

Research Article

The Effectiveness of Mixed Method of Time perspective and Mindfulness Education on Resilience and Wisdom

Shekoofeh Rahimpour¹, Mozghan Arefi^{*2}, Gholam Reza manshahi³

1. Ph.D. Candidate of Educational Psychology, Psychology Department, Islamic Azad University Isfahan Khorasgan, Iran.

2. Associate Professor of Psychology, Psychology Department, Islamic Azad University Isfahan Khorasgan, Iran

3. Associate Professor of Psychology, Psychology Department, Islamic Azad University Isfahan Khorasgan, Iran.

Abstract

This research aimed to investigate the effect of mixed education of time perspective and mindfulness on resiliency and wisdom 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 samples were 30 students from the second-grade girls' high schools selected by random multistage sampling method, they were divided into two experimental and control groups. To collect data, Connor and Davidson Resilience scale and Ardelit Wisdom Scale were used as pre-test in both groups. Then, the time perspective and mindfulness education, as the independent variable (intervention), was conducted only in the experimental group in 12 sessions of 90 minutes each; the control group did not receive any instructions. At the end of training, the questionnaires were administered again in both groups as a post-test. Data analysis was conducted by applying repeated measures. The results showed that the mixed training of time perspective and mindfulness training has a positive and meaningful impact on resilience and wisdom of female students behaviors and this effect continued in the follow-up.

Keywords: time perspective, mindfulness, resiliency, wisdom

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و خردمندی

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

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

www.zaharahimi717@yahoo.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

amirmehdi9565@yahoo.com

۳. دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

smanshaee@yahoo.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و خردمندی دانش‌آموزان دختر در ابرکوه بود. پژوهش از نوع مداخله با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری (سه ماهه) همراه با گروه کنترل انجام شد. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ابرکوه، در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود که به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. این افراد براساس گمارش تصادفی در دو گروه مداخله و گروه کنترل به تعداد مساوی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از مقیاس تاب‌آوری کانر - دیویدسون و پرسشنامه خردمندی آردلت استفاده شد. این ابزار، ابتدا برای هر دو گروه به‌عنوان پیش‌آزمون و سپس آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی به‌عنوان متغیر مستقل پژوهش در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از پایان آموزش، بار دیگر دو ابزار پژوهش برای هر دو گروه مداخله و کنترل، به‌عنوان پس‌آزمون و سپس ۳ ماه بعد به‌عنوان پیگیری اجرا شد. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان دادند آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی در افزایش تاب‌آوری و خردمندی در دختران دانش‌آموز، تأثیر مثبت و معناداری دارد.

واژه‌های کلیدی: چشم‌انداز زمان، ذهن آگاهی، تاب‌آوری، خردمندی

مقدمه

دانش آموزان در نظام فعلی آموزش و پرورش، لازم است در محیطی پرورش یابند که زمینه رشد همه جانبه آنها فراهم باشد؛ زیرا دانش آموزان از ارکان مهم نظام آموزش و پرورش کشور محسوب می شوند و با وجود تأکید بر توجه ویژه بر دانش آموزان، هنوز فقدان یک سیستم آموزشی کارآمد احساس می شود که علاوه بر آموزش بر ویژگی ها و توانمندی های مثبت دانش آموزان تأکید کند. پس با این اوصاف با آموزش برخی از مفاهیم پایه در دوران نوجوانی، می توان دانش آموزان را توانمندتر ساخت (ارجمند سیاهپوش، مقدس و فریغلانی، ۱۳۹۰).

طی سال های اخیر، روانشناسی مثبت نگر با تأکید بر توانمندی ها و فضیلت های آدمی به بررسی عواملی پرداخته است که سلامت روان را در شرایط سخت به دنبال دارد (سهرابی، جعفری روشن، ۱۳۹۵). کاربرد روانشناسی مثبت نگر در امر آموزش دانش آموزان، کمک بسزایی در ایجاد باورهای مثبت و تقویت توانمندی های آنها می کند. این علم به جای تأکید بر ناتوانی انسان، بر توانایی های انسان ها متمرکز است. از جمله توانایی های تأیید شده این نوع روانشناسی، تاب آوری است. تاب آوری یکی از ویژگی های شخصیتی به حساب می آید که در موقعیت های چالشی و استرس زا به کمک فرد می آید. تاب آوری روانشناختی نوعی توانمندی محسوب می شود که به طی کردن با قدرت شرایط سخت زندگی منجر می شود و از نظر روانشناختی نیز فرد را محکم تر می سازد. همچنین، فرد تاب آور، توانایی حل مسئله خود را افزایش می دهد و در مقابل مشکلات مقاوم تر می شود (اگلام و ارول، ۲۰۱۵). 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، ۲۰۱۹ به نقل از علی بابایی، وهابی هما بادی و خالقی پور ۱۳۹۸).

خردمندی از مفاهیم دیگر روانشناسی مثبت نگر است. به نظر می رسد بررسی های عمیق و گسترده تصورات عامیانه از خردمندی در مقایسه با دیگر سازه ها مانند هوش، علاوه بر تاریخ فرهنگی غنی این مفهوم، نشان دهنده این واقعیت است که معیار خردمندی به نوعی وابسته به عقل سلیم است (استودینگر و بالتس، ۱۹۹۶). خردمندی از دید آردلت (۲۰۰۳) تلفیقی از ویژگی های شخصیتی شناختی، تأملی و عاطفی است که در فرد وجود دارد و ترکیب این سه عنصر مایه خردمندی فرد است؛ البته رشد و ارتقای آن در سن نوجوانی طبق تحقیقات گلوک، بلاک، بارون و مک آدامز (۲۰۰۵) متمرکز است. استرنبرگ و همکاران (۲۰۰۹) پیشنهاد کرده اند برای پرورش خردمندی می توان مهارت های خاص و شیوه های تفکر را به عنوان پیش نیاز یا اجزای خردمندی در برنامه های درسی گنجانند. در این میان، شناسایی پیش نیازهای بسیار مهم خردمندی که ممکن است در اوایل زندگی پرورش یابند، بسیار مهم اند؛ برای مثال، آموزش چشم انداز زمان و ذهن آگاهی احتمالاً یکی از انتخاب های است که می توان در دوران کودکی و نوجوانی، خردمندی را با آن پرورش داد.

چشم انداز زمان یک بعد اساسی از ساختار روانشناسی زمان است که به صورت دسته بندی تجربه فرآیندهای شناختی انسان، به چهارچوب های گذشته، حال و آینده ارزش های عاطفی اختصاص یافته به آن می پردازد؛ مانند زمان گذشته (مثبت و منفی)، زمان حال

بیتنر و زیملاردو، ۲۰۱۱)؛ از این رو، صرف نظر کردن از موضوع زمان در مطالعات با موضوعات در حوزه ماهیت انسان، ما را از دستیابی به اطلاعات ارزشمند درباره رفتار انسان محروم خواهد کرد (زیملاردو و بوید، ۲۰۰۸).

در مقایسه با دیگر دوره‌های زندگی، مطالعه چشم‌انداز زمان در نوجوانان به دلیل شکل‌دهی هویت که به لحاظ تحولی عمده‌ترین تکلیف نوجوانی است، اهمیت خاصی دارد (آدلایبو، ۲۰۰۸). داشتن نگرش معتدل نسبت به گذشته، حال و آینده حاکی از سلامت روان بوده است؛ در حالی که نگرش‌های افراطی گویای تعصباتی‌اند که به شیوه‌های ناسالم زندگی منجر خواهند شد (زیملاردو و بوید، ۲۰۱۲). همچنین، چشم‌انداز زمان به اهداف افراد شکل می‌دهد و این اهداف، رفتار ما را به نوبه خود تعیین می‌کند؛ بنابراین، نقش مهمی در شکل دادن به رفتار فعلی ما بازی می‌کند. نتایج پژوهش‌های گوناگون حاکی از آن است که آموزش چشم‌انداز زمان می‌تواند در رشد توانمندی‌های مثبتی چون تاب‌آوری مؤثر واقع شود؛ از جمله، پژوهش تاکاگیشی و کوراکا (۲۰۱۷) که به منظور بررسی رابطه بین عزت نفس، چشم‌انداز زمان و تاب‌آوری پژوهشی انجام دادند. یافته‌ها بیان‌کننده این نکته بود که تاب‌آوری، رابطه بین عزت نفس و دیدگاه زمان را میانجی‌گری می‌کند و خودکنترلی نیز تاب‌آوری و امید به آینده را افزایش می‌دهد. این نتایج نشان دادند که دست آوردن توانایی تاب‌آوری به منظور غلبه بر ناسازگاری ممکن است بر آینده مثبت تأثیر داشته باشد. همچنین، ملو و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی که به منظور بررسی رشد تاب‌آوری در نوجوانان با کمک چشم‌انداز زمان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که نوجوانی یک دوره رشدی فوق‌العاده برای متمرکز شدن بر فرصت‌ها است که می‌تواند بر آینده افراد هم تأثیر

(لذت‌جویانه، تقدیرگرا و کامل) و زمان آینده متعالی (وان بک و کاریز، ۲۰۱۵). بعد گذشته منفی با گذشته ناخوشایند و آزاردهنده مرتبط است که در نتیجه تجربیات ناخوشایند و آسیب‌زا ایجاد می‌شود. بعد گذشته مثبت بیان‌کننده گرایش‌های خوشایند و گرم نسبت به گذشته است. بعد حال لذت‌جویانه بیان‌کننده گرایش‌های لذت‌طلبانه و همراه با ریسک‌پذیری خوشایند در زندگی است که کمترین نگرانی برای عواقب آینده در آن دیده می‌شود. بعد حال تقدیرگرا نشان‌دهنده این است که آینده، سرنوشت از پیش مشخص شده است و تحت تأثیر رفتارها و عملکردهای فرد نیست و انسان‌ها در سرنوشت خود نقشی ندارند. بعد حال کامل بیان‌کننده یکپارچگی موقتی است و در این بعد، آینده و گذشته نیز در حالت بالانس قرار می‌گیرند و توجه و آگاهی از مصادیق آن است. زمان آینده نشان‌دهنده جهت‌گیری‌های کلی آینده است که در آن، رفتارها با تلاش برای رسیدن به اهداف آینده شکل می‌گیرند. بعد آینده متعالی بیان‌کننده این تصور است که پس از مرگ جسم فیزیکی به ابدیت انتقال پیدا می‌کند (زیملاردو، ف. ۱۹۳۳ به نقل از امیری ابراهیم محمدی و ایروانی، ۱۳۹۵).

این ابعاد به یکپارچگی، معنا و نظم دادن به تجارب کمک می‌کنند و در رمزگشایی، ذخیره‌سازی و به یادآوری وقایع به کاررفته قرار می‌گیرند. چشم‌انداز زمانی نقش مهمی در شکل‌دهی ادراک، شکل‌گیری انتظارات، سوگیری توجه، ارائه تفسیرها، تعیین و دستیابی به اهداف اجتماعی، انگیزش و احساس کنترل دارد (زامیانچی، ریچی بیتی و پاولا، ۲۰۱۰). با وجود علاقه زیاد محققان به مطالعه نقش زمان و اثرات آن بر کارکرد بشر در سال‌های گذشته، اهمیت چشم‌انداز زمان با وجود شواهد متعدد، همچنان برای برخی از پژوهشگران پوشیده مانده است (استولارسکی،

افراد، یادآوری زمان‌هایی شایان توجه است که در آن یک درمانگر، پدر بزرگ، مادر بزرگ، دوست نزدیک یا شاید فقط یک غریبه به آنها چیزی گفته که بخردانه بوده و همین گفته گاهی توانسته است دیدگاه آنها را درباره یک مسئله اساساً تغییر دهد. پس بازگشت به گذشته مثبت، در تقویت خردمندی که یک نقطه پایانی ایدئال در تحول هویت مطرح شده است و با تسلط بر تعدادی از بحران‌ها، به خصوص بحران یکپارچگی در مقابل ناامیدی به دست می‌آید، مؤثر است.

یکی دیگر از ابزارها برای تسریع روند خودشکوفایی و توانمند کردن افراد در راستای تحقق اهداف روانشناسی مثبت‌نگر، استفاده از ذهن آگاهی^۱ است. ذهن آگاهی ظرفیتی است که فرد به طور کامل از آنچه در ذهن، قلب و روح خود تجربه می‌کند، آگاه است و توجه کامل به محیط اطراف و حوادث آن، افراد مختلف و دنیای طبیعی دارد (بوی اتریز و مکی، ۲۰۰۵). این توجه، هدفمند است، به همراه پذیرش بدون داوری درباره تجربه‌های در حال وقوع در لحظه کنونی (کابات زین، ۲۰۰۳). ذهن آگاهی مستلزم راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی ویژه برای متمرکز کردن فرایند توجه است که به نوبه خود به جلوگیری از چرخه معیوب تشدید خلق منفی - فکر منفی - گرایش به پاسخ‌های نگران‌کننده، به رشد دیدگاه جدید و پدیدآیی افکار و هیجان‌های خوشایند منجر می‌شود (سگال، ویلیامز و تیزدل، ۲۰۰۲). نوجوانان با پرورش ذهن آگاهی می‌توانند از ارتباط به هم پیوسته و پیچیده بین رویدادهای بیرونی، احساسات، افکار و رفتارشان آگاه شوند. آنها دیگر احساس نمی‌کنند در یک افسردگی بی‌پایان گرفتار شده‌اند و اکنون روش‌های

بگذارد. همچنین، این دوره برای تمایز قائل شدن بین چشم‌اندازهای زمانی گوناگون در طول عمر، دگرگونی در هویت و توانایی‌های شناختی دوره مهمی به حساب می‌آید؛ بنابراین، نوجوانان برخوردار از چشم‌انداز زمان متمرکز بر آینده از تاب‌آوری بالاتری برخوردارند. پیرجمالی نیستانی و مهدیزادگان (۱۳۹۷) در پژوهشی رابطه بین چشم‌انداز زمان با تاب‌آوری و خویشنداری را بررسی کردند و نتایج نشان‌دهنده همبستگی چندگانه بین تاب‌آوری با مؤلفه‌های چشم‌انداز زمان (گذشته منفی، گذشته مثبت، حال لذت‌گرا، حال جبرگرا و آینده‌گرایی) بود. روشنی و اعلائی (۱۳۹۶) پژوهشی با هدف تعیین رابطه بین چشم‌انداز زمانی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی انجام دادند. نتایج حاصل از این تحقیق نشان دادند چشم‌انداز زمانی و تاب‌آوری تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند؛ بنابراین، با آموزش و اعمال روش‌های مدیریت زمان و درک چشم‌انداز زمانی، موجبات رشد خردمندی و تاب‌آوری دانش‌آموزان فراهم می‌شود.

پژوهش‌های در زمینه چشم‌انداز زمان و خردمندی انجام شده است؛ از جمله، وبستر، بهلمیجر و وسترهوف (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «زمان به سمت شکوفایی» به بررسی رابطه چشم‌انداز زمان با خردمندی پرداختند. نتایج نشان دادند داشتن چشم‌انداز زمان متعادل، هم سلامت روان و هم خردمندی افراد را پیش‌بینی می‌کند. جوان‌ترهای پژوهش، بیشتر متمایل به چشم‌انداز زمان آینده‌نگر و مسن‌ترها متمایل به چشم‌انداز زمان گذشته‌نگر بودند. همچنین، نتایج خاطر نشان کردند داشتن چشم‌انداز زمان متعادل با بهزیستی روانی و خردمندی سطح بالاتر در طول زندگی در ارتباط است. موتگمری، باربر و مک کی (۲۰۰۲) معتقدند برای

عقلانه‌تری برای ارتباط برقرار کردن با تجربه خود در هر لحظه دارند. آنها حتی می‌توانند در مواقعی که بیشترین آسیب‌پذیری را احساس می‌کنند، راهی بیابند که با خود مهربان باشند. این کار به نوبه خود باعث می‌شود اشتیاق آنها برای آغاز رغبت‌های جدید و ایجاد دوستان تازه افزایش یابد (هابرت، ۲۰۱۰ به نقل از طباطبایی نژاد، ۱۳۹۷).

مطالعات مختلفی در زمینه تأثیر مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرمایه‌های روانشناختی از جمله تاب‌آوری صورت گرفته است. راماسیوبرامانین (۲۰۱۹) پژوهشی با عنوان «ذهن آگاهی، کنار آمدن با استرس و تاب‌آوری» انجام داد. این پژوهش در میان دانشجویان انجام شد که در طی آن، آموزش‌هایی در زمینه ذهن آگاهی مانند نفس کشیدن عمیق، تن آرامی و تجسم دریافت می‌کردند. نتایج نشان دادند گروه برخوردار از آموزش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی دارای تمرکز بهتر، خواب راحت‌تر و شیوه‌های بهتر برخورد با استرس و تاب‌آوری بیشتری‌اند. رینکف (۲۰۱۷) پژوهشی با هدف بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر تاب‌آوری انجام داد. نتایج این پژوهش اثبات کرد آموزش اصول ذهن آگاهی مانند تکنیک‌های تنفس و تمرکز باعث افزایش تاب‌آوری می‌شود که بیان‌کننده تأثیر مثبت آموزش‌های ذهن آگاهی بر افراد است. کی و پیدجئون (۲۰۱۴) در پژوهش خود، رابطه‌ای مثبت و معنادار بین ذهن آگاهی و تاب‌آوری یافتند. این دو محقق دریافته‌اند ویژگی‌های مرتبط با تاب‌آوری، با ذهن آگاهی نیز ارتباط دارند. در واقع افراد با سطح بالاتر ذهن آگاهی از سطح بالای تاب‌آوری نیز برخوردارند. ویلیامز، مانگلسدورف، کنترا، نوسبام و هوکتر (۲۰۱۶) پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه تمرین‌های ذهنی و جسمی با

خردمندی» انجام دادند. بررسی نتایج بعد از دریافت تمرینات ذهنی و جسمی خاص توسط هر گروه نشان داد تمرینات مدیتیشن و ذهن آگاهی باعث گسترش انعطاف‌پذیری و افزایش تاب‌آوری می‌شود و در نتیجه، فرد را به سمت رشد منابع عقلانی و خردمندی سوق می‌دهد. تمرینات مدیتیشن در کل و تمرینات ذهن آگاهی به‌طور خاص در بهبود اختلالات، افسردگی و کاهش اضطراب مؤثرند. آقاگدی و گل‌پرور (۱۳۹۷) در پژوهش خود که به‌منظور اثربخشی درمان ذهن آگاهی بر تاب‌آوری زنان صورت گرفته بود، به این نتیجه دست یافتند که آموزش ذهن آگاهی در افزایش تاب‌آوری زنان مؤثر است.

از جمله پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه تأثیر آموزش‌های مبتنی بر ذهن آگاهی بر خردمندی، پژوهش ویلیامز (۲۰۱۳) است. او در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که تمرین ذهن آگاهی مبتنی بر همدلی به نتایج مثبت و خردمندانه در موقعیت‌هایی منجر می‌شود که فرد با دیگران در ارتباط است؛ یعنی فروتنی، همدلی و هماهنگی با افراد دیگر. سگال و همکاران (۲۰۰۲) خاطر نشان می‌کنند ارتباط بین ذهن آگاهی و خردمندی مانند ارتباط قدیمی بین ذهن آگاهی و مدیتیشن است. ذهن آگاهی بیش‌متمرکز بر اکنون و غیر قضاوتی را تقویت می‌کند که در آن اندیشه‌ها و احساسات شایان توجه و تجربه قرار می‌گیرند و فرد را به سمت خردمندی سوق می‌دهند.

تحقیقاتی نیز در زمینه ارتباط بین ذهن آگاهی و چشم‌انداز زمان صورت گرفته است. این پژوهش‌ها بر این نکته تأکید دارند که ذهن آگاهی جزء کلیدی تنظیم چشم‌انداز زمان متعادل است (پودلوگار، مارس، پوستیوان و تنکیک، ۲۰۱۴). همچنین، سیما و سیرکوا

دانش آموزان و نیز با عنایت به بررسی‌های به عمل آمده از پژوهش‌های اندک موجود، خلأ احساس شده در این زمینه و با توجه به اهمیت موارد ذکر شده، انجام پژوهش کنونی ضروری می‌نماید. از همین رو، پرداختن به روش‌ها و عواملی که سبب تقویت این توانمندی‌ها می‌شود؛ حائز اهمیت است. پس با اشاره و دربرگیری این موضوعات و همچنین خلأ پژوهشی در زمینه اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی بر متغیرهای مذکور، فرضیه‌های زیر تدوین و بررسی شدند:

۱- آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان با ذهن آگاهی بر افزایش تاب‌آوری دختران دوره دوم متوسطه، اثربخش است.

۲- آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان با ذهن آگاهی بر افزایش خردمندی دختران دوره دوم متوسطه، اثربخش است.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش فعلی یک مطالعه نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری (سه‌ماهه) همراه با گروه کنترل بود که از یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل تشکیل شده است. جامعه آماری این پژوهش، همه دانش‌آموزان 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، دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بودند که تعداد ۳۰ نفر از آنها با کمک نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در مرحله اجرا ابتدا از بین مدارس شهر، یک مدرسه به

(۲۰۱۳) با مطالعه خود به منظور بررسی ارتباط ذهن آگاهی با چشم‌انداز زمان به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی با چشم‌انداز زمان ارتباط دارد و هرچه میزان ذهن آگاهی در فرد بیشتر باشد، او از تعادل زمانی بیشتری برخوردار است؛ ولی با وجود ارتباط بین دو متغیر ذهن آگاهی و چشم‌انداز زمان، اگرچه بسیاری از تحقیقات هر کدام به طور جداگانه به ارتباط میان ذهن آگاهی و چشم‌انداز زمان با متغیرهایی مانند تاب‌آوری و خردمندی پرداخته‌اند، تا کنون پژوهشی در زمینه تلفیق این دو روش صورت نگرفته است. هرچند مبانی نظری هر دو رویکرد، متفاوت است، چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی در بعد حال کامل با هم همپوشانی دارند. بعد زمان حال کامل در چشم‌انداز زمان، یک مفهوم مهم در بودائیسیم، مراقبه و ذهن آگاهی است که کاملاً با دیدگاه خطی از زمان در غرب متفاوت است و زمان حال کامل، گذشته و آینده را نیز در بر می‌گیرد. زمان حال نه اسیر گذشته است نه ابزاری برای آینده. مراقبه روزانه، تجربه حضور در لحظه حال را بدون استفاده از لنزهای گذشته و آینده به انسان می‌دهد و با بازکردن کامل ذهن خود به لحظه حال می‌توان از اشتیاق و تمایل برای احتمالات آینده دست کشید و پشیمانی و تأسف نسبت به زمان گذشته را رها کرد. در ذهن آگاهی تأکید اساسی بر حاضر بودن فرد در زمان حال، همراه با توجه و آگاهی است؛ بنابراین، در این راستا چشم‌انداز زمان با تلفیق با ذهن آگاهی که جزء کلیدی تنظیم چشم‌انداز زمانی متعادل است، می‌تواند در راستای افزایش توانمندی‌های مثبت مانند تاب‌آوری و نیز ارتقای خردمندی مؤثر باشد. با توجه به روزآمد بودن مفهوم تاب‌آوری و خردمندی و تأثیرات فراوان آنها در ایجاد انگیزه در

طور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین پایه‌های تحصیلی به‌طور تصادفی سه کلاس پایه یازدهم انتخاب شد. در ادامه، دانش‌آموزان به‌طور تصادفی به دو گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند که یک گروه برای مداخله و گروه دیگر برای کنترل در نظر گرفته شدند. معیار ورود، کسب نمرات پایین‌تر از حد متوسط در پرسشنامه‌های تاب‌آوری و خردمندی و توانایی هماهنگی برنامه کلاسی با برنامه جلسات آموزشی و معیار خروج، نارضایتی والدین برای ادامه کار و غیبت بیش از دو جلسه از شروع مداخله بود که از این طریق مشخص شدند.

ابزار سنجش: کانر و دیویدسون مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (CD-RISC) را در سال ۲۰۰۳ طراحی کردند که به‌منظور سنجش میزان تاب‌آوری در افراد مختلف ساخته شده است. این مقیاس به‌صورت خودگزارشی و دارای ۲۵ سؤال است. نمره‌گذاری این مقیاس براساس یک طیف لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست تا چهار (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود. برای به دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سؤالات باید با هم جمع شوند. این امتیاز دامنه‌ای از صفر تا صد خواهد داشت. هرچه امتیازات بالاتر باشد، میزان تاب‌آوری فرد پاسخ‌دهنده بیشتر خواهد بود. نقطه برش این پرسشنامه نمره ۵۰ است؛ یعنی نمره بالاتر از ۵۰ نشان‌دهنده افرادی است که تاب‌آوری بالاتر دارند و هرچه این نمرات بالاتر از ۵۰ باشد، میزان تاب‌آوری بالاتر خواهد بود. پایایی (به روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ) و روایی (به روش تحلیل عوامل و روایی همگرا و واگرا) توسط سازندگان آزمون در گروه‌های مختلف (عادی و

درخطر) احراز شده است. کانر و دیویدسون ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب‌آوری را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. همچنین، ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی در یک فاصله ۴ هفته‌ای ۰/۸۷ بوده است. خوش‌نظری، حسینی، فلاحی خوش‌کتاب و بخشی (۱۳۹۴)، تاب‌آوری را ترجمه و روایی محتوایی آن را ۰/۸۴ و ضریب پایایی آن را ۰/۹۴ گزارش کردند. محمدی (۱۳۸۴) از روش آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون بهره گرفت و ضریب پایایی ۰/۸۹ را گزارش کرد. همچنین، حق رنجبر، کاکاوند، برجعلی و برماس (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ را ۰/۸۴ به دست آوردند. همچنین، آلفای کرونباخ محاسبه‌شده در پژوهش حاضر، ۰/۷۵ محاسبه شد.

پرسشنامه سه‌بعدی خرد (3D-WS): آردلت این پرسشنامه را در سال ۲۰۰۳ ساخت و سه بعد از خرد را اندازه‌گیری کرد. این پرسشنامه به‌صورت خودگزارشی است و دارای ۳۹ گویه و ۳ خرده‌مقیاس شناختی، تأملی و عاطفی است؛ بعد شناختی (۱۴ آیتم) که به میزان شایستگی فرد در تفکر عمیق و درک فرد درباره وجود و حیات انسان می‌پردازد. آیتم‌های بعد تأملی (۱۲ آیتم) بیشتر به نقش فرد در مشکلات، اتخاذ دیدگاه‌های مختلف درباره مسائل و در نظر گرفتن دیدگاه دیگران در مناقشات اشاره دارد. بعد عاطفی (۱۳ آیتم) که شامل، عواطف و رفتارهای مثبت نسبت به دیگران و شفقت و دلسوزی نسبت به افراد دارای شرایط سخت است. ۲۴ آیتم با مقیاس لیکرت ۵ نمره‌ای از «قطعاً درباره من درست است» تا «برای من درست نیست» و ۱۵ آیتم دیگر با مقیاس لیکرت ۵ نمره‌ای از «به شدت موافقم» تا

درضمن، بعد از گذشت سه ماه از اتمام جلسات آموزشی نیز از آزمودنی‌ها آزمون پیگیری به عمل آمد. درخور ذکر است محتوای آموزشی تلفیقی مبتنی بر چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی، برای اولین بار، برای استفاده در این پژوهش تهیه و تدوین شد. محتوای جلسات به روش تحلیل مضمون آنراید - استرلینگ (۲۰۰۱) طراحی شد. فرآیند تحلیل مضمون به استخراج تعدادی مضامین منجر شد که بعد از کدگذاری‌های اولیه، از میان ۴۷ منبع استفاده شده، ۲۶ مضمون به صورت مضمون پایه نهایی به همراه ۷ مضمون سازمان‌دهنده مشخص شدند. برای بررسی اعتباریابی نیز شبکه مضامین ترسیم شد. پس از تعیین قالب مضامین، به منظور ارزیابی روایی محتوایی از نظرات ۱۰ نفر از متخصصین در زمینه هماهنگی محتوای قالب مضامین استفاده شد و روایی محتوایی براساس این ارزیابی (۰/۸۸) به دست آمد که در مقایسه با مقدار استاندارد این شاخص (۰/۷۹) مقدار بزرگ‌تری است. به منظور بررسی ضریب اعتبار شبکه مضامین براساس دیدگاه خبرگان، از ضریب اعتبار هولستی استفاده شد که ضریب هولستی محاسبه شده (۰/۹۶) به دست آمد که پایایی مضامین این پژوهش را تأیید کرد. به منظور بررسی اعتبار بیرونی بسته آموزشی، ابتدا یک مطالعه مقدماتی با طرح شبه‌آزمایشی ایستا روی ۴ نفر از دانش‌آموزان و در طی ده جلسه انجام شد. نتایج بررسی اثربخشی آموزش تلفیقی بر متغیرهای تاب‌آوری و خردمندی حاکی از تأیید اعتبار بیرونی آن بود ($F=5/82$ و $p=0/353 \geq 0/05$). تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در برنامه SPSS انجام شد. در زیر شرح مختصری از جلسات آورده شده است.

«به شدت مخالفم» نمره گذاری می‌شوند. حداقل امتیاز ممکن ۳۹ و حداکثر ۱۹۵ خواهد بود. نمره بین ۳۹ تا ۷۸ نشان‌دهنده میزان خردمندی کم است. نمره بین ۷۸ تا ۱۱۷ بیان‌کننده میزان خردمندی متوسط است و نمره بالاتر از ۱۱۷ هم به معنای میزان خردمندی زیاد است. آردلت (۲۰۰۳) آلفای کرونباخ را بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ برای سه بعد خرد و ضریب بازآزمایی، پس از گذشت ۱۰ ماه، گزارش کرده است. نمره مقیاس سه‌بعدی خرد رابطه مثبتی با اهداف پیشرفت، بخشش و بهزیستی و رابطه منفی با افسردگی، فشار اقتصادی، اجتناب از مرگ و ترس از مرگ دارد. آلفای کرونباخ مجموع سه بعد خردمندی در نمونه دانشجویی ۰/۷۲ و در نمونه سالمندان ۰/۶۶ بوده است. نعمتی و ترکان (۱۳۹۷) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۷۷ و بعد تأملی ۰/۷۳، بعد عاطفی ۰/۷۱ و بعد شناختی را ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. روایی سازه ابزارها با استفاده از تحلیل اکتشافی و روش مؤلفه‌های اصلی بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه سه‌بعدی خرد وجود ۴ عامل خودتأییدی، تأملی، شناختی و عاطفی تأیید شد و نتایج نشان دادند هر سه مقیاس خرد ابزارهای روا و پایا هستند. در این پژوهش، ضریب همسانی درونی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شد.

روش اجرا و تحلیل: بعد از دریافت مجوزهای لازم

از اداره آموزش و پرورش و تهیه پرسشنامه‌ها، از هر دو گروه آزمایش و کنترل، پیش‌آزمون گرفته شد. گروه مداخله در جلسات آموزشی چشم‌انداز زمان به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای شرکت کرد؛ در حالی که گروه کنترل، آموزشی دریافت نکرد. در پایان، پس از اتمام دوره آموزشی از هر دو گروه، پس‌آزمون به عمل آمد.

جدول ۱. محتوی جلسات و تکالیف بسته آموزشی تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی مدل بوردیک (۲۰۱۴) و زی‌باردو و بوید (۲۰۰۸)

جلسات	محتوا
جلسه اول	معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر همراه با معرفی بسته به آنها، توضیحاتی مختصر از چشم‌انداز زمان و برنامه تشکیل جلسات (تاریخ، روز و ساعت آنها) بیان قوانین و مقررات دوره آموزشی، ایجاد انگیزه و اجرای پیش‌آزمون.
جلسه دوم	بیان ویژگی‌های زمان گذشته مثبت و منفی و تفکیک این دو چشم‌انداز از یکدیگر، آشنایی با معایب و محاسن هر دو به همراه بیان داستان.
جلسه سوم	تعریف خاطرات مثبت گذشته توسط دانش‌آموزان، نحوه جایگزینی خاطرات منفی با مثبت، بیان اهمیت گذشته مثبت‌گرا و آموزش چند روش برای بالابردن این چشم‌انداز زمان به همراه ارائه راهکارها.
جلسه چهارم	رسیدگی به تکالیف جلسه قبل، بیان ویژگی‌های زمان حال، معرفی دیدگاه حال تقدیرگرا و توضیح درباره معایب حال تقدیرگرا.
جلسه پنجم	بیان ویژگی‌های زمان حال لذت‌گرا، بیان معایب و محاسن این چشم‌انداز و آموزش چند روش برای رسیدن چشم‌انداز زمان حال لذت‌گرای متعادل، ارائه راهکارها و پرسش و پاسخ.
جلسه ششم	بیان ویژگی‌های زمان حال کامل، آشنایی گروه با ذهن آگاهی و بیان مزایای این چشم‌انداز برای افراد به همراه پرسش و پاسخ.
جلسه هفتم	مرور تکالیف جلسه قبل، انجام تنفس ذهن آگاهانه، آموزش مهارت‌های ذهن آگاهانه مانند مشاهده و پذیرش آنچه مشاهده می‌شود.
جلسه هشتم	بحث درباره تکالیف خانگی، ارائه توضیحاتی درباره مهارت عدم قضاوت و لزوم توجه به آن در تمرینات ذهن آگاهی.
جلسه نهم	سه دقیقه تنفس ذهن آگاهانه در ابتدای جلسه، بررسی جداول ثبت قضاوت‌ها و بحث و تبادل نظر درباره این تکلیف، آموزش نحوه آگاهی نسبت به پیرامون، بحث گروهی و پرسش و پاسخ.
جلسه دهم	شروع جلسه با انجام مشاهده آگاهی و تنفس ذهن آگاهانه، آشنا کردن گروه با مفهوم هدایت خودکار و پیوستار سطوح مختلف ذهن آگاهی به همراه، بیان تمثیل و پرسش و پاسخ.
جلسه یازدهم	تنفس سه دقیقه‌ای و اسکن بدنی در شروع جلسه، بیان ویژگی‌های زمان آینده و آینده متعالی، بیان معایب و محاسن این دو چشم‌انداز و ارائه راهکارها و پرسش و پاسخ.
جلسه دوازدهم	مرور کلیه چشم‌اندازهای زمانی، انجام چند نمونه از تمرینات ذهن آگاهانه و بیان ویژگی‌های چشم‌انداز متعادل و انجام پس‌آزمون به همراه انجام تمرینات مختلف و پرسش و پاسخ.

یافته‌ها

گروه از لحاظ سنی با یکدیگر هم‌تا بودند و با یکدیگر تفاوت معنی‌داری نداشتند. در جدول (۲) میانگین شاخص‌های توصیفی عملکرد آزمودنی‌ها ارائه شده است.

بررسی متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد میانگین سن در گروه آزمایش، برابر با ۱۶/۹۳ و در گروه کنترل، برابر با ۱۶/۸۷ بود؛ بنابراین، آزمودنی‌های هر دو

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرها به تفکیک گروه‌های آزمایش و گواه

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تاب‌آوری	آزمایش	۶۷/۰۰	۸/۵۱۹	۱۰۲/۱۳	۱۳/۳۳۰
	گواه	۶۶/۴۷	۶/۹۳۷	۷۶/۰۷	۸/۷۶۲
خردمندی	آزمایش	۹۱/۰۰	۸/۱۱۵	۱۳۰/۶۰	۱۲/۲۴۸
	گواه	۸۸/۶۷	۸/۷۸۰	۱۰۲/۰۰	۱۴/۶۵۳

انجام آزمون، مفروضه‌های آن، بررسی و نتایج نشان‌دهنده اعتبار استفاده از تحلیل واریانس بود؛ چون

به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش حاضر از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. قبل از

و کنترل در متغیرهای وابسته پژوهش، متفاوت نیستند و واریانس خطاهای متغیرهای وابسته یعنی تاب آوری و خردمندی در تمام گروهها یکسان بوده است و فرض همگنی واریانسها تأیید شد ($P \geq 0/05$).

نتایج آزمون ام باکس ($p = 0/52 \geq 0/05$) و ($F = 1/74$ و $S.M = 23/248$) معنادار نبود که نشان می‌دهد فرض برابری ماتریس‌های کواریانس برقرار است. به منظور بررسی مفروضه کرویت، با کمک آزمون موچلی ($p = 0/57$ ، $p = 0/272$) معنادار نبودن آن در سطح $0/05$ تأیید شد. سپس دو گروه در متغیرهای تاب آوری و خردمندی مقایسه شدند. نتیجه به دست آمده از آزمون پیلاپی برای هر دو متغیر معنادار بود ($P \geq 0/05$).

پیش فرض‌های 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، $0/747$ و ($p > 0/05$) و خردمندی، $0/525$ است که نشان دهنده نرمال بودن داده‌ها برای استفاده از روش اندازه گیری‌های مکرر بود.

همچنین، پیش فرض برابری واریانس‌ها با استفاده از آزمون همگنی واریانس لوین در متغیرهای وابسته پژوهش یعنی تاب آوری ($p = 0/353 \geq 0/05$) و خردمندی ($F = 1/69$ و $p = 0/724 \geq 0/05$) در مرحله پس آزمون در سطح $P \geq 0/05$ معنادار نشد؛ بنابراین، واریانس دو گروه آزمایش

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

مقیاس		منبع اثر		مجموع		درجه		میانگین		F		معناداری		مجذور اتا		توان آماری	
						آزادی		مجذورات									
تاب آوری		زمان		۳۷۸۹/۵۱		۲		۳۷۸۹/۵۱		۱۳۸/۵۳		۰/۰۰۱		۰/۷۶۷		۱	
زمان × گروه		۵۷۳۱/۶۱		۴		۵۷۳۱/۶۱		۳۶۹/۲۱		۰/۰۰۱		۰/۸۹۸		۱			
گروه		۹۵۲۱/۱۳		۲		۹۵۲۱/۱۳		۴۷۶۰/۵۶		۲۲۲/۰۴		۰/۰۰۱		۰/۸۴۱		۱	
خردمندی		زمان		۷۰۷۵/۶۰		۲		۷۰۷۵/۶۰		۲۱۳/۵۹		۰/۰۰۱		۰/۸۳۶		۱	
زمان × گروه		۳۸۳۸/۰۷		۴		۳۸۳۸/۰۷		۱۹۱۹/۰۳		۵۷/۹۳		۰/۰۰۱		۰/۷۳۴		۱	
گروه		۱۷۱۸۳/۳۹		۲		۱۷۱۸۳/۳۹		۸۵۹۱/۷۰		۳۳۱/۸۵		۰/۰۰۱		۰/۸۸۸		۱	

* $P \geq 0/05$, ** $P \geq 0/01$

تاب آوری و خردمندی در گروه آزمایش که تحت آموزش تلفیقی چشم انداز زمان و ذهن آگاهی قرار گرفته‌اند، نسبت به گروه کنترل که هیچ آموزشی دریافت نکردند، تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، معنادار بودن تعامل میان مراحل در متغیرهای بررسی شده

نتایج مقایسه مراحل زمانی، تعامل زمان با گروه و گروهها نشان می‌دهند P محاسبه شده کوچک تر از سطح معناداری $0/05$ است. معنی دار بودن اثر مراحل زمانی (پیش آزمون - پس آزمون و پیگیری) نشان داد بین میانگین پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نمرات

نشان می‌دهد در مراحل پس‌آزمون و پیگیری، میانگین گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه در نمرات تاب‌آوری و خردمندی افزایش داشته است.

جدول ۴. مقایسه زوجی با آزمون بونفرونی تاب‌آوری و خردمندی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	عامل A	عامل B	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی‌داری
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲۰/۳۱۱	۱/۲۲	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۱۲/۹۷۸	۱/۱۰	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۷/۳۳۳	۰/۳۹	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲۷/۲۲۲	۱/۲۹۶	۰/۰۰۱
خردمندی	پیش‌آزمون	پیگیری	-۱۷/۷۳۳	۱/۲۱۳	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۹/۴۸۹	۰/۵۴۸	۰/۰۰۱

* $P \geq 0.05$, ** $P \geq 0.01$

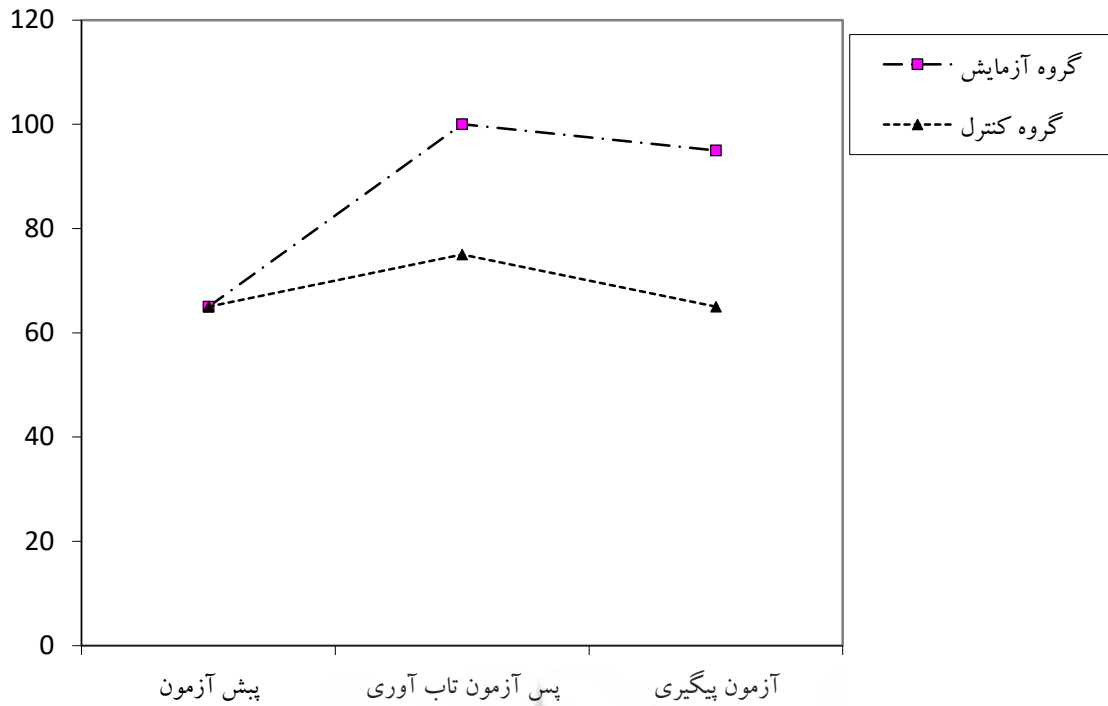
نتایج مقایسه زوجی در جدول (۴) نشان می‌دهند بین متغیرهای تاب‌آوری و خردمندی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و مرحله پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت وجود دارد و این متغیرها با تأثیر از مداخله آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، افزایش و اثر مداخله بر متغیرهای پژوهش تداوم داشته است.

جدول ۵. نمرات میانگین تعدیل‌شده متغیرهای پژوهش گروه آزمایش و کنترل در مراحل پس‌آزمون و پیگیری

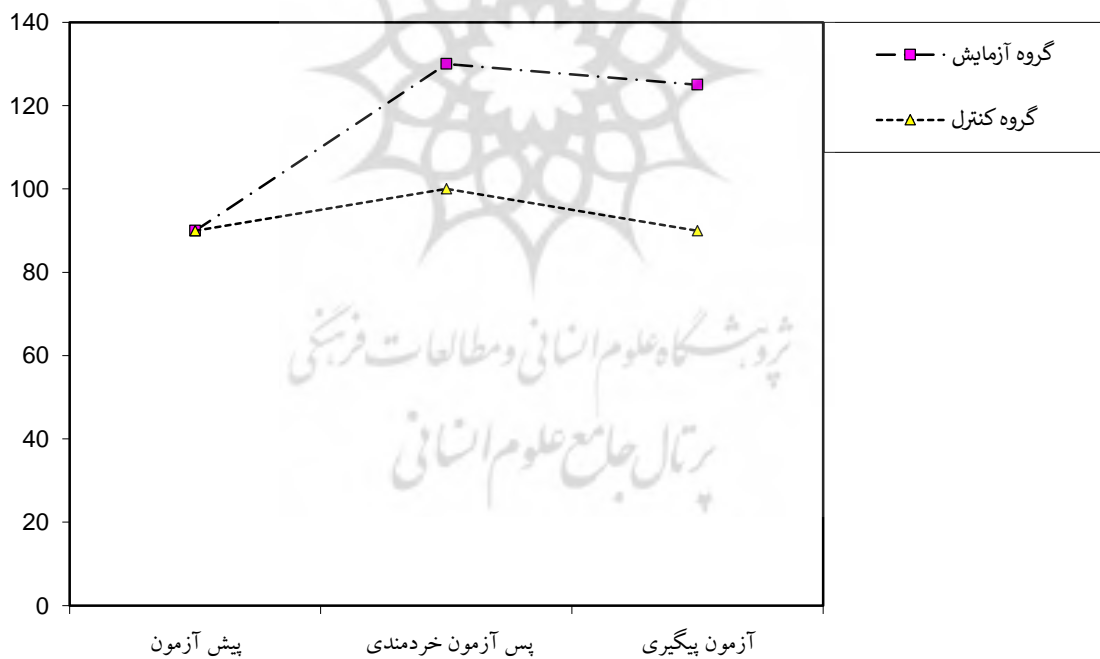
متغیرها	مراحل	نمرات میانگین تعدیل‌شده پس‌آزمون. پیگیری
تاب‌آوری	پس‌آزمون	۱۰۲/۱۳
	پیگیری	۹۶/۲۰
خردمندی	پس‌آزمون	۱۳۰/۶۰
	پیگیری	۱۲۲/۸۰

معناداری بیشتر از گروه کنترل بوده است؛ بنابراین، اثر بخشی آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان با ذهن آگاهی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری تأیید شد. در ادامه، شکل‌های مربوط به مقایسه تاب‌آوری و خردمندی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارائه شده‌اند.

نتایج جدول ۵، میانگین تعدیل‌شده متغیرهای پژوهش را در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد. در متغیرهای تاب‌آوری و خردمندی، میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری به‌طور



شکل ۱. مقایسه تاب‌آوری در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری



شکل ۲. مقایسه خردمندی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان با ذهن آگاهی موجب افزایش تاب‌آوری و خردمندی شده است و تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل در مراحل پس‌آزمون - پیگیری مشاهده شد.

بحث

این پژوهش با هدف، بررسی اثربخشی آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و خردمندی دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌ها نشان دادند

اگرچه تحقیقات مختلف گویای این مطلب‌اند که ذهن آگاهی و چشم‌انداز زمان هریک به تنهایی قادرند تاب‌آوری افراد را افزایش دهند، با توجه به بررسی‌های صورت گرفته محقق، تا این زمان پژوهشی یافت نشد که به صورت تلفیقی، اثربخشی این دو روش را به هم بررسی کرده باشد. نتایج این تحقیق با نتایج محققان دیگر در زمینه اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر تاب‌آوری از جمله ملو و همکاران (۲۰۰۹)، تاکاگیشی و کوراکا (۲۰۱۷)، پیرجمالی نیستانی و مهدیزادگان (۱۳۹۷) و روشنی و اعلائی (۱۳۹۶) همسو است؛ زیرا همگی این محققان به اثربخشی چشم‌انداز زمان بر تاب‌آوری افراد و دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند. همچنین، با نتایج تحقیقاتی در زمینه اثربخشی ذهن آگاهی بر تاب‌آوری از جمله رینکف (۲۰۱۷)، ویلیامز و همکاران (۲۰۱۶) کی و پیدجتون (۲۰۱۴) و آقاگدی و گل‌پرور (۱۳۹۷) همسو است.

در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان اذعان داشت آموزش راهبردهای متمرکز بر مدیریت هیجان‌ها و کنترل رفتار، اهمیت شایانی در نظام فعلی آموزش و پرورش دارند. ذهن آگاهی از جمله مسائلی است که می‌توان بر یادگیری آنها به دانش‌آموزان تأکید کرد؛ به نحوی که به آنها اجازه می‌دهد در زمان حال مسائل را درک کنند و بدون هیچ گونه پیش‌داوری یا حتی قضاوتی به آنها پردازند. همچنین، آموزش ذهن آگاهی به افراد یاد می‌دهد چگونه مهارت‌های عاداتی را از حالت انعطاف‌ناپذیر، خارج و با جهت‌دادن منابع پردازش اطلاعات، به سمت اهداف خنثای توجه، مانند تنفس یا حس لحظه، شرایط را برای تغییر آماده کنند. در این شیوه، تمرین‌های بدنی باعث تغییر شکل مدل طرحواره می‌شوند. همچنین، داشتن نگرش معتدل نسبت به گذشته، حال و آینده حاکی از سلامت روان بوده است؛ در حالی که نگرش‌های افراطی گویای

تعصباتی‌اند که به شیوه‌های ناسالم زندگی منجر خواهند شد. هدف این است که افراد از دیروز پند گیرند، از امروز لذت برند و فردا را مدیریت کنند (زیمباردو و بوید، ۲۰۱۲). چشم‌انداز زمان با تأثیرات شخصی، اجتماعی و نهادی آموخته می‌شود و تغییر می‌یابد و از فردی به فرد دیگر تفاوت پیدا می‌کند. همچنین، چشم‌انداز زمان در شکل‌دهی ادراک، انتظارات، سوگیری توجه، دستیابی به اهداف اجتماعی، انگیزش و احساس کنترل نقش اساسی دارد (زامبیانچی و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین، تاب‌آوری یک صفت شخصیتی مهم و راهبردی است؛ زیرا فرد دارای تاب‌آوری، چاره‌ساز و انعطاف‌پذیر است و خود را مطابق تغییرات محیطی، وفق می‌دهد و بعد از برطرف شدن عوامل فشارزا به سرعت به حالت بهبود باز می‌گردد. همچنین، تاب‌آوری نقش مهمی در افزایش بهزیستی روانشناختی و کیفیت زندگی در شرایط استرس‌زا و تحت فشار دارد؛ بنابراین، چشم‌انداز زمان، ایده و تصویری از آینده مطلوب برای نوجوانان است و چشم‌انداز صحیح می‌تواند تولید انرژی کند؛ آنچنان که با به کارگیری مهارت‌ها، استعدادها و منابع لازم برای محقق کردن آن، مسیر حرکت به سوی آینده‌ای مطلوب را به صورت جهشی برای نوجوانان فراهم می‌کند. دختران نوجوان، معمولاً به واسطه سن و جنس، مجبورند تنش‌هایی خارج از تاب و توان خود را تحمل کنند و گاهی صدماتی بر آنها وارد می‌شود؛ ولی چشم‌انداز آنها به زمان می‌تواند آنها را در برخورد با مسائل و مراحل زندگی ایمن کند. تاب‌آوری به معنای توانایی مقابله با شرایط دشوار و پاسخ انعطاف‌پذیر به فشارهای زندگی روزانه است. تاب‌آوری، استرس را محدود نمی‌کند، مشکلات زندگی را پاک نمی‌کند، بلکه به افراد قدرت می‌دهد تا با مشکلات پیش رو مقابله‌ای سالم داشته باشند، بر سختی‌ها فائق آیند و با جریان زندگی حرکت کنند؛ بنابراین، برای پویا و مستمر شدن

اطراف را ادراک کنند. با گشودن کامل ذهن به زمان حال حاضر، آرزویی برای احتمالات گذشته وجود نخواهد داشت و با پیشیمانی‌های گذشته، محاصره نخواهد شد. این توجه و تمرکز حواس نسبت به زمان حال می‌تواند تمام وجود فرد را پر کند و احساس او را از گذشته و آینده با احساس یکی بودن جایگزین کند. همچنین، بسیاری از افراد با داشتن چشم‌انداز زمان گذشته مثبت و رجوع به خاطرات خوب خود، همچنان که مونتگمری و همکاران (۲۰۰۲) بیان داشتند، به یادآوری زمان‌هایی می‌پردازند که در آن شخصی (یک درمانگر، پدر بزرگ یا مادر بزرگ، دوست نزدیک یا شاید فقط یک غریبه) به آنها چیزی گفته که بخردانه بوده و توانسته است دیدگاه آنها را درباره یک مسئله یا وضعیت تغییر دهد؛ بنابراین، فرد با رجوع کردن به گذشته مثبت خود، می‌تواند در راستای رشد خردمندی قدم بردارد که به‌عنوان نقطه ایدئال هویت از آن نام برده می‌شود. همچنین، این امر سبب تسلط فرد بر برخی از بحران‌ها به‌ویژه بحران یکپارچگی در مقابل ناامیدی می‌شود. علاوه بر آن، همچنان که آردلت (۲۰۰۳) عقیده دارد داشتن هدف، یکی از راه‌های رشد خردمندی است؛ بنابراین، نوجوان با داشتن چشم‌انداز آینده، رویکرد هدفگرا نسبت به زندگی خواهد داشت. آینده‌گراها به اصول اخلاقی توجه دارند؛ زیرا با دریافتن اینکه مرگ در زمانی نامعلوم به‌طور اجتناب‌ناپذیری رخ خواهد داد، سعی می‌کنند تصمیمات بخردانه اتخاذ کنند؛ از این‌رو چشم‌انداز زمانی آینده سبب تفکر و برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف بلندمدت می‌شود که در رشد خردمندی تأثیر بسزایی دارد.

با کمک گرفتن از چشم‌انداز زمان، می‌توان به متعادل‌سازی زمانی دانش‌آموزان پرداخت. همچنان که زیباردو و بوید (۲۰۱۲) توضیح دادند چگونه محققان

تاب‌آوری در زندگی نوجوانان، عوامل بسیاری لازم است؛ چشم‌انداز زمان، یکی از این عوامل مهم است. درحقیقت اگر نوجوان با غرق‌شدن در مشکلات گذشته، چشم‌انداز گذشته منفی داشته باشد، تاب‌آوری در مقابل مسائل زندگی کاهش می‌یابد؛ ولی با داشتن چشم‌انداز گذشته مثبت می‌تواند برای پشت سر گذاشتن مشکلات زندگی، حتی در شرایط نامطلوب و سخت، از خود تاب‌آوری نشان دهد. همچنین، در چشم‌انداز زمان متعادل، فرد نسبت به زندگی، رویکرد هدفگرا دارد. پس رابطه معنادار چشم‌انداز زمان متعادل با ابعاد تاب‌آوری تبیین‌پذیر است و درحقیقت فرد با دیدگاه آینده‌گرایی دارای برنامه‌ریزی خوب، هدفمندی، نظم و پشتکار است و حتی در برابر مسائل و سوسه‌کننده، برای رسیدن به اهدافش مقاومت می‌کند. آنچنان که زیباردو و بوید (۲۰۱۲) بیان کردند فرد با داشتن دیدگاه زمانی آینده می‌تواند آینده‌ای سرشار از امید، خوش‌بینی و قدرت را تصور کند. آینده به او پر و بال پرواز به سمت مقاصد جدید را می‌دهد و او را به توانایی خود مطمئن می‌کند تا به‌خوبی با مشکلات غیرمنتظره ممکن در مسیر مواجه شود.

همچنین، در یافته‌های پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش چشم‌انداز زمان بر رشد خردمندی دانش‌آموزان نشان داده شد. نتایج این پژوهش تا حدودی مرتبط با تحقیقات وبستر و همکاران (۲۰۱۴) است؛ زیرا نتایج تحقیقات نشان دادند داشتن چشم‌انداز زمان متعادل، هم سلامت روان و هم خردمندی افراد را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، با نتایج تحقیقاتی در زمینه اثربخشی ذهن‌آگاهی بر خردمندی از جمله ویلیامز (۲۰۱۳) همسو است.

در تبیین یافته پژوهش حاضر، می‌توان ادعان داشت داشتن چشم‌انداز حال کامل به نوجوانان کمک می‌کند تا تمرکز کنند و یاد بگیرند خود، دیگران و جهان

می‌شوند. او خاطر نشان می‌کند ارتباط بین ذهن آگاهی و خردمندی مانند ارتباط قدیمی بین ذهن آگاهی و مدیتیشن است. ذهن آگاهی بینش متمرکز بر اکنون و غیر قضاوتی را تقویت می‌کند که در آن اندیشه‌ها، احساسات شایان توجه و تجربه قرار می‌گیرند و فرد را به سمت خردمندی سوق می‌دهند (سگال و همکاران، ۲۰۰۲).

در مجموع، چشم‌انداز زمانی یک فیلتر شناختی است که جریان مداوم آگاهی نسبت به محدوده‌های زمانی گذشته، حال و آینده را تجربه می‌کند و بدین وسیله تأثیری را بر اندیشه احساس و رفتار فعلی اعمال می‌کند (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹ به نقل از امیری ابراهیم محمدی و ایروانی، ۱۳۹۵) و در کنار آن با کمک گرفتن از ذهن آگاهی می‌توان به افراد اجازه داد در زمان حال مسائل را درک و بدون هیچ‌گونه پیش‌داوری یا حتی قضاوتی به آنها پردازند؛ بنابراین، با اصلاح دیروز، لذت بردن از امر و به مدیریت کردن فردا پردازند. درحقیقت، آموزش چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی علاوه بر ایجاد تعادل زمانی به فرد در رسیدن به خودشناسی و خودآگاهی کمک می‌کند. خودشناسی از طریق پردازش مهارت‌های شناختی، انگیزشی و عاطفی که عهده‌دار انتقال دانش و توانایی‌ها به رفتار ماهرانه‌اند، فعال می‌شود.

بنابراین، با توجه به نتایج به دست آمده، اینگونه به نظر می‌رسد که اثر بخشی آموزش تلفیقی چشم‌انداز زمان و ذهن آگاهی بر رشد تاب‌آوری و خردمندی دانش‌آموزان، حائز اهمیت است؛ با این حال، اظهار نظر قطعی در این زمینه نیازمند پژوهش‌های بیشتر است. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، انجام آن تنها روی دانش‌آموزان دختر شهرستان ابرکوه است که تعمیم یافته‌های حاصل از پژوهش را محدود می‌سازد. در همین راستا پیشنهاد می‌شود این پژوهش با در نظر

برنامه‌ها را در تغییر چشم‌اندازهای زمان به کار می‌گیرند؛ بنابراین، افراد با جهت‌گیری‌های مثبت ممکن است یاد بگیرند چگونه در حالت آینده‌محور و دسترسی به اهداف، بیشتر فکر کنند و گذشته مثبت را سرلوحه خود قرار دهند و اسیر حال لذت‌گرا نشوند. چشم‌انداز زمانی فراهم‌کننده زمینه‌ای ژرف است که انسان‌ها استفاده می‌کنند تا تجربیات خود را درک و رفتار خود را سازماندهی کنند؛ بنابراین، چشم‌انداز زمانی یک فیلتر شناختی است که جریان مداوم آگاهی نسبت به محدوده‌های زمانی گذشته، حال و آینده را تجربه می‌کند و بدین وسیله تأثیری را بر اندیشه احساس و رفتار فعلی اعمال می‌کند (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹ به نقل از امیری ابراهیم محمدی و ایروانی، ۱۳۹۵)؛ بنابراین، با آموزش چشم‌انداز زمان می‌توان رشد توانمندی‌های دانش‌آموزان را تسریع کرد و به منظور ایجاد تغییراتی در افکار یا تجارب فرد از آن استفاده کرد. تأکید چشم‌انداز زمان بر متعادل‌سازی زمانی است. همچنین، توزیع اطلاعات از چرخه دو طرف معیوب، در حالت توجه آگاهی به سوی تجربه فوری و کنونی، چرخش پیدا می‌کند.

ذهن آگاهی و چشم‌انداز زمان دو نوع سبک متفاوت‌اند؛ اما می‌توان آنها را رویکردهای همپوش در رسیدن به یک هدف در نظر گرفت. هر دو برای ایجاد تغییر در ارتباط با افکار و تجارب افراد استفاده می‌شود. تأکید ذهن آگاهی بر اینجا و اکنون و چشم‌انداز زمان بر متعادل‌سازی زمانی است. در اصل، آموزش ذهن آگاهی به افراد یاد می‌دهد چگونه می‌توانند مهارت‌های عاداتی خود را از حالت انعطاف‌ناپذیری خارج کنند یا با جهت‌دادن منابع مربوط به پردازش اطلاعات مانند تنفس یا حس در لحظه زندگی کردن، شرایط را به سمت تغییر سوق دهند. در این شیوه، تمرین‌های بدنی باعث تغییر شکل مدل طرحواره

چاپ اول: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوارسگان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۴).

پیرجمالی نیسیانی، ش.، مهدیزادگان، ا. (۱۳۹۷). رابطه چشم‌انداز زمان با تاب‌آوری، خویشترداری و بخشش در فرزندان طلاق مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره شهر اصفهان [پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ‌نشده]. دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان (خوارسگان).

حق رنجبر، ف.، کاکاوند، ع.، برجلی، ا. و برماس، ح. (۱۳۹۰). تاب‌آوری و کیفیت زندگی مادران دارای فرزندان کم‌توان ذهنی. فصلنامه سلامت و روانشناسی، ۱(۱)، ۱۸۹-۱۷۹.

خوش‌نظری، ص.، حسینی، م.ع.، فلاحی خشک‌ناب، م. بخشش، ع. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر تاب‌آوری پرستاران بخش‌های روانپزشکی. نشریه روان پرستاری، ۳(۴)، ۲۸-۳۷.

روشنی، ز.، اعلائی، غ. (۱۳۹۶). رابطه بین چشم‌انداز زمانی و تاب‌آوری تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. [پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ‌نشده]. دانشگاه آزاد اسلامی، رشت.

سهرابی، ف.، جعفری روشن، ح. (۱۳۹۵). اثربخشی روان‌درمانی گروهی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری، شادکامی و سلامت عمومی زنان دارای همسر وابسته به مواد مخدر. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۲(۱)، ۱-۱۰.

صادقی، ا.، سجادیان، ا.، نادری، م.ع. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی ذهن‌آگاهی شفقت‌محور و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نگرش‌های ناکارآمد، خودکنترلی و سلامت روان. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۱(۶)، ۴۸-۳۱.

طباطبایی‌نژاد، ف. (۱۳۹۷). تلویین بسته ذهن‌آگاهی مثبت‌محور و مقایسه اثربخشی آن با شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و درمان‌شناختی - رفتاری بر پرخاشگری، مشکلات ارتباطی، سازگاری اجتماعی، اضطراب اجتماعی و حالات خلقی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول دارای افسردگی. [پایان‌نامه

گرفتن متغیر جنسیت در گروه‌های دیگر از جمله دانش‌آموزان مقاطع دیگر یا دانشجویان نیز تکرار شود. براساس نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهاد می‌شود مؤسسات آموزشی و مدارس به رشد ویژگی‌های روانشناختی مثبت دانش‌آموزان تأکید و توجه کنند و ضمن سرمایه‌گذاری در جهت توانمندسازی روانشناختی دانش‌آموزان، به تدوین مداخله‌های مناسب نظیر برگزاری کارگاه‌های آموزشی به‌منظور ارتقای ویژگی‌های روانشناختی مثبتی همچون رشد تاب‌آوری و خردمندی در محیط مدارس بپردازند.

منابع

ارجمند سیاهپوش، ا.، مقدس جعفریم.، فریغلانی، م. (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شوش دانیال (ع). مجله مطالعات جامعه‌شناختی جوانان، ۲(۱)، ۲۰-۷.

امیری ابراهیم محمدی، ر.، ایروانی، م. (۱۳۹۵). درآمدی بر آموزش چشم‌انداز زمان بر بهزیستی روانشناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، سنا گستر.

آقاگدی، پ.، گل‌پرور، م. (۱۳۹۷). تدوین بسته درمانی ذهن‌آگاهی بخشش‌محور و مقایسه اثربخشی آن با درمان هیجان‌مدار بر افسردگی، تاب‌آوری، نشخوار فکری، رضایت زناشویی و بخشش در زنان آسیب‌دیده از پیمان‌شکنی همسر. [پایان‌نامه دکتری چاپ‌نشده]. دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان (خوارسگان).

بوردیك، د. (۱۳۹۶). راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان، ترجمه غ. منشی، م.، اصلی آزاد، ل.، حسینی و پ.، طیبی،

- Mello, Z. R., Bhadare, D., Fearn, E. J., Galaviz, M. M., Hartmann, E. S., & Worrell, F. C. (2009). The window, the river, and the novel: examining adolescents' conceptions of the past, the present, and the future. *Adolescence*, 44, 539-556.
- Montgomery, A., Barber, C. & McKee, P. (2002). A phenomenological study of wisdom in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 52, 139-57.
- Ogelman, H. G, Erol, A. (2015). Examination of the predicting effect of the resiliency levels of parents on the resiliency levels of preschool children, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 186, 461-466.
- Podlogar, T. Mars, U. Postuvan, V. Tancic, A. (2014). Relationship between mindfulness and time perspective. *Journals of Horizons of Psychology*, 23, 79-98.
- 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.
- Seema, R., & Sircova, A. (2013). Mindfulness a Time Perspective? Estonian Study. *Baltic Journal of Psychology*. 14 (1, 2), 4-21.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to relapse prevention*. The Guildford Press.
- 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.
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time & Society*, 20, 346-363.
- Takagishi, Y., Kuraoka, T. (2017). Foresight is Partially Formed from Resilience : The Relationship Between Self-Esteem and Future Time Perspective Among Japanese High School Students. *International Journal of Education, Culture and Society*. 2 (2), 76-82.
- دکتری چاپ‌نشده]. دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان (خوارسگان).
- علی بابایی، ف.، وهایی همابادی، ج.، خالقی پور، ش. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تلفیقی مهرورزی با خودگویی مثبت بر خصومت، تاب‌آوری و احساس مثبت به همسر در زنان خیانت دیده. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۵ (۲)، ۶۴-۴۷.
- محمدی، م. (۱۳۸۴). *بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد*. [ایان‌نامه دکتری چاپ‌نشده]. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران.
- نعمتی، ن.، ترکان، ه. (۱۳۹۷). *رابطه چندگانه خردمندی، هوش اخلاقی و کمال‌گرایی مثبت و منفی با بخشودگی و صمیمیت زناشویی در افراد متأهل شهر اصفهان*. [ایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ‌نشده]. دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان (خوارسگان).
- Adelabu, D. H. (2008). Future time perspective, hope, and ethnic identity among African American adolescents. *Urban Education*, 43, 347-360.
- Ardelt, M. (20. 3). "Development and empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale". *Research on Aging*, 25, 275-324.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 405-385.
- Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*: Harvard Business School.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R.T. (2003). Development of new resilience scale: the Connor-Davidson, Resilience scale (CD-RISC). *Journal of Depression and Anxiety*, 18: 76- 82.
- Gluck, J., Bluck, S., Baron, J., & McAdams, D. P. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 197-208.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Keye, M., Pidgeon, A. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in University students. *International Journal of Liberal Arts & Social Science*, 2(5), 27-32.

- to behavior. (Doctoral dissertation). Claremont Graduate University, Claremont, CA.
- Zambianchi, M.; Ricci Bitti, P. E.; & Paola, G. (2010). Time Perspective, personal agenda, and adoption of risk behaviors in adolescence. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 397-414.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology Of Time That Will Change Your Life*. Simon & Schuster.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. : Simon & Schuster
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J. N. (2012). The enormous silent power of time perspective in our lives and national destinies. *Keynote lecture at the first international conference of time perspective*. Free Press.
- Van Beek, W., & Kairys, A. (2015). *Time Perspective and Transcendental Future Thinking. In Time Perspective Theory; Review, Research and Application* (pp.73-86). Springer International Publishing.
- Webster, J. D, Bohlmeijer E.T, Westerhof, G.J. (2014). Time to flourish: the relationship of temporal perspective to well-being and wisdom across adulthood. *Aging Mental Health*, 18 (8), 1046-56.
- Williams PB, Mangelsdorf HH, Kontra C, Nusbaum HC, Hoeckner B. The Relationship between Mental and Somatic Practices and Wisdom. *Public Library of Science*. 2016 Feb 18; 11(2): e0149369. doi: 10.1371/journal.pone.0149369. PMID: 26890493; PMCID: PMC4758644.
- Williams, P. B. (2013). *The effect of compassion - based meditative practice on systems mediating cooperative behavior: Evidence linking physiology*

