DOI:10.6249/SE.201912_70(4).0032

臺灣正念教育的實踐與發展

謝傳崇* 教授
國立清華大學教育與學習科技學系

壹、前言

正念（mindfulness）能對個體產生極大的效用，促進自我接納、關懷與勇氣，藉此提升生活品質（Dobkin & Zhao, 2011），所以正念可以幫助學生學習，更是未來教育的一大趨勢。近幾年國外開始重視正念在教育上的運用，發展正念課程、教學方法、師資培育等，希望透過正念的推廣來提升教育品質；將正念融入教育領域，將使孩童產生許多正向作用（Wall, 2014; Willis & Dinehart, 2014）。正念是一個核心的感知過程（Germer, Siegel & Fulton, 2008），正念能對個體產生極大的效用，提升自我接納、關懷與勇氣，藉此提升生活品質（Dobkin, 2008）。正念運用在教育上，亦有助於學生情緒控管（Lawlor, 2014）、提升專注力（Willis & Dinehart, 2014; Zeidan, Johnson, Diamond, David & Goolkasian, 2010; Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014）、認知功能與學業成就（Hölzel, Lazar, Gard, Schuman-Oliver, Vago, Ott, 2011; Lao, Kissane, & Meadows, 2016）。正念在情緒調適的研究發現，正念可以促進後設認知，降低固執的認知，並提高集中注意的能力，這些研究發現，正念有助於發展情緒調節的有效策略（Corcoran, Farb, Anderson, & Segal, 2010; Farb, Anderson, Mayberg, Bean, McKeon, & Segal, 2010）。許多研究證實正念的訓練對注意力的提升具有正向影響（溫宗堃，2013）；並有研究指出正念能夠降低壓力、憂鬱及焦慮的症狀、增加正向情緒及提升心理健康（Keng, Smoski, & Robins, 2011; Lakhan, Schofield, 2013; Penman & Burch, 2014），因為正念能提升個體的情緒調節能力，透過各種調節的歷程，改變當下正在發生的情緒反應（溫宗堃，2013）；且正念不但有益個體的身心，也能在人際關係上帶來正面的影響，且在提升心理健康也

*本篇通訊作者：謝傳崇，通訊方式：hsiehcc@mail.nd.nthu.edu.tw。

有正向效果（Davis & Hays, 2011; Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004）。Napoli、Krech 與 Holley（2005）以國小一到三年級的學生做為實施正念課程的研究對象，結果顯示正念能提升孩童的選擇注意力，並降低考試焦慮和教室裡的問題行為。正念對孩童的身心健康具有正面影響，將正念融入學校活動、班級課程，可以提升心理健康與認知功能。

因此，謝傳崇（2018）認為正念運用在學校教育上，在生理層面能夠開啟自我覺察的作用；在心理層面能夠增進情緒調節的能力、降低焦慮與憂鬱的程度、提升專注力；在人際關係層面，能夠與他人建立友好關係、釋放正面能量、調整人際互動技巧與自我改變。學校若能重視正念教育的發展，不但可以引導全校師生體認個體內在生命的意義，追求有意義的人生價值感；更能鼓勵師生傳播關懷他人及服務社會的愛，最後讓學校親師生感受這股教育愛的力量。

貳、正念的意義

正念的研究主要是奠基於 Langer（1989）的概念。Langer 是哈佛大學的社會心理學家，研究「正念」超過 40 年的時間。她認為「正念」有幾個特點：接納新資訊、注意新觀點，以及會修正的心態。首先，當人們在當下是採取開放、包容的心態，就會注意當下有什麼正在發生中。其次，能夠直觀，會用不帶偏見的心態，來觀察有什麼正在發展中。也會採取多元的觀點時，以多元角度來看待事物（Delizonna & Anstedt, 2015）。正念是正向的心理狀態，正念思考所指的就是能夠保持好奇心、注意新事物，對單一情境會用多元的觀點看待，能持客觀態度，並考量多方的意見。早期，Langer（1992）的研究是正念的反面，亦即是缺乏正念；她研究人們如何受制於原有的思考模式，就像演員照劇本演，後來經過她數十年對缺乏正念的研究發現：我們有「視而不見」的傾向，及當缺乏正念時，我們會停止注意、學習和提問。她的研究告訴我們，缺乏正念是各種問題的成因，是不快樂、失敗、意外，甚至是健康欠佳的原因，其次是我們時常因為對事物的熟悉感，而失去好奇心，再來人類的天性在面對環境的改變，人的心智會更傾向於適應環境。不過問題是：不管我們是否察覺到，變遷總是在發生中，沒有意識到變遷，我們會陷入幻境之中，甚麼也學不到，也得不到，就我們所知的就是那個幻境全部，當這種情況發生，我們感知的能力也會改變。我們不調整，就會變成缺乏正念，這就是為何自我察覺是一件很難熟練的能力，我們不可能時時刻刻，在每個情況都完全地做到自我察覺，因此要成為完全的自覺是不可能的。

而後，來自於 Kabat-Zinn 倡導的正念減壓法（Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR），對正念的拓展影響很大。許多處於壓力之下的患者，透過這種方法能有效解決失眠、憂鬱症、負面情緒困擾等；並可協助患者取得身心的平衡，訓練更強韌的心理素質。正念（mindfulness）一詞源自佛教的專有名詞，也有人稱為靜觀、內觀、專注，最常見的定義是 Kabat-Zinn 所說的「刻意的、不帶評判的、針對當下的注意力」（Kabat-Zinn, 1994）或者「刻意地、當下地、不評判地注意時時展開的經驗所產生的覺察力」（Kabat-Zinn, 2003）。Shapiro、Carlson、Astin 與 Freedman（2006）指出正念是透過刻意的注意，並伴隨接受的態度來體會當下的經驗，使個體可以選擇較寬廣並具適應性的技巧來因應所有刺激。Brown、Ryan 與 Creswell（2007）認為正念是開放的思維，將注意力集中於覺察此時此刻。Shapiro 與 White（2014）指出正念是有意識的管教自己，是一種訓練的方法，讓心智、內心和身體全然與生命同在。

謝傳崇（2018）認為正念的本質是具有彈性和活在當下，它會讓人更有創造力，有深入的想法，讓人更有智慧。正念會讓人具有更多彈性以因應環境變遷，因為變遷是生存環境的最重要特徵，然而人們在面對各種情境時，會假裝情境不會改變。Langer（2000）論斷這種情況之所以會發生，是因為人們誤認為他們心態和外在環境都是處於穩定狀態。僵固的處理方式經常會導致誤判情勢，和出現無效率的行為，因為他很可能無法和現實的真實狀況吻合。而僵化的心態會限制人們獲得成功的能力，破壞人際關係，降低自信，也會減損達成目標的能力，產生負面的自我觀感，而且最後會減少個人的快樂感和幸福感。因此正念可以培養自己注意到外在情境的新狀況，避免僵化的心態（Delizonna & Anstedt, 2015）。

正念的「正」意為不偏不倚，因為在正念的實踐中，不論正向、負向、非正向非負向等，都是被觀察、認識與接納的對象。至於「念」，指的是念頭、想法、意念等內心的造作。兩個字合起來「正念」，就是維持念頭的不偏不倚。綜上所述，正念指的就是一種自我覺察、靜觀當下，時時刻刻、平靜地覺知身體的感覺、情緒、想法，而不加批判。如同中文字「念」所顯示的，把「心」放在「今」，放在此時此刻，就是正念。簡而言之，正念就是「覺察當下」：徹底地覺察此時此刻的一種歷程。因此，隨著社會的急遽變遷，兒童及青少年的學習、情緒管理、健康自律、挫折復原力及社會適應產生許多問題。如何幫助孩子面對多變環境及生命衝擊時，得以調適自我身心，讓孩子獲得更良善有意義的學習環境，以及更加健康完整的人生發展，也因此正念的這波潮流逐漸發展。

參、正念在教育上的運用

「正念」最初的發展來自Kabat-Zinn在1979年開設「正念減壓」門診，將源自佛教禪修的正念訓練帶入醫學界以來，在健康照顧的領域相繼出現（溫宗堃，2016）。至今，在全球的醫院、醫學中心、診所，至少有720個以正念減壓為基礎的正念課程（Kabat-Zinn, 2013）。隨著媒體的報導，正念的研究範疇從原本的醫學與心理治療的範圍，延伸至各級教育、企業等，甚至成為一種熱門的商業產品，影響西方尤其美國的文化甚為深遠（Wilson, 2014），而由於成效的顯著，近十年來，國內亦開始關注並推行正念。

近來各種正念教育方案快速發展，諸多研究發現正念教育可有效提升兒童、青少年的情緒調適能力，提升正向心理，增進人際合群行為，並改善學習成效（Baker, 2013; Bakosh, 2013; McCloy, 2004; Mendelson et al., 2010; Napoli et al., 2005; Weare, 2013）。更重要的是，正念可提升兒童、青少年的自我調控能力與專注力（Napoli et al., 2005; Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2010），隨著這些能力的提升，不但有效降低學生的焦慮、過動、負向情緒、衝動問題，亦間接增進學生的挫折復原力、降低問題行為及自傷傾向（Mancarella, 2010; Britton, Lepp, Niles, Rocha, Fisher, & Gold, 2014）。依據上述可得知正念不論是在身心健康的領域裡，乃至於教育學習或問題行為等預防層面皆具有相當的重要性。

Kabat-Zinn（1994）對正念的定義，是引用為代表觀點的論述，其內涵包括：一、有方向；二、在當下；三、不評斷。Shapiro、Carlson與Freedman（2006）探究正念的重要有效因子，將其分為意圖、專注、態度，與Kabat-Zinn的主張作對照，論述彼此間連結與互相影響的循環，強調透過重新知覺、初學者／觀察者角色帶來觀點擴大的位移效果。正念的重要有效因子，列舉如下（引自釋宗白、金樹人，2010）：一、Intention：個體內在意圖，會創造可能的外在世界，帶來改變與成長。視野開放與否將影響後續行為作用的範圍，從有既定目標、規則到學習交付與情境經驗共處。方向具有開展性，伴隨越來越深的覺察，帶來動力轉化。二、Attention：對專注力的界定，能觀察當下內在而非只著眼外境，如現象學強調回到自身、懸置對經驗的解釋，專注此時此地。三、Attitude：不評價或解釋，在面對與期待相反的事件經驗時能接受、仁慈、開放。不刻意追求欣悅或遠離厭惡，不評價經驗中的自己，從渴求、判斷，到能平等、接納一切。這三個元素並非各自獨立，它們相互交織，彼此互通並加以回饋。正念就是這種時時刻刻的歷程。

溫宗堃（2013）認為正念訓練運用於中、小學學校教育，能夠有效提升學童的注意、認知功能、情緒調節及人際關係能力，並培養同理心、自我悲憫等正向心理特質。而且將正念訓練融入師資培育和在職訓練的課程，有助於教師和學生的人際互動，共同建立良好的學習環境。因此，正念在教育領域的應用，可協助學生增強專注力與認知智能，培育情緒調適能力與人際溝通能力。校長若能將正念精神融入教育經營與管理領域上，不但可穩定自我情緒，全面關照學校環境，還有助於降低學校壓力，營造共好的和諧班級氣氛與友善的校園氛圍，提升學生學習效果。

肆、正念教育的影響力

正念能帶來諸多正向影響，可幫助個人成長，亦可引領與提升團體的正向力量，若能適時融入正念於教學中，將對於孩童來說是一大益處。其中，許多研究發現正念與專注力的關係密不可分，當個體修習正念是有助於專注力的提升。Napoli（2005）等人與Black（2014）等人透過正念課程的設計，顯示孩童在專注力上有顯著提升，且在考試焦慮和教室裡的問題行為也有降低的趨勢。Jha、Krompinger和Baime（2007）運用實驗研究，發現正念練習能幫助個體在導向性注意力與警覺性注意力上的提升。Moore 和Malinowski（2009）也證明正念對個體的注意力功能有密切關聯。其實正念也就是持續的專注，或稱注意力的練習（Lyons & Zelazo, 2011）。它可使個體覺察最深層的過程是如何發生與變化，且透過正念感知能幫助個體平靜情緒與集中注意力（Germer, Siegel, & Fulton,2008）。Semple 等人（2010）運用兒童正念認知療法的介入，發現能降低孩童的注意力問題、行為問題與焦慮症狀。此外在 Zeidan 等人（2010）發現在短短四天內的正念認知課程，可明顯感受到受試者對於持續專注力的提升；而 Jensen 等人（2012）運用盲選實驗設計，將48名受試者隨機配置至MBSR（正念減壓課程）與NMSR（非正念減壓課程），研究結果顯示在 MBSR 這組的受試者在注意力上有明顯提高。在國內，黃鳳英與鄧瑞偉（2017）以國小三年級學童為研究對象，發現正念有助於孩童在注意力上的提升、增加人際友善行為，並降低其負向情緒等結果。劉長宗、饒見維（2015）探討「正念靜坐」對於國小學童放鬆力及專注力之影響，並透過準實驗進行，發覺在正念靜坐訓練後，孩童在持續專注力的測驗分數是優於為參加之學童，有此可見正念靜坐有助於國小學童在持續性專注力的提升。

其次，正念教育能對兒童學習產生許多正向影響，包含人際關係上的進步（黃鳳英、鄧瑞瑋，2017）、覺察與穩定情緒（Chan, 2015）。再者國外的相關研究探討中，發現透過正念對個體的認知是有許多的益處，例如在一項透過正念認知療法（MBCT）與正念減壓（MBSR）的計畫研究中，持續八週時間，結果顯示正念有效增進認知功能（Lao, Kissane, & Meadows, 2016）。Zeidan 等人（2010）的研究當中發現在短暫的正念訓練課程，受試者在視覺空間處理、工作記憶與執行功能上有所提升。此外 Hölzel 等人（2011）主張正念的介入有助於大腦的認知執行功能。而 Baker（2013）透過持續八週的研究，對有胎兒酒精中毒綜合症（FASD）的 10 名 12-17 歲之間的青少年進行正念培育計畫之實驗，發現這些受試者在經過相關社會認知能力的測驗評估之下，能適當提升其視力學習技巧，故知，正念培訓計畫可提升個體在學習技巧上的提升；再者 Bakosh（2013）將兩所學校共 337 名小學學童進行每日 10 分鐘的正念練習，研究結果顯示學生在多項科目的成績上達到顯著提升。因此，透過正念課程的培訓能提升個體的認知能力（Baker, 2013; Lao, Kissane, & Meadows, 2016; Zeidan, Johnson, Diamond, David, & Goolkasian, 2010）、增進大腦執行功能（Hölzel et al., 2011），而當學習者對於課程及教材方面的認知提升，對於學習態度方面也會有所助益；再者正念能穩定孩童的情緒（Chan, 2015），而學習態度亦會受於學習情境之影響，是故當學習者能處於較高穩定度的狀態下，對於情境的學習態度也會有所提升；此外學習者在課業或程度上的提升，往往和自我的積極、主動性息息相關（Rahimi & Hassani, 2012），因此正念教育有助於學習態度的提升。

伍、正念教育的實踐

正念是個人的一種最佳運作狀態，特徵是思路清晰、活在當下、有彈性和自制力。我們都有本能可以處在這種狀態，但很少人得到，這是需要練習的。正念領導可以協助領導者去除受制約的行為、無意識的錯誤和過度敏感，改善決策力和判斷力，也能在高度風險的挑戰下保持專注和思路清晰，擴大更寬廣的視野，並能引導人們對解決方案有不同的正面思考方式。為了成功，人們需要對工作全心投入，對組織具有願景，並能將願景連結到每日工作的意義上，並與工作團隊中保持良好關係。正念領導者可以創造出這些情境，也可以打造出良好的工作環境，讓成員感受到工作意義，並能和同事們有連結，有足夠的信心去面對他們的挑戰和抱負。Shapiro 與 White（2014）提出正念包含以下三個核心元素：意向、注意、態度。這三個元素提供營養的土壤，讓智慧與慈悲的得

以生長，而且這三個元素並非各自獨立，它們相互交織，彼此互通並加以回饋。正念就是這種時時刻刻的歷程。一、意向：指完全地知道我們為什麼要做自己正在做的事：我們的終極目標、我們的願景、我們的抱負。當我們察覺到自己的意向且能夠與其相連時，我們的意向就有助於激勵我們，提醒我們什麼才真正重要。二、注意：充分關注此時此刻，而不是被過去或未來給拉走。要記得，正念在於清楚地理解，如果我們希望能夠清楚理解，就必須對當下的此時此刻加以注意。若要加以注意，就需要觀察並體會我們無時無刻的經驗。三、態度：我們如何注意，能讓我們保持開放、仁慈與好奇。一旦我們學會有意地注意此時此刻，態度這個元素就會發揮作用。當我們這麼做時，或許會注意到某些事物：我們的心智一直在做判斷。帶有注意的態度，是正念不可或缺的要素。因此，正念教育的實踐策略如下：

一、引導學生覺察自我掌握內心

正念者能覺察自我的思維、感受及作為，並意識到他們周遭所正在發生的事情。他們專注傾聽資訊、情感並全面關注。因此要讓學生自我覺察當下正在想什麼、有什麼感受及正在做什麼事。當學生間發生衝突時，老師可讓學生靜坐，或者採用撰寫方式，讓孩子想想發生甚麼事情？學校要能引導全校學生，自我覺察身旁周遭發生了什麼事。雖然學習工作繁雜，要讓學生轉變自己的心態去適應目前的狀況，並可自我消除心理上的煩躁。尤其也能花費時間體會當下的時刻與自身經歷。例如：觀看樹木的變化，或聆聽大自然的聲音。還要能在複雜多元與急迫的環境下，注意到全面的資訊，並能傾聽學校其他同儕的情緒感受。此外要能訓練學生掌握自己所聽見訊息的整體意思，並能在做出判斷之前，先找出真正的事實。

二、領導學生關注正向鼓勵創新

正念教育關注正向積極與可能性，雖然意識到失敗、風險、危險、現實和不利因素，但他們更重視積極、機會、可能性等方面。學校教師意識到正向積極的力量，積極擴大並建立正面潛能，並鼓勵新穎的思想和行動。例如，指導學生分析各項行為的前因後果。而在變革時代，學校每天面對著複雜的人事物，教師要更關注積極正面，能分析出風險、危險和缺點，而在可能性、選擇和機會方面積極實踐。藉由正面態度和正向情緒去擴建自我意識，並鼓勵學生有新奇的思想與做法。在遇到困難時，指導孩子克服障礙。此外，也要能藉由問自己該怎麼辦，去挑戰自我恐懼，並激發出具有豐厚潛力的計畫。

三、指導學生建構願景追尋意義

正念教育創建有意義的願景，從了解學生自身的優勢開始，引領自我實現目標。因此，為了引領學生實現願景，教師的行為要能符合其意圖和承諾，也要有很強的道德原則，並能遵循這些原則生活，引領學生邁向願景。教師也要清楚自己的價值觀，而且作為要與價值觀一致，也能清楚自己最優先考慮的事項，且作為與優先事項是一致的。老師可以透過正向勵志故事，激發孩子追尋生命意義的動力。還要能知道自己的優點和缺點，並能透過組織自己的教學工作來發揮長處。此外，也要知道學校的優點和缺點，並尋找方法來發揮學生的長處。

陸、結論

一、推動正念教育課程，提升學習與情緒表現

正念對學習態度具有正向且直接的影響，高正念的孩童在學業成績上的成就相對也較高，愈高的正念知覺，將能提升孩童在課堂間的學習態度表現。此外正念也能幫助個體訓練自我持續的專注力，將正念融入課程中，可以提升孩童的注意力，而且專注力又為學習行為上的關鍵因素。所以當學生正念覺知高度聚焦於當下，亦促使維持高度的注意力，故能有效預測其認知學習表現。因此，學校宜推展正念教育，使學生更有復原力與毅力去面對問題挑戰和生活中所發生未預期的意外，此外也包含增進覺察能力、鼓勵正向人際關係，增進同理心、慈悲心與悲憫心等等的特質，這一些可以使兒童及青少年達到生活上的滿足而感到幸福。

二、組織正念學習社群，鼓勵集體正向成長

國內實施正念教育正值起步階段，但在全球環境劇烈的變遷之下，面對各種衝擊下，學童的壓力有增無減，而問題行為、情緒障礙、注意力下降、社會人際適應等議題更是層出不窮，因此，為因應此一趨勢，目前教育不應僅是教導學科知識；而更應在兒童大腦最有可塑性的時期，予以教導兒童各情緒管理、提升專注力、行為控制、健康自律、挫折復原力及社會適應等相關技能，而兒童正念教育正可成為現代兒童的有效預防身心靈疾病的一種管道。所以，學校可以組織正念學習社群，邀請校內同儕、校長、行政人員一起參與，首先選出理解正念的同仁為種子老師，組織推動小組。其次宜固定時間召開社群，舉辦正念相關講座、實施正念教學觀摩與回饋、進行正念教學主題的經驗分享與交流，正念教育議題研討、或進行新進正念教師教學輔導、協同教學、同儕省思對話、共同備課等。希望藉由校內同儕間不斷地專業對話，分享與研討正念教育的專業知能、課程設計與教學、班級經營與輔導等相關議題，提升整體正念學習的風氣。

三、發展學校正念領導，營造積極心理環境

卓越的領導是基於非凡的價值觀與信念，正念能促進自我接納、關懷與勇氣，也能透過與領導的結合，協助學校的發展。正念是一種積極的心理狀態，它是來自於開放、有包容心、直觀，並能接納多元的觀點。擁有正念的校長與老師能夠有效地了解別人、和人互動，對學生能有許多正向的影響。在生理層面，能夠減緩生病症狀的嚴重程度、降低疼痛感等；在心理層面，能夠增進情緒調節的能力、降低焦慮與憂鬱、提升專注力等；在人際關係層面，能夠與他人建立友好關係、釋放正面能量、調整人際互動技巧與自我改變等。因此，他們能夠更有效地扮演學校領導者的角色。正念領導者能覺察當下、關注正向、建立關係、發現意義、管理能量與發展韌性，藉由全面關注覺察自我，可以穩定情緒掌握真實；關注學校正向願景、鼓勵研究創新，激發成員潛能、引導創意實踐，讓學校建立正向關係網絡，促進成員合作，發展學校潛能，共創學校偉大願景，實踐生命的道德意義。同時學校正念領導者在自我察覺中，藉由管理能量與壓力，維持師生高度健康情緒，使能面對逆境發展韌性，專注未來的可能性與潛能，亦能發展學校積極的心理環境，進而帶動學校整體效能的提升。

參考文獻

黃鳳英、鄧瑞瑋（2017）。兒童正念教育方案對於改善注意力與憂鬱傾向之效果。**教育實踐與研究**，**30**（2），1-34。

劉長宗、饒見維（2015）。正念靜坐對提昇國小學童專注力之研究。**佛學與科學**，**16**（2），81-98。

溫宗堃（2013）。西方正念教育概觀：向融入正念訓練於我國邁進。**生命教育研究**，**5**（2），145-180。

溫宗堃（2016）。略探西方正念課程師資培訓與認證。**輔仁宗教研究**，**32**，71-101。

釋宗白、金樹人（2010）。止觀、無住——「禪修正念團體」對實習諮商心理師自我關注與諮商實務影響之初探研究。**教育心理學報**，**42**，163-184。

謝傳崇（2018）。發展有意義的學校：校長正念領導之探究。**教育研究月刊**，**292**，69-86。

Baker, L. (2013). *The influence of mindfulness training on social functioning in children with fetal alcohol spectrum disorders*. (MS26352 M.Sc.), University of Victoria (Canada), Ann Arbor.

Bakosh, L. S. (2013). *Investigating the effects of a daily audio-guided mindfulness intervention for elementary school students and teachers*. (3618722 Ph.D.), Institute of Transpersonal Psychology, Ann Arbor.

Black, D. S. & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(7), 1242-1246.

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*(3), 263-278.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4), 211-237.

Chan, P. T. (2015). Children with generalized anxiety disorder: Developing a mindfulness intervention (Unpublished doctoral dissertation). Boston University, MA. Retrieved from https://open.bu.edu/handle/2144/15227.

Corcoran, K. M., Farb, N., Anderson, A., & Segal, Z. V. (2010). Mindfulness and emotion regulation: Outcomes and possible mediating mechanisms. In A. M. Kring, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A trans diagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 339-355). New York: Guilford Press.

Davis, D, M. & Hayes, J, A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy, 48*(2), 198-208.

Delizonna, L. & Anstedt, T. (2015). *Mindful leaders: A self-coaching guide & toolkit.* North Charleston, South Carolina: Create Space Independent Publishing Platform.

Dobkin, P. L. (2008). Mindfulness-based stress reduction: What processes are at work? *Complementary Therapies in Clinical Practice*, *14*(1), 8-16.

Dobkin, P. L. & Zhao, Q. (2011). Increased mindfulness-The active component of the mindfulness-based stress reduction program? *Complementary Therapies in Clinical Practice*, *17*, 22-27.

Farb, N. A. S., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., & Segal, Z. V. (2010). Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness. *Emotion*, *10*, 25-33.

Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2008). Mindfulness and psychotherapy. *Journal of Psychology and Theology*, *36*(1), 65-69

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, *57*(1), 35-43. Harbinger Publications.

Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Oliver, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, *6*, 537- 559.

Jensen, C. G., Vangkilde, S., Frokjaer, V., & Hasselbalch, S. G. (2012). Mindfulness training affects attention - or is it attentional effort. *Journal of Experimental Psychology: General*, *141*, 106-123.

Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive Affective and Behavioral Neuroscience*, *7*(2), 109-119.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based intervention in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living, revised edition: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. UK: Hachette.

Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, *31*(6), 1041-1056.

Lakhan, S. E. & Schofield, K. L. (2013). Mindfulness-based therapies in the treatment of somatization disorders: A systematic review and meta-analysis, *PLoS One*, *8*(8), e71834.

Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition*, *1*(3), 289-305.

Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(6), 220-223.

Lao, S. A., Kissane, D., & Meadows, G. (2016). Cognitive effects of MBSR/MBCT: A systematic review of neuropsychological outcomes. *Consciousness and cognition*, *45,* 109-123.

Lawlor, M. S. (2014). Mindfulness in practice: Considerations for implementation of mindfulness-based programming for adolescents in school contexts. *New Directions for Youth Development*, *142*, 83-95.

Lyons, K. E. & Zelazo, P. D. (2011). Monitoring, metacognition, and executive function. Elucidating the role of self-reflection in the development of self-regulation. *Advances in Child Development and Behavior*, *40*, 379-412.

Mancarella, K. (2010). The use of mindfulness-based practices for coping with childhood stress. Retrived from http://search.proquest.com/docview/820745048?accounted=8007

McCloy, S. G. O. (2004). *A preliminary study of mindfulness in children as a conceptual framework for coping with bullying*. Retrived from http://search.proquest.com/docview/305119235?accountid=8007

Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(7), 985-994.

Moore, A. & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, *18*(1), 176-186.

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(1), 99-125.

Penman, D. & Burch, V. (2014). *Mindfulness for health: A practical guide to relieving pain, reducing stress and restoring wellbeing*. England: Paitkus.

Rahimi, M. & Hassani, M. (2012). Attitude towards EFL textbooks as a predictor of attitude towards learning English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *31*, 66-72.

Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(2), 218-229.

Shapiro, S. & White, C. (2014). *Mindful discipline: A loving approach to setting limits and raising an emotionally intelligent child*. Oakland, CA: New Harbinger.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 373-386.

Wall, J. M. (2014). Finding an inner voice through silence: Mindfulness goes to college. Journal of College and Character, 15(2), 133-139.

Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, *8*(2), 141-153.

Wen, T. K. (2013). A review of mindfulness education in the west: Towards the integration of mindfulness training into education in Taiwan. *Journal of Life Education*, *5*(2), 145-180.

Wen, T. K. (2016). A pilot review of mindfulness-based teacher training and certification in the west. *Fujen Religious Studies*, *32*, 71-101.

Willis, E. & Dinehart, L. (2014). Contemplative practices in early childhood: Implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, *184*(4), 487-499.

Wilson, Jeff. (2014). *Mindful America: The mutual transformation of buddhist meditation and American culture*. Oxford University Press.

Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, *19*(2), 597-605.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*(1), 1-20.