: [roshan@shahed.ac.ir](mailto:roshan@shahed.ac.ir)

### How to cite

Safavipour Naeini, S. Roshan Chesli, R. Moradi, Sh. Karami, A. (2024). Comparing the Effects of Life Skills Training with & without Mindfulness Training on the Rational-Experiential Thinking, and Negative Thoughts of Youth with Motor-Physical Injuries. *Research in School and Virtual Learning*, 11(3), 23-34.

### ABSTRACT

The purpose of this study was to compare the effects of Life Skills Training with and without Mindfulness Training on Rational-Experiential Thinking, and Negative Thoughts among youth with motor physical injuries. The research was experimental, with a pre-test, post-test, and follow-up design. The statistical population included male students with motor-physical injury from secondary exceptional high schools in Tehran. Due to the small size of the statistical population, the research sample included all individuals in this population during the 2021-2022 academic year. Using purposive sampling, 45 subjects randomly assigned to two experimental groups and one control group. Group one received life skills training and group two, received life skills training combined with mindfulness training. The control group did not receive any training. All three groups responded to the Rational-Experiential Inventory (Epstein & Pacini, 1999), Automatic Thoughts Questionnaire (Hollon & Kendall, 1980), before and after the training courses and a month after the end of them. Data analysis conducted using One-way variance, repeated measurement variance analysis and multivariate covariance analysis methods. The comparison of the groups showed that both interventions had similar effects on the participants' rational ability, rational engagement, and experiential ability and negative thoughts. It can be said that both educational interventions lead to the strengthening rational and experimental thinking systems and reduction negative thoughts, which is valuable for youth with motor-physical injuries.

### KEYWORDS

Life Skills, Mindfulness, Motor-Physical Injury, Rational- Experiential Thinking, Negative Thoughts.

نشریه علمی

## پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

# مقایسه تأثیرات آموزش مهارت‌های زندگی با و بدون آموزش ذهن‌آگاهی بر میزان تفکر منطقی - تجربی و افکار منفی جوانان دارای آسیب جسمی - حرکتی

سیمالسادات صفوی پورنایینی<sup>1</sup>، رسول روشن‌چسلی<sup>2\*</sup>، شهاب مرادی<sup>3</sup>، ابوالفضل کرمی<sup>4</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیرات آموزش مهارت‌های زندگی با و بدون آموزش ذهن‌آگاهی بر میزان تفکر منطقی - تجربی و افکار منفی جوانان دارای آسیب جسمی - حرکتی انجام شد. روش پژوهش، آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. جامعه آماری، شامل دانش‌آموزان پسر با آسیب جسمی - حرکتی دوره متوسطه دوم مدارس استثنایی شهر تهران بود. نمونه پژوهشی، به دلیل حجم کم جامعه آماری، شامل همه افراد این جامعه در سال تحصیلی 1400-1401 می‌شد. با روش نمونه‌گیری هدفمند، 45 آزمودنی به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه گمارده شدند. گروه یک، آموزش مهارت‌های زندگی و گروه دو، آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش ذهن‌آگاهی را دریافت نمود. گروه گواه، آموزشی دریافت نکرد. هر سه گروه، پیش و پس از دوره‌های آموزشی و یک ماه پس از پایان دوره‌ها، به پرسش‌نامه منطقی - تجربی ایشتاین و پاسینی (1999) و پرسش‌نامه افکار خودآیند هالون و کندال (1980)، پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل واریانس یک‌راهه، تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و تحلیل کوواریانس چند متغیره انجام شد. مقایسه گروه‌ها نشان داد، که هر دو مداخله تأثیرات یکسانی بر توانایی منطقی، درگیری منطقی، توانایی تجربی و افکار منفی شرکت‌کنندگان گذاشته است. می‌توان گفت، هر دو مداخله آموزشی، منجر به تقویت سیستم‌های اندیشه‌ورزی منطقی و تجربی و کاهش افکار منفی می‌شود، که در مورد افراد با آسیب جسمی - حرکتی ارزشمند است.

### واژه‌های کلیدی

آسیب جسمی - حرکتی، افکار منفی، تفکر منطقی - تجربی، ذهن‌آگاهی، مهارت‌های زندگی.

1 دانشجوی دکتری، روان‌شناسی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران.  
2 استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.  
3 استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران.  
4 دانشیار، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

رسول روشن‌چسلی

رایانامه: roshan@shahed.ac.ir

استناد به این مقاله:

سیمالسادات صفوی پورنایینی، رسول روشن‌چسلی، شهاب مرادی، ابوالفضل کرمی (1402). مقایسه تأثیرات آموزش مهارت‌های زندگی با و بدون آموزش ذهن‌آگاهی بر میزان تفکر منطقی - تجربی و افکار منفی جوانان دارای آسیب جسمی - حرکتی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 11(3)، 23-34.

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

## مقدمه

یکی از شرایطی که زندگی را چالش‌انگیزتر و پیچیده‌تر می‌کند، آسیب جسمی - حرکتی<sup>1</sup> است (لوکاس کاراسکو<sup>2</sup> و همکاران، 2010). اختلالات جسمی - حرکتی، انواع کم‌توانی‌های جسمی (طبقه‌بندی بین‌المللی ناتوانی در عملکرد و تندرستی<sup>3</sup>، 2022)، است که شامل یک تجربه چند بعدی از: اختلال در ساختار و عملکرد بدن؛ محدودیت در فعالیت و محدودیت در مشارکت است (لیدور و هوتزلر<sup>4</sup>، 2019). بسیاری از آن‌ها، وابسته و آسیب‌پذیر هستند و دارای ناراحتی‌های مکرر روانی (سازمان جهانی بهداشت<sup>5</sup>، 2020) و احساس ناخوشایند نسبت به خود (السون<sup>6</sup> و همکاران، 2018)، هستند و احتمال افسردگی آنان، سه برابر جمعیت عمومی است (نوه و همکاران<sup>7</sup>، 2016). نگرش منفی، منجر به کناره‌گیری از اجتماع، اضطراب و عدم قاطعیت در آنان می‌گردد (کیلن<sup>8</sup> و همکاران، 2013). همچنین، آن‌ها اختلال در توجه، حافظه، زبان و پردازش اطلاعات (کلاتتری و همکاران، 1393)، مشکلات فردی (نارسیمولو<sup>9</sup>، 2016)، هیجانی و اجتماعی (آبراهام<sup>10</sup>، 2018)، دارند و از حمایت‌های کمی بهره‌مندند (امرسون<sup>11</sup> و همکاران، 2020). نیاز زیادی به توان بخشی جسمی و ذهنی آنان احساس می‌شود (کامنو<sup>12</sup> و همکاران، 2019).

افزایش مهارت تفکر و تقویت تفکر سازنده باعث می‌شود که تاثیر وقایع استرس‌زا بر روی آسایش فرد تعدیل گردد (دمیرتاس<sup>13</sup> و همکاران، 2017). انسان باید بتواند شرایط را به عنوان الزام همزیستی با دیگران مدیریت کند (دمیرچی<sup>14</sup> و همکاران، 2021). اپشتاین<sup>15</sup> (1994)، در نظریه خویشین شناختی - تجربی<sup>16</sup> خود، دو سبک تفکر منطقی - تجربی را معرفی نموده و بر روی این موارد بحث نموده است. تفکر منطقی، کنشی استدلالی، نمادین و هشیار دارد و تفکر تجربی،

کنشی نیمه‌هشیار، تداعی‌گرا و اتوماتیک (اپشتاین و پاسینی<sup>17</sup>، 1999). منطقی‌گرایی، با ساماندهی ذهنی، استفاده از راهبردهای فراشناختی (شیرزادی‌فرد و همکاران 2018)، ارزیابی مثبت وقایع، رابطه مثبت؛ و با نشخوار فکری، فاجعه‌پنداری، سرزنش خود و دیگران رابطه‌ای منفی دارد (صفوی‌پورنایینی و همکاران، 1400). بر پایه پژوهش‌ها، افزایش دانش و شناخت در سیستم منطقی به وسیله آموزش، سیستم تجربی را غنی‌تر می‌کند (کهر<sup>18</sup> و همکاران، 2015). از این رو، افکار منفی را می‌توان نوعی نقص در کارکرد سیستم منطقی دانست.

افکار خودآیند منفی، افکار غیرارادی هستند که هنگام پریشانی و افسردگی به ذهن می‌آیند (بک و بک، 2011)، و خطاهای شناختی حاصل تاثیر احساسات ناخوشایند بر ذهن است (بیون<sup>19</sup>، 1971؛ به نقل از اکهاف<sup>20</sup>، 2022). در دانش‌آموزان با آسیب جسمی - حرکتی، طرح‌واره‌ها به شناخت‌ها و باورهای منفی و ناکارآمد منجر می‌شود (کورج<sup>21</sup>، 2019)؛ موانع روانی - اجتماعی و کمبودهای بهزیستی، باعث کاهش عزت نفس و اعتماد بنفس می‌شود (برت<sup>22</sup> و همکاران، 2008) و پریشانی و اضطراب آنان، منجر به استفاده بیشتر از راهبردهای منفی تنظیم هیجان به ویژه سرکوبی (محمدامین‌زاده و همکاران، 2015)، می‌گردد. نقص شناختی و تمایل به تغییر و ارزیابی مجدد شناختی [از مؤلفه‌های افکار منفی]، پیش‌بینی کننده اضطراب در فرد است (واسیل<sup>23</sup>، 2018). پیامد سرکوب افکار و هیجان‌های منفی، آسیب‌های روانی است (چاهرمهالی<sup>24</sup> و همکاران، 2020؛ لی<sup>25</sup> و همکاران، 2019).

روش ذهن‌آگاهی می‌تواند در موقعیت‌هایی که اضطراب در عملکرد فرد تداخل دارد، مفید باشد (چن<sup>26</sup> و همکاران، 2017). بازسازی شناختی موجود در این روش، به فرد کمک می‌کند تا رفتار ناکارآمد و افکار منفی را شناسایی و تبدیل به پاسخ‌های سازگارانه‌تر بکند (بک و بک، 2011) و افکار خودآیند را کاهش دهد (شیدارا<sup>27</sup> و همکاران، 2022).

در ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس<sup>28</sup> (کبات-زین<sup>1</sup>، 1999)، بر هویت و تجربه افراد از ذهن و بدن خود تاکید

1 Motor Physical Injury

2 Lucas Carrasco

3 International Classification of Functioning Disability &amp; Health (ICF)

4 Lidor, &amp; Hutzler

5 World Health Organization (WHO)

6 Olsson

7 Noh

8 Killen

9 Narsimulu

10 Abraham

11 Emerson

12 Kamenov

13 Demirtas

14 Demirci

15 Epstein

16 Cognitive- Experiential Self- Theory (CEST)

17 Epstein, &amp; Pacini

18 Kehr

19 Bion

20 Ekhooff

21 Courage

22 Burt

23 Vasile

24 Chahar Mahali

25 Lee

26 Chen

27 Shidara

28 Mindfulness Based on Stress Reduction: MBSR

مقابله‌ای متمرکز است (رشیدی‌پور و همکاران، 1402). همچنین در دانش‌آموزان با آسیب جسمی - حرکتی بر توانمندی‌های هیجانی و اجتماعی (اسمیت<sup>13</sup>، 2021؛ ژامسیکا<sup>14</sup> و همکاران، 2020)، اضطراب (برودین<sup>15</sup> و همکاران، 2021)، نگرش‌ها و رفتارها (میشرا<sup>16</sup> و همکاران، 2010)، ارزیابی منفی (سریهاری<sup>17</sup> و همکاران، 2018)؛ افکار منفی (ابراهیمی‌سیریزی و تجربه‌کار، 1393)، تفکر انتقادی (جاورسکی<sup>18</sup> و همکاران، 2022)؛ غلبه بر چالش‌ها (دی<sup>19</sup> و همکاران، 2022)، مؤثر است. در مطالعه حاضر، بنا به پیشنهاد پژوهندگان (یانگ و همکاران، 2022)، برای افزایش اثربخشی، از نوع ترکیبی مداخلات شناختی - رفتاری استفاده شد.

در مورد مقایسه اثرات دو مداخله آموزشی مذکور یک پژوهش نسبتاً مشابه وجود دارد، که در آن، آموزش ذهن‌آگاهی و آموزش مهارت‌های اجتماعی، اثرات یکسانی بر عزت نفس دانش‌آموزان معلول داشته (مالبووف-هارتیبیس<sup>20</sup> و همکاران، 2019) و تأثیر ذهن‌آگاهی بر سلامت روان آن‌ها نیز، همسان با یک مداخله درمانی بوده است (بریتون<sup>21</sup> و همکاران، 2014). در مورد تلفیق دو روش، دو پژوهش موجود است، که در آن، آموزش ذهن‌آگاهی همراه با یادگیری‌های اجتماعی - هیجانی، بر سازگاری روانی - اجتماعی (مورنو-گومز و سجدو<sup>22</sup>، 2019)، بر استرس، روابط مثبت و سلامت روان شناختی (دیونچا و برنکت، 2020) دانش‌آموزان مؤثر بوده است. در ایران و در خارج از ایران، مطالعه‌ای یافت نشد که اثرات آموزش مهارت‌های زندگی را بر افراد معلول بسنجد و یا، اثرات دو دوره آموزشی فوق را بر سیستم منطقی - تجربی و افکار خودآیند معلولان نشان دهد. پژوهش حاضر، به دلیل خلأ پژوهشی و ارائه یک روش کارآمدتر، با هدف شناسایی تأثیرات آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش ذهن‌آگاهی بر میزان تفکر منطقی - تجربی و افکار منفی جوانان دارای آسیب جسمی - حرکتی انجام شد؛ و سپس، اثرات این دو روش مقایسه گردید. مدل مفهومی پژوهش حاضر به قرار زیر است:

می‌شود (ماکیور و همکاران، 2019) و فرد یاد می‌گیرد ذهن را از حالت انجام دادن به حالت بودن سوق دهد (سگال<sup>2</sup> و همکاران، 2002). بر اساس یک فراتحلیل، این روش، یک مداخله گروهی است که به افراد آموزش می‌دهد، چگونه با احساسات ناخوشایند، افکار و بدن خود ارتباط برقرار کنند (ایزولکیفلو<sup>3</sup> و همکاران، 2020). بر اساس پژوهش‌ها، شناخت حس‌های بدنی، منجر به تمایل به انجام فعالیت‌های بدنی و پیامدهای شناختی مثبت در نوجوانان معلول می‌شود (گیتی‌مقدم و همکاران، 2021). ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس، ساختار ذهن این دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (گاندلما<sup>4</sup> و همکاران، 2022) و بر پردازش شناختی (پورمحمدی و باقری، 1394)، افکار و احساسات منفی (پرتلا-پینو<sup>5</sup> و همکاران، 2021؛ سهرابی و درتاج، 2020)، سلامت روانی (کبات-زین، 2021) و شایستگی‌های اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (نبی‌زاده و همکاران، 1400)، مؤثر است. ذهن‌آگاهی با گذشت زمان تأثیرگذارتر می‌شود (یانگ<sup>6</sup> و همکاران، 2022؛ هود<sup>7</sup>، 2020)؛ و می‌تواند به صورت حضوری (مرازک<sup>8</sup> و همکاران، 2018؛ باکوش و همکاران، 2018) و یا اپلیکیشن‌های موبایلی (اکنونمیدس<sup>9</sup> و همکاران، 2018)، اجرا شود.

یکی دیگر از روش‌های کاهش افکار منفی، آموزش مهارت‌های زندگی است (راهی‌رهبر، 1395). آموزش‌های شناختی - اجتماعی از این دست، مبتنی بر مداخلات شناختی - رفتاری (عبداله و همکاران، 2020) و تئوری پردازش اطلاعات (لیهی، 2021)، است، که بر سبک‌های فکری و شناختی، ارتباط با دیگران و تغییرات رفتاری متمرکز است؛ و فرض می‌کند، که شناخت‌ها با پاسخ‌های عاطفی و رفتاری رابطه علی دارند (لیهی، 2021). افزایش خودمدیریتی (ناستازیا<sup>10</sup>، 2019) و یادگیری‌های هیجانی و اجتماعی (اسمیت<sup>11</sup>، 2021)، را می‌توان از این روش انتظار داشت.

این رویکرد آموزشی، بر خودمدیریتی (ناستازیا<sup>12</sup>، 2019) و برنامه‌ریزی برای حل مشکل (حاجی‌حسینی و همکاران، 2019)، و در دانش‌آموزان، بر سبک زندگی تحصیلی و رفتارهای

13 Smith  
14 Szumskia  
15 Brundin  
16 Mishra  
17 Sreehari  
18 Jaworski  
19 Day et al.  
20 Malboeuf-Hurtubise  
21 Britton  
22 Moreno-Gomez, & Cejudo

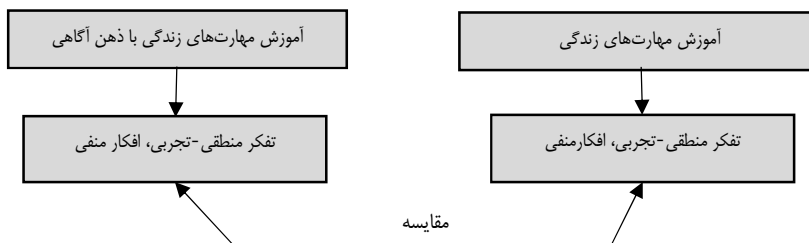
1 Kabat- Zinn  
2 Maciver  
3 Segal  
4 Guendelmana  
5 Portela-Pino  
6 Yang  
7 Hood  
8 Mrazek  
9 Economides  
10 Nastasia  
11 Smith  
12 Nastasia

پرسش‌نامه منطقی - تجربی<sup>1</sup>: ایشتاین و پاسینی (1999)، سازندگان این پرسش‌نامه 40 گویه‌ای، پایایی آن را (منطقی 0/90، تجربی 0/87) و روایی آن را مناسب گزارش نمودند. در ایران، پایایی سه مؤلفه (0/7، 0/7، 0/6) و روایی آن تایید گردید (صفوی‌پور و ابوالعالی، 1398). در پژوهشی دیگر، چهار مؤلفه با پایایی (0/79، 0/78، 0/79، 0/76) و روایی مناسب تایید شد (صفوی‌پورنایینی و همکاران، 1400). در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی مؤلفه‌ها 0/62، 0/67، 0/64،

## روش

این پژوهش، از نوع آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (دلاور، 1385)، با دو گروه آزمایش و یک گروه گواه بود، و در آن، از روش نمونه‌گیری هدفمند (دلاور، 1399)، استفاده شد.

جامعه آماری، شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دارای آسیب جسمی - حرکتی (17 تا 22 سال)، مشغول به تحصیل در دوره



شکل 1. الگوی مفهومی پژوهش

0/66 است. نمره‌گذاری در طیف پنج درجه‌ای لیکرت، از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» انجام می‌شود و مؤلفه‌ها و سوالات مربوط به هر یک به شرح زیر است:

توانایی منطقی: 13.1.9.4.28.22.20/7

درگیری منطقی: 16.2.25.10.21.23.29/7

توانایی تجربی: 27.26.14.3.5.15/6

درگیری تجربی: 19.12.11.8.17.18.24.7.6/9

گویه‌هایی که شامل نمره‌گذاری معکوس می‌شوند، عبارتند از: 4.6.8.9.10.11.13.16.17.20.22.24.26.28

پرسش‌نامه افکار خودآیند<sup>2</sup>: هالون و کندال<sup>3</sup> (1980)، این

پرسش‌نامه 30 گویه‌ای را ساخته و آلفای کرونباخ آن را 0/89

اعلام نمودند. در ایران، مقتدر (1395)، روایی همگرایی آن را

مطلوب و پایایی آن را 0/94؛ و کاویان‌فر و همکاران (1396)،

آلفای کرونباخ آن را 0/80، 0/89، 0/78، 0/82 و پایایی را

0/91 گزارش نمودند. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی

درونی مؤلفه‌ها، 0/70، 0/87، 0/88، 0/76 است. نمره هر مؤلفه

عبارت است از جمع نمرات مربوط به هر مؤلفه. نمره کلی

آزمون، شامل جمع امتیاز همه گویه‌هاست. نمره‌گذاری در طیف

پنج درجه‌ای لیکرت، از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» انجام

می‌شود. مؤلفه‌ها و گویه‌های مربوطه به شرح زیر است:

ناسازگاری فردی و تمایل به تغییر: 62-62-41-42-7

خودپنداره‌های منفی و انتظارات منفی: 62-61-62-64-9-2-6

عزت نفس پایین: 42-47

درماندگی: 69

دوم متوسطه مدارس استثنایی شهر تهران بود. نمونه پژوهشی، به دلیل حجم کم جامعه آماری، شامل همه افراد این جامعه که در سال تحصیلی 1400-1401 در سه مجتمع استثنایی شهر تهران (سروش، حاج بابایی، امام علی)، مشغول تحصیل بودند، می‌شد. از میان 61 دانش‌آموز، افراد مایل به شرکت (51 نفر)، شناسایی و در سه گروه به‌طور تصادفی گمارده شدند. پس از ریزش دو نفر در هر گروه، 45 تن به شرح زیر باقی ماندند: گروه آزمایش یک: (15 دانش‌آموز)، که تحت آموزش مهارت‌های زندگی قرار گرفتند؛ گروه آزمایش دو (15 دانش‌آموز)، که تحت آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش ذهن‌آگاهی قرار گرفتند؛ و گروه گواه (15 دانش‌آموز)، که آموزشی دریافت نکردند.

ملاک‌های ورود به پژوهش: داشتن آسیب جسمی - حرکتی، جنسیت پسر، تحصیل در مدرسه استثنایی در دوره متوسطه (سنین 17 تا 22 سال)، عدم شرکت همزمان یا قبلی در برنامه‌های آموزشی - درمانی مشابه. ملاک‌های خروج از پژوهش: غیبت بیش از دو جلسه، پر نکردن پرسش‌نامه‌ها، انجام ندادن تکالیف، دچار شدن ناگهانی به بیماری، عدم تمایل به ادامه مشارکت. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، از شرکت‌کنندگان گواهی کتبی مبنی بر شرکت آگاهانه و رضایت‌مندان در پژوهش گرفته شد و اطلاعات آنان محرمانه ماند. در پایان، به آزمودنی‌های هر سه گروه بابت شرکت در پژوهش مبلغی پرداخت شد و دوره‌های آموزشی به افراد گروه گواه آموزش داده شد. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

1 Rational-Experiential Inventory (REI)

2 Automatic Thoughts Questionnaire (ATQ)

3 Hollon, & Kendall

**جدول 1. خلاصه محتوای جلسات آموزش مهارت‌های زندگی**

جلسات	نوع مهارت	محتوای جلسات
جلسه اول	مهارت خودآگاهی	آشنایی شرکت‌کنندگان با یکدیگر، ایجاد فضای مثبت گروهی، افزایش خودآگاهی آزمودنی‌ها با فکر کردن به خود و ویژگی‌های خود؛ پی بردن و نشان دادن نقاط قوت شخصی؛ پی بردن به خواسته‌ها، اهداف فردی
جلسه دوم	مهارت مدیریت هیجان‌ها	آشنایی، شناسایی و نامگذاری احساسات خود و دیگران و تعیین شدت آنها؛ شناسایی اثر رخدادها و برداشت‌ها بر احساس‌ها؛ سه مفهوم فکر - احساس - رفتار و تأثیر آن‌ها بر یکدیگر؛ خطاهای شناختی؛ هیجان‌های منفی و مثبت؛ رویارویی با ناکامی‌ها و احساس ناشی از آنها، رویارویی با هیجان‌های شدید؛ خودگفتگویی؛ کنار آمدن با موقعیت‌های غیرقابل تغییر
جلسه سوم	مهارت همدلی	درک موقعیت و شرایط دیگران و پذیرش و احترام به آنها؛ آشنایی با دو جزء اصلی همدلی (جزء شناختی، یعنی توانایی شناسایی و نامگذاری حالات دیگران و حدس زدن دیدگاه دیگران. و جزء عاطفی، یعنی توانایی نشان دادن پاسخ عاطفی مناسب به منظور برقراری روابط همدلانه با دیگران، خود را به جای دیگران گذاشتن، و امور را از دیدگاه آنان دیدن)
جلسه چهارم	مهارت ارتباط موثر	ارتباط و عوامل موثر بر آن؛ چگونگی برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی موثر؛ مهارت ابراز وجود؛ احترام به نظرات دیگران؛ مهارت خوب گوش کردن؛ درک احساسات دیگران؛ احترام و همدلی با دیگران؛ روش‌های نه گفتن
جلسه پنجم	مهارت روابط بین فردی	شناخت رفتار تهاجمی، رفتار منفعلانه و قاطعانه، رد تقاضای غیرمنطقی، تمرین خودگویی مثبت، مشورت با افراد آگاه
جلسه ششم	مهارت حل مسئله	گردآوری اطلاعات و راهکارهای گوناگون و گزینش موثرترین راهکار؛ تنظیم و کنترل و دقت؛ حل تعارضات بین فردی.
جلسه هفتم	مهارت تصمیم‌گیری	اهمیت تصمیم‌گیری صحیح در زندگی؛ مراحل تصمیم‌گیری؛ گردآوری اطلاعات تا حد ممکن به هنگام تصمیم‌گیری؛ تصمیم‌گیری بر مبنای دقیق موقعیت‌ها؛ برنامه‌ریزی برای زندگی؛ پذیرش عواقب تصمیم‌گیری‌ها.

با اندازه‌گیری مکرر، تحلیل کوواریانس چندمتغیره با نرم‌افزار SPSS-24 انجام شد.

محتوای دوره آموزش ذهن‌آگاهی (یک جلسه 30 دقیقه‌ای در هفته)، ارائه شد. محتوای آن برگرفته از کتاب ذهن‌آگاهی در هشت هفته (چاسکالسون، 2014؛ ترجمه طاهری، 1399) و کارگاه آموزشی (حمیدپور، 1397) بود (جدول 2).

**یافته‌ها**

اطلاعات توصیفی گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر منطقی - تجربی در جدول 3 آمده است.

اطلاعات توصیفی گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر افکار خودآیند در جدول 4 آمده است.

میانگین نمرات در دو متغیر منطقی - تجربی و افکار خودآیند، نشان‌دهنده افزایش نمرات گروه‌های آزمایش، نسبت به پیش‌آزمون بود. آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نرمال بودن توزیع داده‌ها را تأیید نمود ( $P > 0/05$ ) و تحلیل واریانس یک‌راهه در پیش‌آزمون تفاوت معنادار گروه‌ها را نشان داد. در آزمون‌های تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، در متغیر منطقی - تجربی، در مؤلفه توانایی منطقی، نمرات آزمودنی‌ها در مرحله پیگیری با مرحله پیش‌آزمون تفاوت معنادار ( $\text{sig} = /005$ ) و در مؤلفه‌های درگیری منطقی ( $f = 3/05$ ،  $\text{sig} = /68$ ، لامبدا)، توانایی تجربی ( $f = 2/74$ ،  $\text{sig} = /3$ ) و درگیری تجربی ( $f = 1/98$ ،  $\text{sig} = /77$ ) (لامبدا)، معنادار نبود. در متغیر افکار خودآیند، نمرات آزمودنی‌ها در مرحله پیگیری با مرحله پیش‌آزمون در مؤلفه‌های ناسازگاری فردی و تمایل به تغییر ( $\text{sig} = /005$ )، خودپنداره‌های منفی و انتظارات منفی ( $\text{sig} = /01$ )، درماندگی ( $\text{sig} = /01$ ) و نمره کل ( $\text{sig} = /03$ )، تفاوت معنادار و در مؤلفه عزت‌نفس پایین

برای اجرای پژوهش، از سازمان آموزش و پرورش تهران مجوز دریافت و با مدیران مدارس هماهنگی انجام شد. مجری

**جدول 2. خلاصه محتوای جلسات آموزش ذهن‌آگاهی**

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	مراقبه خوردن، بوییدن، مزه کردن، بلعیدن، لمس کردن، دیدن، شنیدن؛ بیرون آمدن از حالت خودکار ذهن
جلسه دوم	ذهن‌آگاهی پویا بدن؛ تنفس ذهن‌آگاهانه؛ مراقبه نشستن
جلسه سوم	ذهن‌آگاهی حرکات بدن و کشش بدنی، ذهن‌آگاهی افکار مزاحم و تمرکز در مراقبه
جلسه چهارم	ذهن‌آگاهی خطاهای شناختی، مدیریت واکنش‌ها
جلسه پنجم	ذهن‌آگاهی نسبت به دردهای ناشی از استرس؛ مراقبه تمرکز ذهنی؛ تجربه احساسات؛ پذیرش تجربیات و تاب‌آوری
جلسه ششم	به رسمیت شناختن افکار و عواطف بعنوان رویدادهای ذهنی؛ سه راهکار در رویارویی با پریشانی
جلسه هفتم	مراقبت از تندرستی و علائق خود؛ ذهن‌آگاهانه عمل کردن
جلسه هشتم	زندگی با ذهن‌آگاهی، پذیرش و تغییر

طرح، دارای گواهینامه مربی‌گری دوره‌های پژوهش بود. شرکت‌کنندگان، ابتدا پرسش‌نامه‌های منطقی - تجربی و افکار خودآیند را به عنوان پیش‌آزمون پر کردند. به دلیل همه‌گیری کرونا، پاسخ به پرسش‌نامه‌ها و تشکیل جلسه‌ها در اپلیکیشن واتساپ برگزار شد. گروه یک و دو، هفت جلسه تحت آموزش مهارت‌های زندگی قرار گرفتند. در پایان، گروه یک، دو پرسش‌نامه را به عنوان پس‌آزمون پر کرد. سپس گروه دو، به مدت هشت جلسه دیگر، آموزش ذهن‌آگاهی را دریافت نمود. گروه گواه (گروه سه)، آموزشی دریافت نکرد. در پایان، گروه دو و گروه گواه دو پرسش‌نامه مذکور را به عنوان پس‌آزمون پر کردند. پس از یک ماه، به عنوان مرحله پیگیری، همه شرکت‌کنندگان، دو پرسش‌نامه را پر کردند. تجزیه و تحلیل نمرات، با استفاده از تحلیل واریانس یک‌راهه، تحلیل واریانس

## جدول 3. یافته‌های توصیفی گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر منطقی - تجربی

متغیر	مؤلفه	مرحله	پیش‌آزمون			پس‌آزمون			پیگیری			
			میانگین	کمینه	بیشینه	میانگین	کمینه	بیشینه	میانگین	کمینه	بیشینه	
توانایی منطقی	توانایی منطقی	گروه 1	2/89	0/51	2	3/34	0/6	2/14	4/43	2/71	0/38	3/43
		گروه 2	3/1	0/49	2/29	3/69	0/61	2/71	4/43	2/43	0/62	3/7
متغیر منطقی - تجربی	توانایی تجربی	گواه	2/99	0/55	2/14	3/15	0/58	2/14	4/43	2/43	0/49	3/05
		گروه 1	2/71	0/71	1/71	3/47	0/73	2/29	4/57	2/29	0/8	3/53
متغیر منطقی - تجربی	توانایی تجربی	گروه 2	2/87	0/57	2	3/73	0/95	2/14	5	2	0/85	3/64
		گواه	3	0/71	1/86	3/07	0/82	1/86	4/29	2	0/79	2/98
متغیر منطقی - تجربی	توانایی تجربی	گروه 1	3/1	0/64	1/67	3/37	0/39	2/83	4/17	3	0/29	3/5
		گروه 2	3/2	0/56	2/33	3/68	0/54	2/33	4/33	1/67	0/68	3/38
متغیر منطقی - تجربی	توانایی تجربی	گواه	3/11	0/52	2/33	3/01	0/7	2/17	4/5	4	0/57	2/98
		گروه 1	2/98	0/52	1/67	3/16	0/34	2/56	3/67	3	0/34	3/32
متغیر منطقی - تجربی	توانایی تجربی	گروه 2	3/14	0/48	2/33	3/46	0/58	2/67	4/56	1/89	0/68	3/38
		گواه	3/19	0/45	2/44	3/03	0/6	2/22	4	2/56	0/42	3/11

## جدول 4. یافته‌های توصیفی گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر افکار خودآیند

متغیر	مؤلفه	مرحله	پیش‌آزمون			پس‌آزمون			پیگیری			
			میانگین	کمینه	بیشینه	میانگین	کمینه	بیشینه	میانگین	کمینه	بیشینه	
متغیر افکار خودآیند	عزت نفس پایین	گروه 1	15/13	3/74	8	20	3/11	12/4	8	2/51	6	16
		گروه 2	14/67	4/58	7	22	5/75	12	5	5/53	5	25
متغیر افکار خودآیند	تأمل به تغییر	گواه	14/73	4/07	8	21	4/44	15	6	4/13	6	20
		گروه 1	19/4	6/34	10	28	4/88	15/53	7	3/86	7	22
متغیر افکار خودآیند	خودپنداره منفی و انتظارات منفی	گروه 2	16/27	6/13	7	30	7/11	14/67	7	5/79	7	31
		گواه	16/27	5/4	11	26	6/01	19/13	10	5/33	10	28
متغیر افکار خودآیند	عزت نفس پایین	گروه 1	4/73	2/25	2	8	1/19	3/87	2	1/35	2	7
		گروه 2	3/93	1/9	2	8	2/58	4/27	2	2/2	2	10
متغیر افکار خودآیند	درماندگی	گواه	4/33	2/35	2	10	2/26	5/13	2	2/09	2	8
		گروه 1	5/47	2/26	2	9	1/8	4/6	2	1/29	2	6
متغیر افکار خودآیند	درماندگی	گروه 2	4/47	1/77	2	8	2/32	3/87	2	2/03	2	8
		گواه	4/8	2/07	2	8	1/93	4/8	2	1/79	2	8
متغیر افکار خودآیند	نمره کل	گروه 1	44/73	13/78	22	63	10/37	36/4	19	7/76	18	51
		گروه 2	39/33	12/67	18	67	15/76	34/8	16	11/69	16	56
متغیر افکار خودآیند	نمره کل	گواه	40/13	10/86	24	59	12/65	44/06	20	12/28	21	64

معنادار نبود ( $f=1/42$ ,  $=/82$  لامبدا). معناداری تفاوت نمرات، نشانه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر آن مؤلفه است.

مقایسه گروه یک با گروه دو، در تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد، که آزمون باکس ( $P>0/05$ ) و آزمون لوین ( $P>0/05$ )، معنادار نیستند پس واریانس‌ها و ماتریس کوواریانس داده‌ها همگن است. آزمون موخلی (بالتر از 0/8) معنادار نبود. متغیر مستقل (گروه یک، دو، گواه)، در درگیری منطقی، توانایی و درگیری تجربی، در پس‌آزمون و توانایی و درگیری منطقی و توانایی تجربی در پیگیری معنادار بود. به عبارتی، میانگین نمره‌ها در گروه دو در درگیری منطقی ( $sig=0/04$ )، توانایی تجربی ( $sig=0/001$ ) و درگیری تجربی ( $sig=0/04$ )، تفاوت معناداری با گروه گواه داشت ولی تفاوتی با

## جدول 5. تحلیل کوواریانس مقایسه آموزش مهارت‌های زندگی با و

بدون ذهن آگاهی متغیر منطقی - تجربی

مؤلفه‌ها	مرحله	پس‌آزمون		پیگیری		اندازه اثر
		F	P	F	P	
توانایی منطقی	مقادیر	2/55	0/09	2/99	0/06	0/14
درگیری منطقی		5/56	*0/01	6/45	*0/001	0/27
توانایی تجربی		5/43	*0/01	4/06	*0/02	0/18
درگیری تجربی		3/37	*0/04	1/88	0/16	0/09

**جدول 6.** نتایج آزمون اندازه‌گیری مکرر متغیر افکار خودآیند در گروه‌های مورد مطالعه

مقادیر متغیر	گروه 1		آزمون موخلی		آزمون ویلکز		گروه 2		آزمون موخلی		آزمون ویلکز		گواه
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	
ناسازگاری فردی و تمایل به تغییر	0/01	5/85	0/47	*0/01	0/01	0/53	0/7	0/95	0/21	0/21	1/74	-	0/11
خودپنداره‌ها و انتظارات منفی	0/05	3/56	0/35	*0/05	0/05	0/65	0/23	0/8	0/06	0/6	0/42	-	0/13
عزت نفس پایین	0/37	1/42	0/18	0/37	0/37	0/82	-	-	0/1	0/5	0/72	-	0/12
درماندگی	0/05	3/73	0/36	*0/05	0/05	0/63	0/68	0/94	0/11	0/46	0/81	-	0/11
نمره کل	0/04	3/95	0/38	*0/04	0/04	0/62	0/34	0/85	0/12	0/41	0/94	-	0/1

است (اپشتاین، 2014). افزایش توانایی تحلیل منطقی در اثر آموزش، مهارت‌های استدلالی فرد را بهبود می‌بخشد و او را به مهارت فراشناخت مجهز می‌نماید، به عبارتی، فرد می‌تواند چالش‌های بیشتری را حل و فصل کند، با کمبودها بهتر کنار بیاید و به راهبردهای کارآمدتری دست یابد. همچنین، پرورش تفکر انتقادی، ایجاد، شناسایی و حذف افکار غیرمنطقی و تحریفات شناختی، است. تحلیل منطقی یکی از توانایی‌های سطح بالای ذهنی است که منجر به افزایش بهره‌وری هوشی، تغییر در شیوه‌های اندیشیدن و تغییر رفتار می‌شود.

دومین یافته این پژوهش، نشان‌دهنده کاهش ناسازگاری فردی و تمایل به تغییر، خودپنداره‌ها و انتظارات منفی و درماندگی، پس از آموزش مهارت‌های زندگی بود، که با پژوهش‌های پیشین، که آموزش مهارت‌های زندگی، باعث کاهش افکار خودآیند (ابراهیمی‌سیریزی و تجربه‌کار، 1393)؛ اضطراب و استرس (برودین و همکاران، 2021)، شده بود، همسو است. دوره نوجوانی و جوانی به دلیل ماهیت تنش‌زای آن، آشفتگی‌های هیجانی و شناختی متعددی ایجاد می‌کند که عدم مقابله مناسب با آن‌ها زمینه‌ساز احساسات منفی و ناامیدی است. با افزایش افکار منفی، دشواری‌ها برای پذیرش هیجان‌های خود افزایش می‌یابد؛ و جوان، درگیر این باور منفی می‌شود که نمی‌تواند شرایط را تغییر دهد؛ به نظر می‌رسد، آموزش‌های موجود در دوره مهارت‌های زندگی، با افزایش دانش و شناخت دانش‌آموزان نسبت به مدیریت هیجانی، باعث افزایش توانمندی آن‌ها برای دور کردن افکار و احساسات منفی شده است.

سومین یافته این پژوهش، پس از تلفیق آموزش ذهن‌آگاهی با آموزش مهارت‌های زندگی و مقایسه آن با روش آموزش مهارت‌های زندگی نشان داد، که هر دو روش، توانایی منطقی، درگیری منطقی و توانایی تجربی را در افراد به‌طور پایا افزایش می‌دهد. در مطالعات پیشین، آموزش مهارت‌های زندگی، موجب افزایش توان غلبه بر چالش‌های زندگی (دی و همکاران، 2022)، شده است و آموزش ذهن‌آگاهی، بر توان حل مسئله و پردازش اطلاعات (پورمحمدی و باقری، 1393) و نحوه تفکر و تجارب

گروه یک نداشت. در مرحله پیگیری، در گروه دو توانایی منطقی (sig=0/001)، درگیری منطقی (sig=0/01) و توانایی تجربی (sig=0/05)، تفاوت معنادار پایداری با گروه گواه داشت، ولی تفاوتی با گروه یک نداشت (جدول 5).

مقایسه گروه یک با گروه دو در متغیر افکار خودآیند، پس از تصحیح آماری نشان داد، که در تحلیل کوواریانس چندمتغیری، آزمون باکس (P>0/05) و آزمون لوین (P>0/05)، معنادار نیست. واریانس‌ها و ماتریس کوواریانس همگن بود. آزمون موخلی (بالتر از 0/8)، معنادار نبود. در گروه یک، مؤلفه‌های ناسازگاری فردی و تمایل به تغییر (f=5/85, p= 0/01)، خودپنداره‌ها و انتظارات منفی (f=3/56, p=0/05)، درماندگی (f=3/73, p= 0/05) و نمره کل (f=3/95, p= 0/04) معنادار بود، که به معنی تأثیر متغیر مستقل است. میانگین نمره کل متغیر افکار خودآیند در دو گروه یک (sig=.02) و گروه دو (0/04)، در مرحله پیگیری با گروه گواه تفاوت معناداری نشان داد (جدول 6).

### نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه تأثیرات آموزش مهارت‌های زندگی با و بدون آموزش ذهن‌آگاهی بر میزان تفکر منطقی-تجربی، افکار منفی جوانان دارای آسیب جسمی- حرکتی بود. نخستین یافته‌های این پژوهش نشان داد، که آموزش مهارت‌های زندگی، موجب افزایش پایداری توانایی منطقی می‌شود. در پژوهش‌های پیشین، آموزش مهارت‌های زندگی در افزایش مهارت تصمیم‌گیری (جاورسکی و همکاران، 2022؛ دی و همکاران، 2022)؛ و آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی در افزایش توانمندی‌های ذهنی، اجتماعی و هیجانی جوانان معلول مؤثر بوده است (ژامسکیا و همکاران، 2020). بر اساس نظریه زیربنایی، درمان شناختی- رفتاری یک رویکرد متمرکز بر مشکل است، که فراگیری راهبردهای مقابله‌ای و بازسازی شناختی و برنامه‌ریزی برای حل مسائل را افزایش می‌دهد (حاجی‌حسینی و همکاران، 2019). کارکرد سیستم منطقی، تحلیلی و استدلالی



مقایسه دو روش آموزشی مذکور نشان داد، که هر دو روش، به‌طور یکسانی توانمندی افراد در سبک تفکر منطقی - استدلالی و تجربی - شهودی افزایش و افکار منفی آنان را کاهش دادند. این همسانی نتایج را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که احتمالاً، آموزش مهارت‌های زندگی، تا حدود زیادی تأثیرات فکری - هیجانی همانندی با آموزش ذهن‌آگاهی در افراد دارد. آموزش مهارت‌های زندگی منجر به افزایش توانمندی افراد هم در سبک تفکر منطقی - استدلالی و هم در سبک تفکر تجربی - شهودی می‌شود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، پس از دریافت آموزش مهارت‌های زندگی توانسته‌اند بر توانایی واپس‌رانی افکار و تمایلات ناخواسته و غیرمفید خود بیافزایند و روش‌های کارآمدتری برای حل مشکلات و مدیریت هیجان‌های خود فراگیرند. افزایش توانایی حل مسئله و برخورد با چالش‌ها، منجر به کاهش سطح نگرانی و اضطراب افراد می‌گردد. آموزش ذهن‌آگاهی نیز ظاهراً دارای تأثیرات مشابه بوده است. به نظر می‌رسد، هر دوی روش‌ها، دوره کاملی جهت تأثیرگذاری بر وجوه هیجانی - اجتماعی - فکری دانش‌آموزان معلول باشد. در پژوهش‌های گذشته، آموزش ذهن‌آگاهی و آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی به دانش‌آموزان (معلول یا غیر معلول)، منجر به نتایج مثبت زیادی شده بود (مالبووف-هارتیبیس و همکاران، 2019؛ بریتون و همکاران، 2014) و یافته‌های حاضر، تاندازه‌ای همسو با پژوهش‌های پیشین است؛ ولی هیچ پژوهشی، تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی (که بسته آموزشی مدون و نسبتاً کاملی است)، بر جوانان معلول و تلفیق آن با ذهن‌آگاهی را در آن‌ها بررسی و مقایسه نموده است.

افراد معلول، به گواهی پژوهش‌ها (مثلاً، محمادمین‌زاده و همکاران، 2019؛ نوه و همکاران، 2016)، دارای سرکوب و بیان خشم بالایی هستند. از این رو، ممکن است استفاده از دیگر روش‌های مداخله‌ای (مانند طرحواره‌درمانی یا روان‌کاوی)، برای معلولان نتایج بهتری در پی داشته باشد.

ممکن است، این همسانی تأثیرات در دو گروه حاضر، به دلیل تأثیر متغیرهای کنترل نشده نیز باشد. شیوه آموزش مجازی، تأثیرگذار و در مواقعی بهترین گزینه است (مرازک و همکاران، 2018)، ولی ثابت شده است که، اجرای حضوری و رودررو اثربخشی بیشتری بر دانش‌آموزان معلول دارد (باکوش و همکاران، 2018). از سویی، تأثیر روش‌های شناختی - رفتاری، به ویژه ذهن‌آگاهی بر افرادی که مشکلات دیرپایی دارند، در بلندمدت نمود بیشتری دارد (یانگ و همکاران، 2022). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است، آموزش ذهن‌آگاهی با گذشت زمان تأثیرگذارتر می‌شود (یانگ و همکاران، 2022؛ هود، 2020). از

منفی (کیکن و شوک، 2014)، در افراد مؤثر بوده است، به‌عبارتی، گستره توانمندی ذهن افراد را هم از لحاظ تحلیلی و شناختی و هم از لحاظ تجربی افزایش می‌دهد، که در مورد نوجوانان و جوانان معلول، حائز اهمیت است؛ زیرا آن‌ها، دارای اختلال در پردازش اطلاعات (کلاتری و همکاران، 1393)، مشکلات فردی (نارسیمولو، 2016) و اجتماعی (آبراهام، 2018)، هستند و آموزش راه‌های صحیح تفکر به آنان کمک‌کننده است. پژوهش حاضر تقریباً همسو با پژوهش‌های پیشین نشان داد، که رشد شناخت و توانایی تحلیل در افراد و تمرین‌های رفتاری، توانمندی آنان را در سبک‌های منطقی و تجربی افزایش می‌دهد، که می‌تواند در پیشبرد اهداف و رویارویی با چالش‌ها کارساز باشد. افراد می‌توانند آگاهانه، سنجیده، روش‌مندانه و منطقی درباره مسئله‌ای بیاندیشند و سپس، از اولویت‌های شهودی (تجربی)، بهره‌گیرند تا راه‌های خلاقانه‌تری بیابند. پرورش این دو سیستم شناختی، می‌تواند در ابعاد روانی - اجتماعی برای جوانان شرکت‌کننده مفید باشد.

چهارمین یافته پژوهش حاکی از کاهش پایدار افکار منفی، پس از ارائه هر دو روش آموزشی بود. در پژوهش‌های گذشته، آموزش مهارت‌های زندگی (آبراهیمی‌سیریزی و تجربه‌کار، 1393) و آموزش ذهن‌آگاهی (گاندلما و همکاران، 2022؛ پرتلا-پینو و همکاران، 2021)، موجب کاهش افکار منفی شده بود. جوانی که دارای خودپنداره منفی باشد، در درک و آگاهی هیجانی دچار ضعف می‌شود و نسبت به کل وجود خود، به ویژه به ابعاد عاطفی و هیجانی تصویری منفی دارد. با توجه به اینکه دید منفی فرد نسبت به خودش، با خودسرزنش‌گری و شرمگینی همراه است، نمی‌تواند در مقابل تکانه‌های شدید مقاومت کند و تکانه‌ها به آسانی کنترل‌ناپذیر و فاجعه‌آمیز توصیف می‌شوند و فرد احساس تهدید درونی می‌نماید، زیرا شناخت و توانایی که در خود سراغ دارد، اندک است. هرگونه چالش درونی و بیرونی، با فراخوانی افکار منفی احساس درماندگی و ضعف را در ذهن نوجوان و جوان ایجاد می‌کند. به بیان بیون (نقل از: اکهاف، 2022)، عناصر و بازنمودهای ذهنی، دارای بار عاطفی هستند و کارکرد تفکر، پردازش این بارهای عاطفی است، چنانچه بتوانیم تجارب عاطفی خود را هضم نمائیم، جریانی بین تفکر هشیار و ناهشیار ما برقرار می‌گردد، که بر میزان درست‌اندیشی و تصمیم‌گیری‌های کارآمد ما خواهد افزود. افکار منفی، نه براساس منطق و استدلال، بلکه به‌طور خودآیند به ذهن خطور می‌کنند. شرکت‌کنندگان پژوهش آموختند که این افکار غیرمنطقی و نادرست هستند و به سرانجام مفیدی نمی‌انجامند، احساس بدتری به فرد می‌دهند و مانع از دستیابی به اهداف می‌شوند.

در مجموع، این پژوهش نشان داد، که اثرات هر دو روش بر تفکر منطقی - تجربی و افکار منفی، همسان ولی گسترده است، و این، در مورد جوانان معلول ارزشمند است؛ چراکه برطرف کردن نیازهای فردی و اجتماعی و کاستن از کمبودها و فشارهای ذهنی، برای بهزیستی روانی و اجتماعی آنان ضروری به نظر می‌رسد. چنانچه آموزش‌ها به صورت حضوری و با افرادی از سایر سنین، جنسیت‌ها و گروه‌های اجتماعی انجام شود، قابلیت تعمیم بیشتری خواهد داشت. اجرای مداخله‌هایی با استفاده از روش‌های دیگر و مقایسه اثرات آن‌ها پیشنهاد می‌گردد.

صفوی پورنایینی، سیماالسادات، ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه، و روشن چسلی، رسول (1401). ارزیابی ویژگی‌های روانسنجی پرسش‌نامه منطقی - تجربی و رابطه آن با تنظیم شناختی هیجان. *مجله روان‌شناسی شناختی*.

کاوایان فر، حسین، باعزت، فرشته، و بهرامی، معصومه (1396). هنجاریابی پرسش‌نامه افکار خودآیند در دانشجویان دانشگاه تهران. *چهارمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، مشاوره و علوم رفتاری، تهران، 27/04/2019*. <https://civilica.com/doc/670479>

کلانتری، سارا؛ بنی جمال، شکوه السادات، و خسروی، زهره (1393). بررسی اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر کلاس اول مقطع راهنمایی شهرستان بروجن. *مجله روان‌شناسی بالینی و شخصیت*, 21(11): 37-48.

مقندر، لیلیا (1395). بررسی اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش نشخوار فکری، نگرش ناکارآمد و افکار خودآیند منفی در افراد مبتلا به اضطراب فراگیر، *مجله پزشکی دانشگاه ارومیه*. 27(9): 825-835.

منوچهری، مهدی، عزیز، مریم، سادات‌حسینی، مهرناز، و طاهری، آذر (1395). *مهارت‌های زندگی 2 (ویژه مربیان)*. چاپ اول، تهران: نشر مؤلف.

نبی‌زاده، صفدر، کردنوقایی، رسول، یعقوبی، ابوالقاسم، رشید، خسرو (1400). مقایسه اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و یادگیری اجتماعی - هیجانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی - هیجانی و عملکرد تحصیلی، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*, 9(1): 103-117.

این رو، ممکن است پژوهش حاضر، با اجرای حضوری یا بلندمدت‌تر، اثربخشی بیشتری داشته باشد.

همچنین، در پژوهش کنونی، عزت نفس شرکت‌کنندگان، پس از هیچ یک از دو مداخله آموزشی افزایش نیافت. البته، عزت‌نفس (اینکه من چقدر دوست‌داشتنی هستم)، تا اندازه‌ای ذاتی است، ولی تجربیات محیطی می‌تواند در تثبیت خودنگاره‌های مثبت و کاهش احساس شرم نقش بسزایی داشته باشد. از آنجا که معلولیت، بستری است برای شکل‌گیری خودنگاره‌های منفی و احساس کمتری، کمبود عزت‌نفس به سادگی و خیلی زود در آن‌ها شکل می‌گیرد.

## منابع

- ابراهیمی‌سیریزی، محمد، و تجربه‌کار، مهشید (1393). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان احساس کمتری، افکار خودکار منفی و سخت‌رویی زنان مطلقه سرپرست خانوار. *اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مجله مطالعات اجتماعی و فرهنگی، کد مقاله EPSCONF01\_381*
- پورمحمدی، سمیه، و باقری، فریبرز (1393). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر حل مسئله دانش‌آموزان دختر پایه پنجم دبستان، *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*. 1(1): 50-61.
- چاسکالسون، مایکل (2010). *ذهن‌آگاهی در هشت هفته*، ترجمه: راحله طاهری (1399). تهران: نشر روشید.
- حمیدپور، حسن (1397)، کارگاه آموزشی ذهن‌آگاهی، تهران: موسسه آموزش عالی مدت.
- دلور، علی (1385). *احتمالات و آمار کاربردی*، تهران، نشر رشد.
- دلور، علی (1399). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران، نشر ویرایش.
- رادفر، شکوفه، حمیدی، فریده، لرستانی، فهیمه، ابراهیمی، بهمن، و میرزایی، جعفر (1387). *مهارت‌های زندگی*، تهران: سازمان امور جانپازان.
- راهی رهبر، فروزان، آموزش مهارت‌های زندگی ویژه نوجوانان و جوانان، 1395، تهران: نشر پژوهش اخوت.
- رشیدی پور، فاطمه، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و پورشهریار، حسین (1402). ساخت برنامه طراحی انگیزشی بر اساس الگوی نقشه‌نگاری مداخله: اثربخشی آن بر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و رفتارهای مقابله‌ای دانش‌آموزان، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*, 11(2)، 42-44.
- صفوی‌پور، سیما، و ابوالمعالی، خدیجه (1398). *رواسازی و پایاسازی پرسش‌نامه منطقی - تجربی*. فصلنامه روان‌سنجی، 8(29): 7-29.

Abdullah, N., Syed Hassan, S. S., Abdelmagid, M., & Mat Ali, S. N. (2020). Learning from the Perspectives of Albert Bandura and Abdullah Nashih Ulwan: Implications towards the 21st Century Education. *Dinamika Ilmu* 20(2). Available at: <https://doi.org>

Abolfazli, P., Tahmasabipour, N., & Nasri, S. (2019). The effectiveness of the mindfulness-based stress

reduction program on academic resilience and self-esteem of female secondary school students. *Research in educational systems*, 14, 383-397. [Persian]

Abraham, B. K. (2018). Physical and psycho-social issues of challenged children. *International journal of Current Advanced Research*, 7(5), 12431-12735.

- Akdeniz, S., & Ahcı, Z. G. (2022). The role of cognitive flexibility and hope in the relationship between loneliness and psychological adjustment: a moderated mediation model. *Educational and Developmental Psychologist*. <https://www.tandfonline.com>
- Bakosh, L. S., Mortlock, J. M. T., Querstret, D., & Morison, L. (2018). Audio-guided mindfulness training in schools and its effect on academic attainment: Contributing to theory and practice, *Learning and Instruction* (58), 34-41.
- Beck, J.S., Beck, A.T. (2011). *Cognitive Behavior Therapy, Second Edition: Basics and Beyond 2nd Edition*. Textbooks of Medicine & Health Sciences.
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*; 52:263-278.
- Brundin, E., Liu, F., & Thomas, C. (2021). Emotion in strategic management: A review and future research agenda, journal homepage: [www.elsevier.com](http://www.elsevier.com)
- Burt, K.B., Obradovic, J., Long, J.D. & Masten, A.S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*. 79(2), 359-74.
- Chahar Mahali, S., Beshai, S., Feeney, J. R., & Mishra, S. (2020). Associations of negative cognitions, emotional regulation, and depression symptoms across four continents: International support for the cognitive model of depression. *BMC Psychiatry*, 20(18).
- Chen, Y., Huang, X., Chien, C., Cheng, J. (2017). The effectiveness of diaphragmatic. Breathing relaxation training for reducing anxiety. *Perspective of Psychiatry Care*, 53:329-336.
- Courage, W. (2019). *Stop Negative Thinking*. Independently published.
- Demirtas, A. S., Güven, M. Walla, P. (2017). The effect of cognitive-experiential theory based psycho-educational program on constructive thinking. *Cogent Psychology*, 4(1), 1-13.
- Demirci, H., Aydin, A. P., Guler Kenar, J., Ozer, O. A., & Karamustafalioglu, K. O. (2021). Decision-making performance in Trichotillomania and skin picking disorder. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 31, 688.
- Dey, S., Patra, A., Giri, D., & Varghese, L. A. (2022). The Status of Life Skill Education in Secondary Schools - An Evaluative Study, *Online International Interdisciplinary Research Journal*, Volume-12, Issue-01.
- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking School-Based Bullying Prevention through the Lens of Social and Emotional Learning: a Bioecological Perspective, *Bullying Prevention*, 2(2), 93-113.
- Durak, H. Y. (2022). Examining various variables related to authentic learning self-efficacy of university students in educational online social networks: Creative self-efficacy, rational experiential thinking, and cognitive flexibility. *Current Psychology*. [www. SpringerLink](http://www.SpringerLink)
- Economides, M., Martman, J., Bell, M. J., & Sanderson, B. (2018). Improvements in Stress, Affect, and Irritability Following Brief Use of a Mindfulness-based Smartphone App. *Mindfulness*, 9, 1584-1593.
- Ekhoﬀ, J. K. (2022). *Bion and Primitive Mental States*. 1st Edition, 158 Pages, Published by Routledge.
- Emerson, E., Fortune, N., Liewelly, G., & staciliffe, R. (2020). Loneliness, social support, social isolation and wellbeing among working age adults with and without disability. *Disability and health journal*, 14(1), 1-7.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychological Association*. 49 (8), 709-724.
- Epstein, S. (2014). *Cognitive-experiential theory: an integrative theory of personality*. Oxford University Press: 1044-1050.
- Epstein, S., & Pacini, R. (1999). The Relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Personality and Social Psychology*, 76(6), 972-987.
- Gitimoghaddam, M., Vanderloo, L. M., Hung, R., Ryce, A., McKellin, W., Miller, A. & Collet, J. P. (2021). Impacts of participation in community-based physical activity programs on cognitive functions of children and youth with neurodevelopmental disabilities. *Brain sciences*, 11(2), 195.
- Guendelmana, S., Bayera, M., Prehn, K., & Dziobeka, I. (2022). Towards a mechanistic understanding of mindfulness-based stress reduction (MBSR) using an RCT neuroimaging approach: Effects on regulating own stress in social and non-social situations. Volume 254. <https://doi.org>
- Hollon, S. D., & Kendall, P. C. (1980). Cognitive self-statements in depression: Development of an Automatic Thoughts Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*. 4, 383-395.
- Hood, N. (2020). Learning from lockdown: What the experiences of teachers, students and parents can tell us about what happened and where to next for New Zealand's school system. *The Education Hub*.
- Hunot, V., Moore, T. H. M., Caldwell, D., Davies, P., Jones, H., Lewis, G., & Churchill, R. (2014). Mindfulness-based 'third wave' cognitive and behavioural therapies versus other psychological therapies for depression. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>
- ICF (2022). *Disabilities: Definition, Types and Models of Disability*. <https://www.Disabledworld.com>
- Izulkiflu, A. M., Lamb, S. K., Mamat, F. B., Yan, S. K., Oladele, O. T., & Geok, S. K. (2020). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on the management of depressive disorder: Systematic review *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 12, 10-20.
- Jaworski, M., Panczyk, M., Cieslak, I., Baranowska, A., Brukało, K., Grzebieluch, J., Kwasniewska, M., Urbaniak, M., Zarzeczna-Baran, M., Zyska, A., & Gotlib, J. (2022). The role of life skills in developing an authentic leadership attitude in public health students: a multicenter cross-sectional study in Poland. *BMC Public Health*, 22: 1485. <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com>
- Kabat-Zinn, J. (1999). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York, Dell, 234-261.
- Kabat-Zinn, J. (2021). *Mindful Parenting: Perspectives on the Heart of the Matter*. *Mindfulness*, 12(2).
- Kamenov, K., Mills, J.A., Chatterji, S. & Cieza, A. (2017). Needs and unmet needs for rehabilitation services: a scoping review. *Disabil Rehabil*, 41(10), 1227-1237.

- Kehr, F., Kowatsch, T., Wentzel, D., & Fleisch, E. (2015). Thinking styles and privacy decisions: need for cognition, faith into intuition, and the privacy calculus. *Institute of Tecnology Management; University of St.Gallen; Switzerland*, 72, 1071-1084.
- Kiken, L. G., & Shook, N. J. (2014). Does mindfulness attenuate thoughts emphasizing negativity, but not positivity? *Journal of Research on Personalities*, 53, 22-30.
- Larson, J. E. (2021). *Veracious Verdicts: An Expansion of Cognitive-Experiential Self-Theory in Jury Decision-Making Using Attribution Theory*. South Dakota State University, 86 pages.
- Leahy, R.L. (2021). Cognitive-Behavioral Therapy for Envy. *Cognitive Therapy and Research*, 45, 418-427.
- Lee, A., Lo, A. S. C., Keung, M. W., Kwong, C. M. A., & Wong, K. K. (2019). Effective health promoting school for better health of children and adolescents: indicators for success. *BMC Public Health* 19(1):1-12.
- Lidor, R., & Hutzler, R. (2019). Including Students with Disabilities in a Physical Education Teacher Preparation Program: An Institutional Perspective, *Teacher Education in the 21st Century*.
- Lucas Carrasco, R., Eser, E., Hao, Y., McPherson, K.M., Green, A., & Kullmann, L. (2010). The Quality of Care and Support (QOCS) for people with disability scale: Development and psychometric properties. *Research in Developmental Disabilities*. 32(3), 1212-25.
- Liang, F., Tan, Q., Wu, X., & Li, J. (2021). Selfish or altruistic? The influence of thinking styles and stereotypes on moral decision-making. *Personality and Individual Differences* 171, 110465.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Taylor, G., Nguyen, S., Thibault-Landry, A., Mageau, G. A., & Baldwin, M. (2019). Impact of a mindfulness-based intervention on autonomy in elementary school students: Results from a randomized cluster trial. In: Paper presented at the 7th International Self-Determination Theory Conference. Amsterdam .*Front Psychology* .10: 2715-58.
- Mohammad-Aminzadeh, D., Kazemian, S., & Esmaeily, M. (2015). The comparison of emotion regulation strategies and social adjustment of students with physical-motor disabilities and normal students. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 7(7), 985-989.
- Moreno-Gomez, A. J., & Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Psychosocial Adjustment and Neuropsychological Maturity in Kindergarten Children. *Mindfulness*, (10), 111-121.
- Mrazek, A. J., Mrazek, M. D., Cherolini, C. M., Cloughesy, J. N., Cynman, D. J., Gougis, L. J., Landry, A. P., Reese, J. V., & Schooler, J. W. (2018). The Future of Mindfulness Training Is Digital, and The Future is Now, *Current Opinion in Psychology*. *Current Opinion in Psychology*, 28, 81-86.
- Noh, J. W., Kwon, Y. D., Park, J., Oh, I. H., & Kim, J. (2016). Relationship between Physical Disability and Depression by Gender: A Panel Regression Model. Published in: *PLoS ONE*, 11(1): 1-9.
- Narsimulu, R. (2016). Self-Efficacy in students with and without physical impairment. *Indian Psychology*, 3(3), 1-9.
- Olsson, S., Dag, M., & Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European. Special Needs Education*, 33(4), 495-509.
- Portela-Pino, L., Alvarinas-Villaverde, M. & Pino-Juste, M. (2021). Socio-Emotional Skills in Adolescence Influence of Personal and Extracurricular Variables, *Environmental Research & Public Health*, 18 (9), 82-279.
- Rafique, A., Habib, H., Abdul Rehman, F., & Arshi, S. (2020). Impact of rational and experiential thinking styles on interpersonal conflict resolution among young adults. *Mind and Medical Sciences*, 7(1-12), 68-78.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford press.
- Sheivandi Chaliche. K., Hasanvand, F., Ghalami, Z., & Nafar, Z. (2022). The Effectiveness of Life Skills Training (Problem-Solving and Decision Making) on Interpersonal Intelligence, Love of Learning, and Self-Control in Male Students. *Educational Society*, 8(2), 57-66.
- Shirzadifard, M., Shahghasemi, E., Hejazi, E., Naghsh, Z. & Ranjbar, G. (2018). Psychometric Properties of Rational-Experiential Inventory for Adolescents. *SAGE open*, 1 -11.
- Smith, L. (2021). The Impacts of Intervention on Emotional Awareness & Self- Regulation on Students with Disabilities. *Regulation on Students with Disa*, Northwestern College. Published Online in: <https://nwcommons.nwciowa.edu>
- Sohrabi, Z., & Dortaj, F. (2020), The Effectiveness of Mindfulness Training on the Fear of Negative Evaluation and Automatic Thoughts in Female Students. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*. 7(1): 11-23.
- Szumskia, G., Smogorzewskaa, J., & Grygielb, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education- A two-level analysis. Contents lists available at ScienceDirect *Research in Developmental Disabilities*, Volume 102, Vasile, T. (2018). The Relation between Anxiety, Automatic Thoughts Adjustment and Emotional Control. *Experiential Psychotherapy*, 21, 4 (84), 23-28.
- Vasile, T. (2018). The Relation between Anxiety, Automatic Thoughts Adjustment and Emotional Control. *Journal of Experiential Psychotherapy*, vol. 21, 4 (84): 23-28.
- World health organization (World report on disability) (2020). <https://www.who.int>
- Yang, J., Lo, W. L. A., Zheng, F., Cheng, X., Yu, Q., & Wang, C. (2022). Evaluation of Cognitive Behavioral Therapy on Improving Pain, Fear Avoidance, and Self-Efficacy in Patients with Chronic Low Back Pain: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Pain Research and Management*. <https://doi.org/10.1155/2022/4276175>