

اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر تاب آوری و خردمندی در دانش آموزان

دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ابرکوه

شکوفه رحیم پور^{۱*}، مژگان عارفی^۲، غلامرضا منشی^۳

۱. دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه الزهراء یزد، ایران

۲. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوارسگان، اصفهان، ایران

۳. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوارسگان، اصفهان، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۱۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۸)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی ذهن آگاهی نوجوان محور بر تاب آوری و خردمندی دانش آموزان دختر شهرستان ابرکوه و پژوهش از نوع مداخله نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون، پیگیری باگروه کنترل بود. جامعه آماری همه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ابرکوه، در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ و مشارکت کنندگان در پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. این افراد بر اساس تقسیم تصادفی در دو گروه مداخله و گروه کنترل به تعداد مساوی قرار گرفتند و برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز از مقیاس تاب آوری کانر - دیویدسون و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شد. این ابزار ابتدا برای هر دو گروه به عنوان پیش آزمون، اجرا شدند. سپس آموزش ذهن آگاهی به عنوان متغیر مستقل پژوهش در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه ای، برای گروه آزمایش اجرا شد. گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکرد. پس از پایان آموزش، بار دیگر دو ابزار پژوهش برای هر دو گروه مداخله و کنترل، به عنوان پس آزمون، اجرا شد. داده ها با روش آماری تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر، تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که پس از انجام مداخلات بین دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای تاب آوری و خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود دارد. پژوهش حاضر گویای اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری و خودکارآمدی می باشد. پیشنهاد می شود که این روش از طریق برگزاری دوره ها و کارگاه های آموزشی به دانش آموزان آموزش داده شود.

واژگان کلیدی: ذهن آگاهی، تاب آوری، خودکارآمدی

مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه مرهون نظام آموزشی آن جامعه و میزان توانمندی علمی و عملی دانش آموزان آن جامعه در آینده می باشد. بر این اساس همه ساله مبالغ قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش می کنند، اما برخی عوامل موجب به هدر رفتن بخش قابل توجهی از این سرمایه گذاری ها می شوند که در بررسی علل این پدیده، پژوهش ها نشان دادند که غالباً علت این امر نیازها، انگیزه ها، باورها، تمایلات دانش آموزان است (زینلی پور، زارعی و زندی نیا، ۱۳۸۸).

طی سال های اخیر روانشناسی مثبت نگر^۱ با تاکید بر توانمندی ها و فضیلت های آدمی به بررسی عواملی پرداخته که سلامت روان را در شرایط سخت در پی خواهد داشت (سهرابی، جعفری روشن، ۱۳۹۵). کاربرد روانشناسی مثبت نگر در امر آموزش دانش آموزان کمک به سزایی در ایجاد باورهای مثبت و تقویت توانمندی های آنها می کند. نظریه های جدید آموزش و یادگیری بر نقش انگیزش و باورهای فرد تاکید زیادی می کنند و معتقدند که نباید فراگیر را در برابر مطالب و مفاهیم قرار داد بلکه باید با آموزش های لازم، فراگیران را به فعالیت واداشت تا در آنها بتوان به ایجاد نگرش، انگیزش و باورهای مثبت پرداخت (کاراهوکا، کاراهوکا، کارغلو، گولوقلو و آرفغلو^۲، ۲۰۱۰). از جمله توانایی هایی که مورد تایید این نوع روانشناسی است؛ می توان از تاب آوری^۳ نام برد. تاب آوری روان شناختی نوعی، توانمندی محسوب می شود که منجر به طی کردن با قدرت شرایط سخت زندگی می شود و از نظر روانشناختی نیز فرد را محکم تر می سازد. تاب آوری به افراد کمک می کند در پی بروز شرایط پرخطر یا پس از عقب نشینی، بتوانند سازگار شوند و کارکرد قبلی خود را بازیابند (مایانا، ماچینگورا و اوکافی^۴، ۲۰۱۹ به نقل از علی بابایی، وهابی هما بادی و خالقی پور^۵، ۱۳۹۸).

عوامل زیادی بر موفقیت افراد در زندگی موثر است. خودکارآمدی یکی دیگر از سرمایه های روان شناختی است که می تواند به افراد کمک کند و مسیر رسیدن به موفقیت را برایشان هموار سازد. خودکارآمدی^۶ عقیده به توانایی های فرد در سازماندهی و اجرای یک سری اعمال مورد نیاز برای رسیدن به یک هدف تعریف می شود (کوربانگلو^۶ و همکاران^۶، ۲۰۰۶). بنابراین، قضاوت مردم درباره توانایی شان جهت سازماندهی و اجرای امور، لازمه دستیابی به عملکرد موفق است. این امر ربطی به راهبردهایی که فرد به کار می برد، ندارد بلکه دآوری درباره آن چه می تواند انجام دهد، مهم است. باور شخص در مورد توانایی های خود، برای حصول سطح تعیین شده خودکارآمدی می باشد (ارمرود^۷، ۲۰۰۶).

1 Positive Psychology

2 Karahoca, Karahoca, Karaoglu, Gulluoglu & Arifoglu

3 Resiliency

4 Mayana, Machingura & Okafi

5 Self-efficacy

6 Kurbanoglu

7 Ormrod

روش های مختلفی برای افزایش تاب آوری و خودکارآمدی وجود دارد که در این پژوهش از ذهن آگاهی استفاده شده است. ذهن آگاهی ظرفیتی است که فرد به طور کامل از آنچه که در ذهن، قلب، روح خود تجربه می کند، آگاه است و توجه کامل به محیط اطراف و حوادث آن، افراد مختلف و دنیای طبیعی دارد (بوی اتزیز و مکی^۱، ۲۰۰۵). این توجه، توجهی است هدفمند، به همراه پذیرش بدون داوری در مورد تجربه های در حال وقوع در لحظه کنونی (کابات زین^۲، ۲۰۰۳). نوجوانان با پرورش ذهن آگاهی می توانند از ارتباط به هم پیوسته و پیچیده بین رویدادهای بیرونی، احساسات، افکار و رفتارشان آگاه شوند. آنها دیگر احساس نمی کنند که در یک افسردگی بی پایان گرفتار شده و اکنون روش های عاقلانه تری برای ارتباط برقرار کردن با تجربه خود در هر لحظه دارند. همچنین، آنها می توانند در مواقعی که بیشترین آسیب پذیری را احساس می کنند راهی بیابند که با خود مهربان باشند. این کار به نوبه ی خود باعث می شود که اشتیاق آنها برای آغاز رغبت های جدید و ایجاد دوستان تازه افزایش یابد (هابرت^۳، ۲۰۱۰ به نقل از طباطبائی نژاد، ۱۳۹۷).

مطالعات مختلفی در زمینه تاثیر مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرمایه های روانشناختی از جمله تاب آوری صورت گرفته است. راماسیوبرامانین^۴ (۲۰۱۶) در پژوهشی که با کمک روش تحقیق آمیخته^۵ و تحت عنوان ذهن آگاهی، کنار آمدن با استرس و تاب آوری که در میان دانشجویان ورودی سال اول دانشگاه انجام داد به آنها آموزش هایی در زمینه ذهن آگاهی مانند نفس کشیدن عمیق، تن آرامی و تجسم دریافت داد. نتایج نشان داد که گروه برخوردار از آموزش های مبتنی بر ذهن آگاهی دارای تمرکز بهتر، خواب راحت تر و شیوه های بهتر برخورد با استرس و تاب آوری بیشتری هستند. رینکف^۶ (۲۰۱۷) در پژوهشی با هدف بررسی تاثیر آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری صورت گرفت که نتایج اثبات کرد که آموزش اصول ذهن آگاهی مانند تکنیک های تنفس و تمرکز باعث افزایش تاب آوری می گردد که بیانگر تاثیر مثبت آموزشهای ذهن آگاهی بر افراد است. کی و پیدجئون^۷ (۲۰۱۴) در پژوهش خود، رابطه ای مثبت و معنادار بین ذهن آگاهی و تاب آوری یافتند این محققین دریافتند که ویژگی هایی که با تاب آوری رابطه دارند، با ذهن آگاهی نیز ارتباط دارند در واقع افراد با سطح بالاتر ذهن آگاهی از سطح بالای تاب آوری نیز برخوردار می باشند. آقا گدی و گل پرور (۱۳۹۷) در پژوهش خود که به منظور اثر بخشی درمان ذهن آگاهی بر تاب آوری زنان صورت گرفته بود، به این نتیجه دست یافتند که آموزش ذهن آگاهی در افزایش تاب آوری زنان موثر است همچنین، نصیری، کارسازی، اسماعیل پورو بیرامی (۱۳۹۴) در پژوهشی که با هدف ارزیابی نقش معنا در زندگی، ذهن آگاهی و تاب آوری در شکوفایی

1 Boyatzis & McKee

2 Kabat-Zinn

3 Hubertus

4 Ramasubramanian

5 Mixed methods

6 Rinkoff

7 Keye & Pidgeon

دانشجویان انجام شد و یافته ها حاکی از آن بود که معنا در زندگی و ذهن آگاهی اثر مستقیمی بر تاب آوری و تاب آوری نیز اثر مستقیمی بر شکوفایی داشت. علاوه بر این، معنا در زندگی و ذهن آگاهی اثر غیر مستقیمی بر شکوفایی با میانجیگری تاب آوری داشتند.

در زمینه تاثیر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی نیز پژوهش هایی انجام شده است. فرث ، کوالینی ، زوترلین ، لوگو^۱ (۲۰۱۹) در مطالعات خود به دنبال بررسی اثرات ذهن آگاهی بر فرآیندهای شناختی ، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی بودند و نتایج نشان داد که مداخله کوتاه مدت ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و بهزیستی در دانشجویان اثر مثبت داشت. مک کنوال^۲ و همکاران (۲۰۱۷) طی یک پژوهش هس که به منظور بررسی تمرین ذهن آگاهی در دانشجویان بهداشت حرفه ای و تاثیر آن بر سلامت روانی، یادگیری و عملکرد بالینی دانشجویان بهداشت حرفه ای صورت گرفت و نتایج بررسی بر روی ۱۹ مطالعه که شامل ۱۸۱۵ شرکت کننده در رشته های مختلف پزشکی، پرستاری، مددکاری اجتماعی، روانشناسی و سایر رشته های بهداشت بود، نشان داد مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی باعث کاهش استرس، اضطراب و افسردگی می شود و در ادامه باعث تنظیم خلق و خوی، خودکارآمدی و همدلی در دانشجویان پزشکی می گردد. با توجه به گستره ای از تاثیرات مثبت بر جوانب گوناگون، آموزش ذهن آگاهی می تواند به راحتی قابل تطبیق و یکپارچه سازی در همه برنامه های آموزش حرفه ای باشد. قهرمان لو و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی که با هدف تدوین مدل ساختاری متغیرهای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استعداد های درخشان مدارس شهر اسفراین و مقایسه اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی و فراشناخت بر متغیرهای پیامد در مدل صورت گرفت. در این پژوهش که بر روی ۳۰۵ دانش آموز دوره متوسطه انجام شد که به صورت تصادفی در سه گروه فراشناخت، ذهن آگاهی و گروه کنترل قرار گرفتند نتایج نشان داد که میانگین پس آزمون گروه تحت آموزش ذهن آگاهی در خودکارآمدی نسبت به سایر گروهها تفاوت معناداری دارد و این نشان دهنده ی تاثیر مثبت ذهن آگاهی بر خودکارآمدی نسبت به فراشناخت است. از جمله پژوهش های دیگر صورت گرفته در زمینه تاثیر آموزش های مبتنی بر ذهن آگاهی بر روی خودکارآمدی می توان به پژوهش ،قاسمی جوبنه، زهراکار، همدمی و کریمی (۱۳۹۵) اشاره کرد. در این پژوهش که با هدف بررسی نقش سلامت معنوی و ذهن آگاهی در سرمایه روان شناختی از جمله خودکارآمدی دانشجویان صورت گرفت . نتایج نشان داد که سلامت معنوی با خود کارآمدی دانشجویان رابطه دارد و قادر است میزان بهره وری دانشجویان از این مولفه ها را پیش بینی کند. نقندریان (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان اثر بخشی شناخت در مانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی عمومی و اضطراب دانش آموزان دختر دبیرستانی به این نتیجه دست یافت که آموزش ذهن آگاهی تاثیر مطلوبی در کارایی و پیشرفت دانش آموزان به واسطه ی کاهش اضطراب و افزایش خودکارآمدی دارد.

8 Firth, Cavallini , Sutterlin & Lugo

1 McConnell

با توجه به روز آمد بودن مفهوم تاب آوری و خودکارآمدی و با توجه به تاثیرات فراوان آنها در ایجاد انگیزه در دانش آموزان و نیز باعنایت به بررسی های به عمل آمده از پژوهش های موجود، مشخص شد که تاکنون پژوهشی که این متغیرها را باهم بررسی کند، وجود ندارد، بنابراین خلاء احساس شده در این زمینه با توجه به اهمیت موارد ذکر شده، انجام پژوهش کنونی را ضروری می سازد. از همین روی، پرداختن به روشها و عواملی که سبب تقویت این توانمندی ها می شود، حائز اهمیت است. با اشاره و در برگیری این موضوعات، پژوهش حاضر در پی بررسی فرضیه های زیر است:

فرضیه اول: آموزش ذهن آگاهی موجب افزایش تاب آوری می شود.

فرضیه دوم: آموزش ذهن آگاهی موجب افزایش خودکارآمدی می شود.

روش پژوهش

پژوهش فعلی یک مطالعه نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون، پیگیری به همراه گروه کنترل بود. که از دو گروه آزمودنی، یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل تشکیل شده است. جامعه آماری این پژوهش، همه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه استان یزد (شهرستان ابرکوه) در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بودند که طبق آمار دریافتی از سازمان آموزش و پرورش تعداد آنها، ۹۳۵ نفر بود. نمونه آماری این مطالعه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه بودند که تعداد ۳۰ نفر از آنها با کمک نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. در مرحله اجرا، ابتدا از بین مدارس متوسطه دخترانه شهر و روستا، به طور تصادفی ساده مدارس شهر و از بین این مدارس، یک مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین پایه های تحصیلی به طور تصادفی سه کلاس پایه یازدهم انتخاب گردید. در ادامه دانش آموزان به طور تصادفی به دو گروه ۱۵ نفری تقسیم که یک گروه برای مداخله و گروه دیگر برای کنترل در نظر گرفته شدند. معیار ورود، کسب نمرات پایین تر از حد متوسط در پرسشنامه های تاب آوری و خودکارآمدی و توانایی هماهنگی برنامه کلاسی با برنامه جلسات آموزشی و معیار خروج عدم رضایت والدین برای ادامه کار و غیبت بیش از دو جلسه از شروع مداخله بود که از این طریق مشخص شدند.

ابزارهای پژوهش

- مقیاس تاب آوری کانور و دیویدسون (CD-RISC)

این پرسشنامه که توسط کانور - دیویدسون در سال ۲۰۰۳ تدوین شده است به صورت خودگزارشی است و به منظور سنجش میزان تاب آوری در افراد مختلف ساخته شده است و دارای ۲۵ سوال می باشد که کانور و دیویدسون با مرور منابع پژوهشی ۱۹۷۹-۱۹۹۱ حوزه تاب آوری تهیه کردند. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس یک طیف لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) تا چهار (همیشه درست) نمره گذاری می شود برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات باید با هم جمع شوند این

امتیاز دامنه ای از صفر تا صد را خواهد داشت. هرچه امتیازات بالاتر باشد میزان تاب آوری فرد پاسخ دهنده بیشتر خواهد بود نقطه برش این پرسشنامه نمره ۵۰ است یعنی نمره بالاتر از ۵۰ نشانه دهنده افرادی است که تاب آوری بالاتر دارند و هر چه این نمرات بالاتر از ۵۰ باشد میزان تاب آوری بالاتر خواهد بود.

پایایی (به روش باز آزمایی و آلفای کرونباخ) و روایی (به روش تحلیل عوامل و روایی همگرا و واگرا) توسط سازندگان آزمون در گروه های مختلف (عادی و در خطر) احراز گردیده است. کانر و دیویدسون ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب آوری را ۰/۸۹ گزارش کرده اند. همچنین ضریب پایایی حاصل از روش باز آزمایی در یک فاصله ۴ هفته ای ۰/۸۷ بوده است. سامانی و همکاران (۱۳۸۶) برای احراز پایایی این پرسشنامه از روش آلفا کرونباخ و برای تعیین روایی از روش تحلیل عامل استفاده کردند. پایایی مقیاس برابر ۰/۹۳ گزارش شده است که کاملاً منطبق با پایایی گزارش شده توسط سازندگان مقیاس بود. نتایج تحلیل عاملی به روش مولفه های اصلی بیانگر وجود یک عامل کلی در مقیاس بود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود. شاخص کومو برابر با ۰/۹۱ و در سطح ۰/۱۰۰ معنادار بود که نشان دهنده کفایت نمونه گیری گویند ها و ماتریس همبستگی بود با دیگر تحقیقات که روایی و پایایی این مقیاس را بررسی نموده اند، همخوانی دارد. محمدی (۱۳۸۴) برای تعیین پایایی مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته و ضریب پایایی ۰/۸۹ را گزارش کرده است. همچنین پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ، توسط حق رنجبر و همکاران (۱۳۹۰) ۰/۸۴ بدست آمده است. همچنین آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش حاضر توسط پژوهشگر، ۰/۷۵ محاسبه شد.

پرسشنامه خودکارآمدی^۱ (GSES)

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی توسط شرر و همکاران در سال (۱۹۸۲) تدوین شده است و تاکید آن بر عقیده فرد به توانایی های خود در سازماندهی یک سری اعمال جهت رسیدن به یک هدف محسوب می شود. این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال بر اساس طیف لیکرت از دامنه ی کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم می شود. نمره گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می گیرد. سؤال ۱۵، ۱۳، ۹، ۸، ۱، ۳ از راست به چپ و بقیه سؤال هابه صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره گذاری می شوند. بنابراین حداکثر نمره ای که فرد می تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. وودورف و کاتمن (۱۹۹۳) جهت روایی ملاکی، همسانی درونی این مقیاس را با مقیاس منبع کنترل راتر محاسبه کردند. همبستگی جزئی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و راتر ۰/۳۳۳ و همبستگی پیرسون بین مقیاس های مذکور ۰/۳۴۲ می باشد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند. شرر و مادوکس میزان آلفای کرونباخ را ۰/۸۶ گزارش داده اند. این پرسشنامه از سوی براتی

1 The self-efficacy scales

(۱۳۷۵) ترجمه و اعتبار یابی شده است. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش دو نیمه کردن گاتمن ۰/۷۶ و از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین، همبستگی های به دست آمده با دو مقیاس عزت نفس و خود ارزیابی با خودکارآمدی در جهت تأیید اعتبار سازه آزمون بوده است. طباطبائی (۱۳۷۶) ضریب پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ اعلام کرد؛ میزان پایایی این آزمون در تحقیق او نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ برآورد شده است. برای سنجش روایی نیز با امتیاز بدست آمده توسط آن با اندازه های چندین ویژگی شخصیتی همبسته شده است. همچنین طباطبائی به منظور ارزیابی روایی این آزمون از روش تحقیق عاملی استفاده کرد و به این نتیجه رسید که فرم فارسی این پرسشنامه با فرم انگلیسی و اصلی آن از لحاظ سازه کاملاً همخوانی دارد و از روایی سازه ی خوبی برخوردار است. پایایی این پرسشنامه توسط مقیمی فام (۱۳۷۹) آلفای ۰/۸۲ گزارش شده است که آلفای حاصله رضایت بخش و مورد تایید می باشد. همچنین در پژوهش جهانی (۱۳۸۸) با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب پایایی برابر با ۰/۷۴ بدست آمده است.

روش اجرا

بعد از دریافت مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش و تهیه پرسشنامه ها، از هر دو گروه آزمایش و کنترل، پیش آزمون گرفته شد. گروه مداخله در جلسات آموزشی ذهن آگاهی نوجوان محور به مدت ۱۰ جلسه شرکت کرد در حالی که گروه کنترل، آموزشی دریافت نکرد. در پایان، پس از اتمام دوره آموزشی از هر دو گروه، پس آزمون به عمل آمد. در این پژوهش، آموزش ذهن آگاهی برگرفته از کتاب راهنمای آموزش مهارت های ذهن آگاهی برای کودکان و نوجوانان (بوردیک^۱، ۲۰۱۴؛ ترجمه منشئی، اصلی آزاد، حسینی و طیبی، ۱۳۹۶) بود. آموزش جلسات توسط پژوهشگر اجرا شد خلاصه ی محتوای جلسات ده گانه این برنامه ی آموزشی در جدول شماره یک ارائه شده است

مداخله های آموزشی

جدول (۱) خلاصه جلسات و تکالیف بسته آموزشی ذهن آگاهی نوجوان محور (بوردیک، ۲۰۱۴)

شماره جلسات	محتوی جلسات
جلسه اول	معرفی آموزش ذهن آگاهی و تعریف آن و توضیح پیرامون علت اجرای این دوره آموزشی برای شرکت کنندگان، توضیح پیرامون چگونگی برنامه ریزی برای تمرینات ذهن آگاهی و گنجاندن این تمرینات در زندگی روزانه، مشارکت والدین، آموزش و انجام تمرینات مربوط به وضعیت های تمرینات مراقبه ذهن آگاهی (وضعیت نشستن روی صندلی، وضعیت خوابیده، نشستن به حالت چهار زانو، حالت لوتوس کامل، وضعیت دست ها) به همراه ارائه تکالیف خانگی
جلسه دوم	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان در مورد ذهن آگاهی، تمرین تنفس آگاهانه و آموزش تنفس شکمی، به همراه ارائه تکالیف خانگی
جلسه سوم	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان از ذهن آگاهی و تنفس ذهن آگاهانه و آموزش اسکن بدنی به همراه ارائه تکالیف خانگی

جلسه چهارم	تکرار تمرینات پایه تنفسی و انجام حرکات ذهن آگاهانه (شامل مراقبه به هنگام راه رفتن و حرکات نشستن و ایستادن ذهن آگاهانه و یادداشت نویسی درباره آن) به همراه ارائه تکلیف خانگی
جلسه پنجم	انجام تمرینات پایه تنفسی، صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان از تمرینات ذهن آگاهی و آموزش ذهن آگاهی نسبت به پنج حس (خوردن ذهن آگاهانه، گوش دادن ذهن آگاهانه، لمس کردن ذهن آگاهانه، جویدن ذهن آگاهانه، بوییدن ذهن آگاهانه، دیدن ذهن آگاهانه) به همراه ارائه تکلیف خانگی
جلسه ششم	تکرار تمرینات پایه تنفسی، انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به افکار و ارائه تکلیف خانگی
جلسه هفتم	مرور تمرینات جلسات قبل (آگاهی نسبت به تنفس و تمرینات ذهن آگاهی نسبت به پنج حس)، انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به هیجانات و ارائه تکلیف خانگی
جلسه هشتم	تکرار تمرینات پایه تنفسی و تمرینات ذهن آگاهی نسبت به بدن (تن آرامی عضلانی تدریجی برای نوجوانان) یادداشت نویسی درباره آگاهی نسبت به شم، ارائه تکلیف خانگی
جلسه نهم	تکرار تمرینات پایه تنفسی و آموزش ذهن آگاهی نسبت به روابط برای نوجوانان و، ارائه تکلیف خانگی
جلسه دهم	مرور تمرینات ذهن آگاهی که در طی جلسات گذشته آموزش داده شد و آموزش "ذهن آگاهی در فعالیت روزانه" -مراقبه "محبت شفقت آمیز"

یافته ها

بررسی متغیرهای جمعیت شناختی نشان داد که در گروه آزمایش، میانگین سن برابر با ۱۶/۹۳ و در گروه کنترل، میانگین سن برابر با ۱۶/۸۷ بود. بنابراین آزمودنی های هر دو گروه از لحاظ سنی با یکدیگر همتا بودند و با یکدیگر تفاوت معنی داری نداشتند. در جدول (۲) میانگین شاخص های توصیفی، ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون متغیرها به تفکیک گروه های آزمایش و گواه

مولفه ها	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف	
تاب آوری	آزمایش	۷۳/۱۷	۱۳/۱۵۸	۸۹/۳۳	۱۶/۰۵۶	۸۴/۰۰
	گواه	۶۶/۴۷	۶/۹۳۷	۷۶/۰۷	۸/۷۶۲	۶۵/۳۳
خودکارآمدی	آزمایش	۴۴/۴۷	۷/۸۰۳	۵۲/۲۰	۶/۳۴۹	۴۹/۶۰
	گواه	۴۶/۶۷	۵/۰۲۷	۴۷/۱۳	۴/۲۷۴	۴۱/۶۰

به منظور بررسی فرضیه های پژوهش حاضر از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر استفاده شد. قبل از انجام آزمون مربوط مفروضه های آن بررسی و نتایج، نشان دهنده ی اعتبار استفاده از تحلیل واریانس بود. چون پیش فرض های استفاده از تحلیل واریانس برقرار بود. برای اطمینان از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. نتایج به دست آمده از این آزمون برای تاب آوری ۰/۶۴۲ ($p > ۰/۰۵$) و خودکارآمدی ۰/۸۵۱ ($p > ۰/۰۵$) است که نشانگر نرمال بودن داده ها برای استفاده از روش اندازه گیری های مکرر بود.

همچنین پیش فرض برابری واریانس ها با استفاده از آزمون همگنی واریانس لوین در متغیرهای وابسته پژوهش یعنی تاب آوری ($F=۱/۶۹$ و $p = ۰/۳۵۳ \geq ۰/۰۵$) و خودکارآمدی ($F=۰/۷۲۴ \geq ۰/۰۵$)

و $F=0/326$) در مرحله پس آزمون در سطح $P \geq 0/05$ معنادار نشد؛ بنابراین واریانس دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته پژوهش متفاوت نیستند و واریانس خطاهای متغیرهای وابسته یعنی تاب آوری و خودکارآمدی در تمام گروه ها یکسان بوده است و فرض همگنی واریانس ها تایید شد .

نتایج آزمون ام باکس ($p=0/05$ ، $F=1/740$ و $BOX, S M=23/248$) معنادار نبود که نشان دهنده ی آن است که فرض برابری ماتریس های کوواریانس برقرار است. به منظور بررسی مفروضه کرویت، با کمک آزمون موجلی ($p=0/05$ ، $Machly's W=272$) معنادار نبودن آن در سطح $0/05$ تایید شد. سپس دو گروه در متغیرهای تاب آوری و خودکارآمدی مقایسه شدند. نتیجه به دست آمده از آزمون پیلاپی برای هر دو متغیر معنادار بوده است.

جدول ۳. تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر برای مقایسه اثرات درون گروهی و بین گروهی در گروههای آزمایش و گواه

توان آماری	مجذور اتا	معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع اثر	مقیاس
۱	۰/۷۶۷	۰/۰۰۱	۱۳۸/۵۳	۳۷۸۹/۵۱	۲	۳۷۸۹/۵۱	زمان	تاب آوری
۱	۰/۸۹۸	۰/۰۰۱	۳۶۹/۲۱	۵۷۳۱/۶۱	۴	۵۷۳۱/۶۱	زمان × گروه	
۱	۰/۸۴۱	۰/۰۰۱	۲۲۲/۰۴	۴۷۶۰/۵۶	۲	۹۵۲۱/۱۳	گروه	
۱	۰/۴۴۹	۰/۰۰۱	۳۴/۲۵	۳۲۸/۷۱	۲	۳۲۸/۷۱	زمان	خودکارآمدی
۱	۰/۷۲۰	۰/۰۰۱	۵۳/۹۸	۵۱۸/۰۸	۴	۱۰۳۶/۱۶	زمان × گروه	
۱	۰/۶۶۸	۰/۰۰۱	۸۴/۵۳	۶۷۲/۸۳	۲	۱۳۴۵/۶۶	گروه	

نتایج مقایسه مراحل زمانی، تعامل زمان با گروه و گروه ها نشان می دهد که P محاسبه شده کوچکتر از سطح معناداری $0/05$ می باشد. معنی دار بودن اثر مراحل زمانی (پیش آزمون- پس آزمون و پیگیری) نشان داد که بین میانگین پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نمرات تاب آوری و خودکارآمدی در دو گروه گروه آزمایش که تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفته اند نسبت به گروه کنترل که هیچ آموزشی دریافت نکردند، تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین معنادار بودن تعامل میان مراحل در متغیرهای بررسی شده، نشان می دهد در مراحل پس آزمون و پیگیری، میانگین گروه های آزمایش نسبت به گروه گواه در نمرات تاب آوری و خودکارآمدی افزایش داشته است.

جدول ۴. مقایسه زوجی با آزمون بونفرنی تاب آوری و خودکارآمدی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیرها	عامل A	عامل B	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری
تاب آوری	پیش آزمون	پس آزمون	-۲۰/۳۱۱	۱/۲۲	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۱۲/۹۷۸	۱/۱۰	۰/۰۰۱

۰/۰۰۱	۰/۳۹	۷/۳۳۳	پیگیری	پس آزمون	خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۰/۷۴۲	-۷/۷۳۳	پس آزمون	پیش آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۶۵۳	-۳/۸۲۲	پیگیری		
۰/۰۰۱	۰/۲۹۰	۳/۹۱۱	پیگیری	پس آزمون	

نتایج مقایسه زوجی در جدول (۴) نشان می دهند بین متغیرهای تاب آوری و خودکارآمدی در مرحله پیش آزمون و پس آزمون و مرحله پیش آزمون و پیگیری تفاوت وجود دارد و این متغیرها با تاثیر از مداخله آموزش ذهن آگاهی، در مرحله پس آزمون و پیگیری، افزایش داشته است و اثر مداخله بر متغیرهای پژوهش تداوم داشته است.

جدول ۵. نمرات میانگین تعدیل شده متغیرهای پژوهش گروه آزمایش و کنترل در مراحل پس آزمون و پیگیری

نمرات میانگین تعدیل شده پس آزمون . پیگیری		مراحل	متغیرها
کنترل	آزمایش		
۷۶/۰۷	۱۰۲/۱۳	پس آزمون	تاب آوری
۶۵/۳۳	۹۶/۲۰	پیگیری	
۴۷/۲۳	۵۲/۲۰	پس آزمون	خودکارآمدی
۴۱/۶۰	۴۹/۶۰	پیگیری	

نتایج جدول ۵، میانگین تعدیل شده متغیرهای پژوهش را در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون و پیگیری نشان می دهد. در متغیرهای تاب آوری و خودکارآمدی، میانگین تعدیل شده گروه آزمایش در مرحله پس آزمون و پیگیری به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل بوده است؛ بنابراین اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی در مرحله پس آزمون و پیگیری تایید شد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف، بررسی اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری و خودکارآمدی دانش آموزان، انجام شد. نتایج، اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری و خودکارآمدی دانش آموزان گروه آزمایش در مرحله پس آزمون نشان می دهد.

نتایج این تحقیق همسو با نتایج محققان دیگر از جمله به پژوهش کی و پیدجئون (۲۰۱۴)، رینکلف (۲۰۱۷) و راماسیوبرامانتین (۲۰۱۶)، آقا گدی و گل پور (۱۳۹۷) و نصیری و همکاران (۱۳۹۴) می باشد زیرا همگی این محققان به اثر بخشی ذهن آگاهی بر تاب آوری افراد و دانش آموزان اشاره نموده اند. در تبیین علت تاثیر ذهن آگاهی بر تاب آوری دانش آموزان می توان اظهار داشت که تمرینات ذهن آگاهی با ایجاد حالتی از انعطاف پذیری، انتخاب های دیگر را در افراد ممکن می سازد. تمرینات ذهن آگاهی در دانش آموزان یکی از ابزار سوق دادن آنها به سمت تاب آور شدن است. نوجوانان دختر معمولاً به

واسطه سن و جنس، تنش هایی بر آنها متحمل می شود که از تاب و توان یک نوجوان خارج بوده و گاهی صدماتی بر آنها وارد می شود. تاب آوری به معنای توانایی مقابله با شرایط دشوار و پاسخ انعطاف پذیر به فشارهای زندگی روزانه است. تاب آوری، استرس را محدود نمی کند، مشکلات زندگی را پاک نمی کند بلکه به افراد قدرت می دهد تا با مشکلات پیش رو، مقابله ای سالم داشته باشند؛ بر سختی ها فائق آیند و با جریان زندگی حرکت کنند. بنابراین برای اینکه تاب آوری در زندگی نوجوانان، پویا و مستمر باشد عوامل بسیاری را می طلبد که ذهن آگاهی، یکی از این عوامل مهم است. ذهن آگاهی با برقراری ارتباط دوباره مابین منابع درونی و بیرونی منجر به بهبودی و یادگیری بیشتری می شود. منابعی که حتی ممکن است فرد باور به داشتن آنها نداشته باشد. ذهن آگاهی به ما یاری می دهد تا این نکته را درک کنیم که هیجان های منفی ممکن است رخ دهد، اما آنها جزء ثابت و دائمی شخصیت نیستند. همچنین به فرد این امکان را دهد تا به جای آنکه به رویدادها به طور غیرارادی و بی تأمل و تفکر پاسخ دهد، با اندیشه پاسخ دهد (امانوئل و همکاران ۲۰۱۰). همه تمرینات دربرگیرنده رشد آگاهی دانش آموزان و دربرگیرنده مشاهده، توصیف، عمل همراه با ذهن آگاهی، عدم قضاوت و عدم واکنش می گردد و دانش آموزان با انجام این تمرینات، تمام مولفه های ذهن آگاهی به طور همزمان در آنها تقویت می گردد و نسبت به رخدادهای اطرافشان حساس و با دقت بیشتر و با دید متفاوت به وقایع نگاه می کنند یافته های پژوهش حاضر همچنین، اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر رشد خودکارآمدی دانش آموزان را، نشان داد. نتایج این پژوهش تا حدودی مرتبط با تحقیقات فرث و همکاران (۲۰۱۹)، مک کنوال و همکاران (۲۰۱۷)، قهرمان لو و همکاران (۱۳۹۶)، قاسمی و همکاران (۱۳۹۵) و نقندریان (۱۳۹۱) بود که همگی در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که تمرینات ذهن آگاهی می تواند منجر به نتایج مثبت و افزایش میزان خودکارآمدی در موقعیت هایی گوناگون باشد و داشتن مهارت های ذهن آگاهی کارآمدی افراد را پیش بینی می کند. در تبیین یافته پژوهش حاضر می توان اذعان داشت که داشتن مهارت ذهن آگاهی به نوجوانان کمک می کند که به تقویت باورهای مثبت و تقویت توانمندی های خود بپردازند. آموزش ذهن آگاهی به فرد در رسیدن به خودشناسی و خودآگاهی کمک می کند و خودشناسی از طریق پردازش مهارت های شناختی، انگیزشی و عاطفی که عهده دار انتقال دانش و توانایی ها به رفتار ماهرانه هستند، فعال می شود. به طور خلاصه، خودکارآمدی به داشتن مهارت یا مهارت ها مربوط نمی شود، بلکه داشتن باور به توانایی انجام کار در موقعیت های مختلف شغلی، اشاره دارد. باور کارآمدی عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان است. انجام وظایف توسط افراد مختلف با مهارت های مشابه در موقعیت های متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای کارآمدی آنان وابسته است. مهارت ها می توانند به آسانی تحت تأثیر خود تردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد خیلی مستعد در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، از توانایی های خود استفاده کمتری می کنند (باندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی مشابه اعتماد به نفس است و لازمه انجام موفقیت آمیز امور است.

در مجموع با توجه به نتایج به دست آمده، اینگونه به نظر می رسد که اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر رشد تاب آوری و خودکارآمدی دانش آموزان، حائز اهمیت است. با این حال، اظهار نظر قطعی در این زمینه نیازمند پژوهشهای بیشتر است. از جمله محدودیت های این پژوهش، انجام آن تنها بر روی دانش آموزان دختر شهر ستان ابرکوه است که تعمیم یافته های حاصل از پژوهش را محدود می سازد. در همین راستا پیشنهاد می شود این پژوهش با در نظر گرفتن متغیر جنسیت در گروههای دیگر از جمله دانش آموزان مقاطع دیگر و یا دانشجویان نیز تکرار شود. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش پیشنهاد می شود مؤسسات آموزشی و مدارس به رشد ویژگیهای روانشناختی مثبت دانش آموزان تأکید و توجه کنند و ضمن سرمایه گذاری در جهت توانمندسازی روانشناختی دانش آموزان، به تدوین مداخله های مناسب نظیر برگزاری کارگاه های آموزشی به منظور ارتقای ویژگی های روانشناختی مثبتی همچون رشد تاب آوری و خودکارآمدی که جزء سرمایه های روانشناختی محسوب می شوند، در محیط مدارس بپردازند.

منابع:

- آقا گدی، پ.، گل پرور، م. (۱۳۹۷). *تدوین بسته درمانی ذهن آگاهی بخشش محور و مقایسه اثر بخشی آن با درمان هیجان مدار بر افسردگی، تاب آوری، نشخوار فکری، رضایت زناشویی و بخشش در زنان آسیب دیده از پیمان شکنی همسر*. [پایان نامه دکتری چاپ نشده] دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان (خوارسگان).
- براتی ن، یزدان پناه شاه آبادی م. (۱۳۹۰). بررسی ارتباط مفهومی سرمایه اجتماعی و کیفیت زندگی در محیط شهری. *مجله علمی پژوهشی فرهنگی پژوهشگاه علوم انسانی* ۱۱(۱): ۴۹-۲۵.
- بوردیک، د. (۱۳۹۶). *راهنمای آموزش مهارتهای ذهن آگاهی به کودکان و نوجوانان*، ترجمه غ، منشی، م، اصلی آزاد، ل، حسینی و پ، طیبی، چاپ اول: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوارسگان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۴).
- حق رنجبر، ف.، کاکاوند، ع.، برجعلی، ا. و برماس، ح. (۱۳۹۰). تاب آوری و کیفیت زندگی مادران دارای فرزندان کم توان ذهنی. *فصلنامه سلامت و روانشناسی*، ۱(۱)، ۱۸۹-۱۷۹.
- جهانی، س. (۱۳۸۸). *رابطه بین سطح آگاهی از مهارتهای زندگی با باورهای خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه شاهد*، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.
- زینلی پور ح، زارعی، زندی نیا ز. ۱۳۸۸. خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی: بهار و تابستان ۱۳۸۸*، ۶(۹): ۱-۲۸.
- سهرابی، ف.، جعفری روشن، ح. (۱۳۹۵). اثر بخشی روان درمانی گروهی مثبت نگر بر تاب آوری، شادکامی و سلامت عمومی زنان دارای همسر وابسته به مواد مخدر. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۲(۱)، ۱۰-۱.
- صادقی، ا.، سجادیان، ا.، نادری، م. ع. (۱۳۹۹). مقایسه اثر بخشی ذهن آگاهی شفقت محور و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر نگرش های ناکارآمد، خودکنترلی و سلامت روان. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۱(۶)، ۳۱-۴۸.
- طباطبائی، س. (۱۳۷۶). *بررسی ارتباط بین شیوه های اسناد علی و خودپنداره و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان های شهر سمنان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

- طباطبائی نژاد، ف. (۱۳۹۷). تلویین بسته ذهن آگاهی مثبت محور و مقایسه‌ی اثربخشی آن با شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و درمان‌شناختی- رفتاری بر پرخاشگری، مشکلات ارتباطی، سازگاری اجتماعی، اضطراب اجتماعی و حالات خلقی دانش آموزان دختر متوسطه اول دارای افسردگی. [پایان‌نامه دکتری چاپ‌نشده]. دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان (خوارسگان).
- قاسمی جوینه، ر. زهراکار، ک. همدی، م. کریمی، ک. (۱۳۹۵). نقش سلامت معنوی و ذهن آگاهی در سرمایه روانشناختی دانشجویان، پژوهش در آموزش پزشکی ۲۸(۲): ۲۷-۳۶.
- قهرمان لو، ح. (۱۳۹۶). تلویین مدل ساختاری متغیرهای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استعداد های درخشان مدارس شهر اسفراین و مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و فرانشناخت بر متغیرهای پیامد در مدل پایان نامه دکتر. دانشگاه آزاد خوارسگان.
- علی بابایی، ف.، وهایی همابادی، ج.، خالقی پور، ش. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تلفیقی مهرورزی با خودگویی مثبت بر خصومت، تاب آوری و احساس مثبت به همسر در زنان خیانت دیده. پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۵ (۲)، ۶۴-۷۴.
- محمدی، م. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد. [پایان‌نامه دکتری چاپ‌نشده]. [دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران].
- مقیمی فام، پ. (۱۳۷۹). بررسی رابطه خوداثربخشی با ویژگی‌های شخصیتی و اثربخشی تدریس دبیران شهر مراغه در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۱۳۸۰. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.
- نصیری م، کارسازی ح، اسماعیلپور ف، بیرامی م. (۱۳۹۴). تاثیر معنی در زندگی، ذهن آگاهی و تاب آوری در شکوفایی دانشجویان. پژوهشنامه روانشناسی مثبت ۱(۳): ۳۲-۲۱.
- نقدریان، ز. (۱۳۹۱). اثر بخشی شناخت در مانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکارآمدی عمومی و اضطراب دانش آموزان دختر دبیرستانی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- Ardelt, M. (2003). "Development and empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale". *Research on Aging*, 25, 275-324.
- Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Journal of Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Firth, A.M., Cavallini I, Sutterlin, S., Lugo, R.G. (2019). Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress and academic performance. The influence of mindfulness on cognitive processes. *Psychol Res Behav Manag*. 25(12), 565-574.
- Karahoca, D., Karahoca, A., Karaoglu, A., Gulluoglu, B., & Arifoglu, E. (2010). Evaluation of web based learning on student achievement and achievement motivation in primary school computer courses. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 2, 5813-5819.
- Keye, M., Pidgeon, A. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in University students. *Int J Liberal Arts Soc Sci* 2014; 2(5): 27-32.
- Kurbanoglu, S. S., akkoyunlu, B. & umay, A. (2006). Developing the information literacy self - efficacy scale, *Journal of Documentation* (62), 730-743.
- McConnell, M.C. (2017). Promising Practices in Developmental Education. The Texas Success Initiative Professional Development Program.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

- Ramasubramanian, S. (2016). Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting: a mixed methods approach. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(3), 308-321.
- Rinkoff, B. (2017). *The Impact of Mindfulness Based Interventions on the Psychological Capital of Leaders*. A Research Project Presented to the Faculty of The George L. Graziadio School of Business and Management Pepperdine University.
- Staudinger, U. M. and Baltes, P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 1, 28-44.

The Effectiveness of Mindfulness Education on Resilience and Self-efficacy of Female High School Students in Abarkouh

Abstract

The purpose of this research was to investigate the effect of mindfulness on resiliency and Self-efficacy in female students in Abarkouh. This study is quasi-experimental, using a pre-test, post-test, and follow-up with a control group design. The statistical population was all high school female students, and the participants were 30 students recruited through multi-cluster sampling method. Using simple randomized method, they were divided into two experimental and control groups. To collect data Connor and Davidson Resilience scale (2003) and self-efficacy scale (1982) were used as pre-test in both groups. Then, the mindfulness education, as the independent variable (intervention), was conducted only in the experimental group in 10 sessions of 60 minutes each; the control group did not receive any instructions. At the end of instructions, the questionnaires were administered again in both groups as post-tests. Data analysis was conducted by applying repeated measures. The results showed that there is a significant difference between the two experimental and control groups after the intervention in terms of Resilience and Self-efficacy of female students. The present study demonstrates the effectiveness of teaching mindfulness on Resilience and Self-efficacy of female students. It is suggested that this method be taught to students through courses and workshops.

Keywords: mindfulness, resiliency, Self-efficacy