

اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان دختر

پروین ابوالفضلی*

نجف طهماسبی پور**

صادق نصری***

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش، آزمایشی و از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه اول و دوم منطقه بام و صفی آباد از توابع اسفراین بود. نمونه هم شامل کلیه دانش آموزانی بود که نمره پرسش نامه‌های تاب آوری و عزت نفس آنان پایین‌تر از میانگین بود که از میان آنها تعداد ۴۰ دانش آموز به صورت تصادفی ساده انتخاب و در گروههای آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) تقسیم شدند. ابزارهای های پژوهش، پرسشنامه‌های تاب آوری تحصیلی سامونلز (۲۰۰۴) و عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) بود. برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی طی هشت جلسه نود دقیقه‌ای، فقط در گروه آزمایش اجرا شد. داده‌ها با آزمون کوواریانس چند متغیره تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی و مؤلفه‌هایش و همچنین بر عزت نفس و مؤلفه‌هایش (بجز مؤلفه عزت نفس خانوادگی) تأثیر مثبتی داشت ($P < 0/001$). در نتیجه برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در افزایش عزت نفس و تاب آوری تحصیلی مؤثر بود.

واژه‌های کلیدی: برنامه کاهش استرس، ذهن آگاهی، تاب آوری تحصیلی، عزت نفس

* کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
tahmasebipor4520@iran.ir
*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۸/۱۸

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۴/۱۱

مقدمه

دانش آموزان، ظرفیت‌های مهمی دارند که شکوفاسازی آنها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه جامعه امروزی است، اما وجود عوامل خطر آفرین متعدد در این مسیر، همواره آسیب‌های کوتاه مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. هر ساله دانش آموزان زیادی با وجود توانایی و استعداد خوب جهت ادامه‌ی تحصیل، دچار افت تحصیلی شده و در مواردی مجبور به ترک تحصیل می‌شوند. عوامل زیادی در این امر دخالت دارند که عوامل مربوط به مدرسه و عدم تحمل شرایط مدرسه به دلایل مختلف از جمله مسائل و مشکلات مالی و عدم حمایت از طرف خانواده‌ها می‌تواند از دلایل عمده‌ی آن باشد. مسئله‌ی اساسی این است که چرا برخی از دانش آموزان در مواجهه با شکست، عملکرد ضعیف، تنش و فشارهای ناشی از مطالعه ناتوان هستند در صورتی که سایر دانش آموزان عملکرد خودشان را ارتقاء می‌دهند؟ چرا برخی از دانش آموزان در هنگام افت درسی خود را می‌بازند، اما برخی دیگر به سادگی، پاسخگوی عملکرد ضعیف خود هستند؟ پاسخ این پرسش‌ها در مفهوم تاب آوری تحصیلی^۱ نهفته است (جایاشوریا و همکاران^۲، ۲۰۱۶). تاب آوری تحصیلی به عنوان توانایی تعامل تأثیر گذار با شکست، استرس و فشار در موقعیت‌های تحصیلی تعریف می‌شود (مارتین و مارش^۳، ۲۰۰۶). مارتین (۲۰۰۳) تاب آوری تحصیلی را متشکل از خودباوری (اعتماد به نفس)، احساس کنترل، اضطراب کم (خویشتن داری) و پافشاری (تعهد و پایبندی) معرفی می‌کند. شمار شایان توجهی از دانش آموزان با چندین عامل خطرزا از جمله فقر، خشونت و ناهنجاری خانوادگی رو به رو هستند که تا حد زیادی تاب آوری را تبیین می‌کند (آنجل^۴، ۲۰۱۵). مثلاً برخی از دانش آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های مشکل ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می‌شوند که در صورت نداشتن تاب آوری می‌تواند به شکست آنها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه‌رو کند (فاستر^۵، ۲۰۱۳ از نظر آلوا^۶، ۱۹۹۱). دانش آموزانی که تاب آوری تحصیلی دارند، حتی با وجود رویدادهای فشارزا و شرایطی که می‌تواند آنها را در خطر عملکرد

1. education resilience
2. Jayasuriya et al.
3. Martin & Marsh
4. Anghel

5. Foster
6. Alva

ضعیف و نهایتاً در موقعیت رها کردن مدرسه قرار دهد، انگیزه بالا و عملکرد خوبی دارند.

از جمله دیگر عوامل آسیب زای تحصیلی برای دانش آموزان در عصر معاصر، پایین بودن عزت نفس می باشد که آن‌ها را از توجه به خود باز می‌دارد. عزت نفس عبارت است از نگرش نسبت به خود که در آن مؤلفه‌های شناختی و عاطفی وجود دارد (روزنبرگ^۲، ۱۹۶۵، کوپر اسمیت^۳، ۱۹۶۷). عزت نفس واژه‌ای است که در محاوره‌های عمومی و روان‌شناسی کاربرد بسیار گسترده‌ای دارد و به احساس فرد نسبت به ارزشمندی و تأیید او نسبت به خودش مربوط است (بلاسکوویچ و توماکا^۴، ۱۹۹۱، سانسون^۵، ۲۰۰۷، به نقل از شهر بابک و همکاران، ۱۳۸۹). عزت نفس، اعتماد به توانایی خود در اندیشیدن، اعتماد به توانایی خود در کنار آمدن با چالش‌های اولیه زندگی، اعتماد به حق خود برای موفقیت و شاد بودن، احساس ارزشمند بودن و شایسته بودن، داشتن حق ابراز نیازها و خواسته‌ها، ابراز میل رسیدن به ارزش‌ها و برخوردار شدن ثمرات تلاش‌های خویشتن است (برانندن^۶، ۱۳۸۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که عزت نفس پایین سبب می‌شود که فرد واقعیت خودش را با شرمندگی پنهان کند، حالت تدافعی به خود بگیرد و مانع شکوفایی توانایی‌هایش شود (کردان و براون^۷، ۲۰۰۱).

ذهن آگاهی واژه‌ای است که به ظرفیت اساسی انسان برای آگاهی بدون ادراک، بدون قضاوت و حضور مرکزی در لحظه اشاره دارد. این آگاهی ناشی از توجه عمدی به هدف است که در درون یا بیرون از خود با یک نگرش دوست‌مدارانه و پذیرش نسبت به آن چه در حال رخ دادن است، می‌باشد. کابات زین^۸ (۲۰۰۹) مطرح می‌کند که توجه ذهن آگاهانه شامل مهربان ماندن، علاقه مندی، دوستی و روراستی با تجربه‌ای که در لحظه‌ی حاضر مشاهده می‌شود، بدون توجه به خوشایندی یا ناخوشایندی بودن تجربه است. حوزه‌ی تجربه‌ی ذهن آگاهی بسیار وسیع است و شامل احساس‌ها، ادراک‌ها، تکانه‌ها، هیجان‌ها، افکار، گفتار، عملکرد و ارتباط است و یادگیری چگونگی برخورد مؤثر با هریک از این حوزه‌ها از طریق آموزش‌های ذهن آگاهی فراهم می‌شود (بائر و کریتمیر^۹، ۲۰۰۶؛ بائر و همکاران، ۲۰۰۶).

1. self-esteem
2. Rosenberg
3. Cooper Smith
4. Blascovich & Tomaka
5. Sansone

6. Brandon
7. Cordon & Brown
8. Kabat-Zinn
9. Baer & Krietemeyer

جان کابات زین یک بسته درمانی به نام "کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی" را به دنیا معرفی ساخته است که بیمارانی که به دلایل مختلف دچار استرس و ناراحتی‌های شدید روانی هستند با اجرای شیوه‌های آموزشی در این بسته، افرادی کاملاً سالم، خلاق و سرزنده در جامعه تبدیل می‌شوند (کوثری، ۱۳۹۱). این بسته در حال حاضر علاوه بر دانشگاه‌ها و کلینیک‌های درمانی در بخش‌های مختلف جامعه از جمله آموزش و پرورش و مشاغل اجتماعی نیز با استقبال بی نظیری مواجه شده است. در حال حاضر بسیاری از روانشناسان بالینی از ذهن آگاهی به عنوان یک ابزار غیردارویی بسیار کارآمد، برای کاهش استرس و اضطراب استفاده می‌کنند. همچنین پژوهش‌های اخیر نشان داده که ذهن آگاهی می‌تواند در درمان بسیاری از مشکلات جسمی، روانی، ذهنی و دردهای مزمن و استرس تأثیر فوق العاده داشته باشد (کوثری، ۱۳۹۱). از آن جا که کاباتزین ذهن آگاهی را توجه کردن بدون قضاوت و پیش داوری تعریف کرده است لذا توجه بدون قضاوت و پیش داوری می‌تواند یکی از راهبردهای کنار آمدن مؤثر و کارآمد برای افزایش تاب آوری تحصیلی باشد.

با وجود این که پژوهش‌های بسیاری بر تاب آوری عمومی یا روانشناختی تمرکز دارند اما پژوهش‌های اندکی در کشورمان به مسئله‌ی تاب آوری تحصیلی توجه کرده‌اند، همچنین با استفاده از نتایج این پژوهش می‌توانیم یک برنامه‌ی آموزشی مناسب بدون کنیم که احتمال موفقیت در مدرسه را با وجود دشواری‌های محیطی بالا برده و عزت نفس و توانایی دانش آموزان را در کنار آمدن مؤثر با موانع استرس زا و فشار تحصیلی افزایش دهد و به دانش آموزان کمک کنیم تا با مهارت‌هایی که با اجرای برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی به دست می‌آورند، به درکی شفاف و روشن از نقاط قوت و ضعف خود دست یابند و در برابر سختی‌های محیط آموزشی و مشکلات مدرسه ایستادگی کرده و تاب آوری و عزت نفس خود را پرورش دهند.

از سویی دیگر تحصیل کردن برای یک دانش آموز که در مدرسه با مشکلاتی اعم از عملکرد ضعیف روبه رو می‌شود، می‌تواند به مثابه‌ی تحصیل در شرایط تنش زا تلقی شود اما بعضی از دانش آموزان در برابر دشواری‌ها بهتر عمل می‌کنند. چنین دانش آموزانی که به شرایط تنش زا، واکنش‌های موفقیت آمیزی نشان می‌دهند و پیشرفت می‌کنند، مصداق تاب آوری تحصیلی هستند.

محوریت این پژوهش بررسی تأثیر برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان می‌باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر بخشی آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان انجام شد.

روش

مطالعه حاضر از لحاظ هدف کاربردی می‌باشد. این پژوهش از لحاظ روش آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه اول و دوم منطقه بام و صفی آباد از توابع شهرستان اسفراین بود که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. آزمودنی‌های پژوهش بر اساس جدول کوهن (۱۹۸۶) شامل ۴۰ دانش آموز از میان دانش آموزانی که کمترین نمره را در پرسشنامه‌های تاب آوری تحصیلی و عزت نفس کسب کرده بودند انتخاب و به روش تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل (۲۰ نفر در هر گروه) جایگزین شدند.

پرسشنامه تاب آوری تحصیلی: این پرسشنامه توسط سامونلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد، در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد و سپس به چاپ رسید. سامونلز (۲۰۰۴) پایایی نسخه ۴۰ سوالی این پرسشنامه را محاسبه نمود. وی جهت برآورد این پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب آلفای آن را در حدود ۰/۸۹ برآورد نمود. همچنین روایی سازه این پرسشنامه نیز در پژوهش وی مطلوب ارزیابی شد. پایایی این پرسشنامه براساس یافته‌های مطالعه ۰/۷۸ برآورد شد. نسخه نهایی این پرسشنامه شامل ۴۰ سؤال است که از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تاب آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی کنند. نمره‌ای که فرد در این پرسشنامه کسب می‌کند بین ۲۹ تا ۱۴۵ می‌باشد. این مقیاس سه بعد دارد که از این قرار هستند: مهارت‌های ارتباطی، مسئله محور و مثبت نگری و جهت گیری آینده.

پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت: پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷)، ۵۸ سؤال دارد که ۴ بعد عزت نفس تحصیلی، خانوادگی، اجتماعی و عمومی (کلی) را مورد

سنجش قرار می‌دهد و ۸ سؤال نیز دروغ سنج می‌باشد. جواب سؤالات به صورت بله و خیر بوده که نمره صفر و یک دریافت می‌کند. دامنه امتیازات بعد عزت نفس تحصیلی، خانوادگی، اجتماعی ۰ تا ۸ و عمومی ۰ تا ۲۶ می‌باشد و برای عزت نفس کل که مجموعه امتیازات کسب شده چهار حیطه می‌باشد به صورت ۰ تا ۵۰ امتیاز دهی می‌گردد. خرده مقیاس‌های این پرسشنامه شامل عزت نفس عمومی (کلی)، عزت نفس اجتماعی (همسالان) عزت نفس خانوادگی (والدین) و عزت نفس تحصیلی (آموزشی) می‌باشد. افرادی که در این آزمون نمره بیشتر از میانگین (بالتر از ۲۵) به دست بیاورند دارای عزت نفس بالا و افرادی که نمره کمتر از میانگین (پایین‌تر از ۲۵) بیاورند دارای عزت نفس پایین خواهند بود. در پژوهش‌های متعددی به اعتبار و روایی بالای پرسشنامه‌ی عزت نفس کوپر اسمیت اشاره شده است. برای مثال نورست (۱۹۹۰)، ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را در تحقیق خود ۰/۸۵ ذکر نموده است (نورست ۱۹۹۰؛ به نقل از فصیح زاده نائینی، ۱۳۸۱). در تحقیق حاضر میزان ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه 0/81 بدست آمد.

روش اجرا: برای انجام این تحقیق ابتدا با اداره‌ی آموزش و پرورش منطقه‌ی بام و صفی آباد هماهنگی به عمل آمد. برای اجرای این پژوهش ضمن هماهنگی با آموزش و پرورش منطقه ابتدا پرسشنامه‌های تاب آوری تحصیلی و عزت نفس روی دانش آموزان دختر متوسطه اول و دوم منطقه بام و صفی آباد اجرا شد. پس از نمره گذاری پرسشنامه‌ها، از بین دانش آموزانی که نمرات تاب آوری تحصیلی و عزت نفس پایینی داشتند (یک انحراف معیار بالاتر از میانگین گروه)، ۴۰ دانش آموز به صورت تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری (یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. میانگین سنی دانش آموزان ۱۵ سال (۱۳ تا ۱۷ ساله)، و در حال تحصیل بودند. ملاک‌های ورود: دانش آموزان دختر، مقطع تحصیلی متوسطه اول و دوم، نداشتن بیماری جسمی و روانی مشخص، رضایت ورود به طرح و مجرد بودن. ملاک‌های خروج شامل عدم حضور در سه جلسه یا بیشتر، عدم توجه به تکالیف جلسات، تشخیص بیماری جسمی و روانی حین برگزاری جلسات، احساس خستگی و بی میلی به حضور در جلسات و متأهل شدن بود. برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اساس بسته آموزشی درمان‌های مبتنی بر حضور ذهن تألیف پروانه محمدخانی و حمید خانی پور (۱۳۹۱) به عنوان متغیر مستقل و متغیرهای وابسته شامل تاب آوری تحصیلی و عزت

نفس بود. پیش آزمون (اجرای دو پرسشنامه) در هر دو گروه آزمایش و گواه اجرا گردید (جدول ۱). به شرکت کنندگان گروه آزمایش، برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در ۸ جلسه نود دقیقه‌ای، هفته‌ای یک بار و به صورت گروهی توسط محقق آموزش داده شد و به شرکت کنندگان گروه کنترل هیچ گونه آموزشی ارائه نشد. و مجدداً تمام آزمودنی‌ها در انتها مورد ارزیابی نهایی قرار گرفتند. خلاصه جلسات آموزشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. جلسات برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر اساس بسته آموزشی درمان‌های

مبتنی بر حضور ذهن

جلسه اول	تعیین اهداف جلسه، تنظیم خط مشی، دعوت شرکت کنندگان به معرفی خود به یکدیگر و سپس به اعضای گروه به عنوان یک واحد، آغاز تمرین با تمرکز بر تنفس کوتاه، دادن بازخورد
جلسه دوم	تمرین وارسی بدنی، کنترل اضطراب و استرس، بازنگری تمرین، بازنگری تکلیف خانگی، تمرین افکار و احساسات، ثبت وقایع خوشایند، مراقبه نشسته یک تا ده دقیقه.
جلسه سوم	تمرین "دیدن" یا "شنیدن"، ۳۰ تا ۴۰ دقیقه در حالت مراقبه. بازنگری تکلیف، تمرین کنترل اضطراب و استرس، تمرین فضای تنفس سه دقیقه‌ای و بازنگری قدم زدن با حضور ذهن.
جلسه چهارم	تمرین کنترل اضطراب و استرس، تمرین ۵ دقیقه‌ای "دیدن یا شنیدن"، ۴۰ دقیقه مراقبه، آگاهی از تنفس، بدن، صدا و افکار، بازنگری تمرین، بازنگری تکلیف خانگی، تعیین تکلیف خانگی.
جلسه پنجم	۴۰ دقیقه مراقبه نشسته، بازنگری تمرین، بازنگری تکلیف خانگی، فضای تنفس و بازنگری آن، تمرین کنترل اضطراب و استرس.
جلسه ششم	مراقبه نشسته ۴۰ دقیقه‌ای، آگاهی از تنفس بدن، اصوات و سپس افکار، بازنگری تمرین، بازنگری تکلیف خانگی، آماده شدن برای اتمام دوره
جلسه هفتم	۴۰ دقیقه مراقبه نشسته آگاهی از تنفس، بدن، صداها و سپس افکار (علاوه بر توجه به واکنش‌هایی که در برابر مشکلات داده می‌شود)
جلسه هشتم	مراقبه نشسته ۴۰ دقیقه‌ای، آگاهی از تنفس بدن، اصوات و سپس افکار، بازنگری تکلیف خانگی، تعیین تکلیف خانگی، بازنگری مطالب گذشته و جمع بندی، تمرین کنترل اضطراب و استرس. آموزش پیشگیری از عود برای اضطراب و استرس

یافته‌ها

تحلیل داده‌ها نشان داد میانگین نمرات مؤلفه‌های تاب آوری تحصیلی اعضای گروه آزمایش در مرحله پس آزمون نسبت به پیش آزمون، افزایش چشم‌گیری داشته است (جدول ۲). این تغییر در گروه گواه مشاهده نمی‌شود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون دو گروه آزمودنی در متغیر

تاب آوری تحصیلی و زیر مؤلفه‌های آن

گروه	متغیر	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	مهارت‌های ارتباطی	۲۰	۳۸/۳۰	۶/۴۳	۴۷/۵۰	۳/۵۳
گواه	مهارت‌های ارتباطی	۲۰	۴۵/۳۰	۴/۸۲	۴۶/۵۵	۵/۲۳
آزمایش	جهت‌گیری آینده	۲۰	۲۳/۹۰	۵/۰۰	۳۰/۲۰	۴/۳۷
گواه	جهت‌گیری آینده	۲۰	۲۷/۱۰	۵/۳۷	۲۸/۳۰	۵/۰۲
آزمایش	مسئله محور	۲۰	۱۵/۵۰	۲/۸۹	۲۲/۷۰	۴/۵۳
گواه	مسئله محور	۲۰	۱۹/۴۵	۳/۰۶	۱۹/۴۰	۲/۷۰
آزمایش	نمره کلی تاب آوری	۲۰	۷۷/۷۰	۹/۰۷	۱۰۰/۴۰	۷/۴۲
گواه	نمره کلی تاب آوری	۲۰	۹۱/۸۵	۶/۸۸	۹۴/۲۵	۶/۸۷

جدول ۳ شاخص‌های توصیفی داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه عزت نفس را در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون دو گروه آزمودنی در متغیر

عزت نفس و زیر مؤلفه‌های آن

گروه	متغیر	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	عزت نفس تحصیلی	۲۰	۳/۲۵	۱/۲۹	۵/۵۵	۶/۱۰۵
کنترل	عزت نفس تحصیلی	۲۰	۴/۱۵	۱/۵۳	۴/۸۵	۱/۵۶
آزمایش	عزت نفس اجتماعی	۲۰	۴/۴۰	۳/۱۱	۵/۷۰	۱/۱۷
کنترل	عزت نفس اجتماعی	۲۰	۴/۰۵	۱/۷۰	۴/۳۵	۱/۳۸
آزمایش	عزت نفس خانوادگی	۲۰	۳/۸۵	۰/۶۷	۵/۰۵	۱/۰۹
کنترل	عزت نفس خانوادگی	۲۰	۴/۱۰	۱/۲۹	۴/۵۰	۱/۱۰
آزمایش	عزت نفس عمومی	۲۰	۱۲/۹۰	۲/۶۱	۱۵/۸۰	۲/۲۶
کنترل	عزت نفس عمومی	۲۰	۱۵/۰۵	۳/۵۰	۱۵/۷۰	۳/۱۸
آزمایش	عزت نفس کل	۲۰	۲۴/۴۰	۳/۰۵	۳۲/۱۰	۲/۶۱
کنترل	عزت نفس کل	۲۰	۲۷/۳۵	۴/۰۶	۲۹/۴۰	۳/۶۰

پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها: برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌های بدست آمده از پرسشنامه‌های تاب آوری و عزت نفس، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای اطمینان از نرمال بودن توزیع نمرات کلی تاب آوری و عزت نفس

متغیرها	Z اسمیرنوف	سطح معناداری
تاب آوری کلی	۰/۸۱	۰/۳۸
عزت نفس کلی	۰/۹۹	۰/۲۷

همان‌طور که در جدول فوق نشان داده شده است، داده‌های بدست آمده از اجرای پرسشنامه‌های تاب آوری و عزت نفس دارای توزیع نرمال هستند (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در هیچ یک از متغیرها معنادار نمی‌باشد). بنابراین پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است.

پیش فرض همگنی واریانس‌ها: مفروضه همگنی واریانس‌های متغیرهای تاب آوری و عزت نفس کلی با استفاده از آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این آزمون در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آزمون لوین برای اطمینان از همگنی واریانس‌های متغیرهای تاب آوری و عزت نفس کلی

متغیرها	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
تاب آوری کلی	۳/۲۲۸	۱	۳۸	۰/۰۷۱
عزت نفس کلی	۱/۷۲۲	۱	۳۸	۰/۱۹۷

نتایج نشان داد که آزمون لوین در هیچ یک از متغیرها معنادار نمی‌باشد که نشان دهنده این است که واریانس‌های متغیرها همگن هستند.

پیش فرض همگنی شیب رگرسیون: نتایج بررسی این مفروضه برای نمرات کلی تاب آوری و عزت نفس در جدول ۶ ارائه گردیده است

جدول ۶. نتایج آزمون همگنی رگرسیون برای نمرات کلی تاب آوری و عزت نفس

متغیرها	منبع تغییرات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
تاب آوری کلی	پیش آزمون * گروه	۱	۲/۳۱	۰/۱۴
عزت نفس کلی	پیش آزمون * گروه	۱	۲/۲۷	۰/۱۴

نتایج درج شده در جدول فوق نشان می‌دهد که مفروضه همگنی شیب رگرسیون در اثر تعاملی گروه و نمره پیش آزمون برای نمرات کلی تاب آوری و عزت نفس محقق شده است، چرا که تفاوت رگرسیون هیچ یک از متغیرها معنی دار نمی‌باشد.

جدول ۷. نتایج آزمون‌های تحلیل کوواریانس چند متغیره برای مقایسه میانگین نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای تاب آوری تحصیلی و عزت نفس

P	F	df خطا	df فرضی	مقدار	نوع آزمون
۰/۰۰۱	> ۲۴/۱۷	۳۵/۰۰	۲/۰۰	۰/۵۸	اثر پیلایی
۰/۰۰۱	> ۲۴/۱۷	۳۵/۰۰	۲/۰۰	۰/۴۲	لامبدای ویلکز
۰/۰۰۱	> ۲۴/۱۷	۳۵/۰۰	۲/۰۰	۱/۳۸	اثر هاتلینگ
۰/۰۰۱	> ۲۴/۱۷	۳۵/۰۰	۲/۰۰	۱/۳۸	بزرگ‌ترین ریشه روی

همانطور که در جدول ۷ آمده است، معنادار شدن شاخص‌های آزمون چند متغیره یعنی لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ^۲، بزرگ‌ترین ریشه اختصاصی روی^۳ و اثر پیلایی^۴ ($F= ۲۴/۱۷۶, p < ۰/۰۰۰۵$) نشان از این موضوع است که تفاوت معناداری حداقل در یکی از نمرات کلی تاب آوری و عزت نفس ایجاد شده است. لذا می‌توان گفت بین گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. از این رو هر یک از این نمرات مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این بررسی در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸. مقایسه پس آزمون تاب آوری و عزت نفس کلی دو گروه با کنترل اثر پیش آزمون

منابع تغییرات	متغیرها	Df	میانگین مجذورات	F	P-value	ضریب اثر	توان آماری
پیش آزمون	تاب آوری کلی	۱	۸۳۷/۳۱	۲۷/۶۲	۰/۰۰	۰/۴۳	۰/۹۹
گروه	تاب آوری کلی	۱	۹۷۵/۲۹	۳۲/۱۷	۰/۰۰	۰/۴۷	۱/۰۰
پیش آزمون	عزت نفس کلی	۱	۲۲۲/۷۴	۵۹/۱۴	۰/۰۰	۰/۶۲	۱/۰۰
گروه	عزت نفس کلی	۱	۶۷/۲۵	۱۷/۸۵	۰/۰۰	۰/۳۳	۰/۹۸
خطا		۳۶	۳۰/۳۰				
کل		۴۰					

1. wilk's Lamda
2. hotellingT Trace

3. roy's Largest Root
4. pillai's Trace

نتایج بدست آمده از مقایسه پس آزمون تاب آوری کلی ($P < ۰/۰۰۰۰۵$)، $F(۱,۳۶) = ۳۲/۱۷۸$ و عزت نفس کلی ($F(۱,۳۶) = ۱۷/۸۵۸$)، $P < ۰/۰۰۰۰۵$) در دو گروه با کنترل کردن اثر پیش آزمون حاکی از این است که پس از شرکت در جلسات کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، نمرات تاب آوری و عزت نفس کلی دانش آموزانی که در گروه آزمایش شرکت داشتند، نسبت به آنهایی که در گروه گواه جایگزین شده بودند، افزایش معناداری داشته است (جدول ۵). بنابراین برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب آوری و عزت نفس دانش آموزان تأثیر مثبت دارد. لذا فرضیه اصلی تحقیق تأیید می شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف این مطالعه تعیین میزان اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب آوری تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان دختر متوسطه اول و دوم منطقه بام و صفی آباد از توابع شهرستان اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد، در مرحله پس آزمون، با کنترل پیش آزمون، سطوح معناداری همه آزمون‌ها بیانگر آن است که برای گروه کنترل و آزمایش حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه اصلی پژوهش حاضر تأیید می گردد. به عبارت دیگر، تفاوت‌های فردی در نمرات پس آزمون تاب آوری تحصیلی و عزت نفس و مؤلفه‌های آن‌ها در دانش آموزان مربوط به تأثیر برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی است. این یافته با نتایج حاصل از یافته‌های قنادی فرنود (۱۳۹۳)، یوسفیان و اصغری پور (۱۳۹۲)، کمرزین، شوشتری، بدری پور و خسروانی (۱۳۹۱) و باجاج و پاندی (۲۰۱۵) همسو می باشد.

ذهن آگاهی مهارتی است که به ما اجازه می دهد که در زمان حال حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت کننده‌اند دریافت کنیم. وقتی ما نسبت به زمان حال آگاه هستیم دیگر توجهمان روی گذشته یا آینده درگیر نیست. در حالی که بیشتر مشکلات روانشناختی نظیر کمبود عزت نفس و تاب آوری ناشی از تمرکز روی گذشته یا آینده است (کابات زین، ۲۰۰۳).

به نظر می‌رسد ذهن آگاهی از چند طریق می‌تواند بر افزایش عزت نفس و تاب آوری تحصیلی تأثیر بگذارد. سطح بالاتر از ذهن آگاهی به افراد کمک می‌کند تا شرایط سخت را پشت سر گذارند و به سطح بالاتری در تاب آوری دست یابند. افراد ذهن آگاه بهتر می‌توانند بدون انجام رفتارهای غیر ارادی و غیر انطباقی به شرایط سخت پاسخ دهند. آن‌ها در مقابل ادراکات جدید به گونه‌ای باز برخورد می‌کنند، تمایل دارند خلاق‌تر باشند و بهتر می‌توانند با شرایط، افکار و احساسات سخت بدون ضعف و ناراحتی مقابله کنند به عبارت دیگر ذهن آگاهی بالاتر، تاب آوری بالاتری را منجر می‌شود و آموزش ذهن آگاهی می‌تواند وسیله‌ای اثربخش در افزایش تاب آوری و ویژگی‌هایی چون خوش بینی خوش خلقی و صبر شود (باجاج و پاندی، ۲۰۱۵).

از آن جایی که ذهن آگاهی سلامت روانی را افزایش می‌دهد (رایان و دسی^۱، ۲۰۰۱) و نیز تاب آوری پیش بینی کننده سلامت روانی در افراد می‌باشد (لازاروس^۲، ۲۰۰۴) لذا آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی باعث افزایش تاب آوری تحصیلی در دانش آموزان شده است. استرس‌روهای قدیمی بخشی از زندگی هستند و تغییر ناپذیرند، اما آموزش روش‌های مقابله با استرس در این روش می‌تواند پاسخ دهی به استرس را تغییر دهد (فولیج و همکاران^۳، ۲۰۱۰). لذا مهارت‌های لازم برای تغییر چالش‌ها بر اساس ذهن آگاهی به دست می‌آید و باعث افزایش تاب آوری، و تنظیم استرس در موقعیت‌های بعدی زندگی افراد می‌شود.

نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهد که القای کوتاه مدت ذهن آگاهی به صورت آزمایشی، تأثیر مستقیمی بر عزت نفس دارد. نکته‌ی جالب توجه این است که القای ذهن آگاهی، به صراحت عزت نفس را هدف قرار نمی‌داد. بخصوص، مواردی مثل تغییر یا اصلاح افکار، تشویق به داشتن تفکر مثبت بیشتر در مورد خود، و یا تقویت موقت دیدگاه‌های مثبت در مورد خود، در فرایند القا مدنظر نبودند. در عوض، تمرکز القا (مطابق با ذهن آگاهی) این بود که با افکار و احساسات، روابط متفاوتی اتخاذ کنند (بائر و همکاران، ۲۰۰۶؛ کابات زین، ۱۹۹۲) شرکت کنندگان در شرایط القای ذهنی بهتر قادر به رها کردن افکار منفی در مورد خودشان بودند، و بیشتر پذیرای این بودند که افکار را صرفاً به عنوان وقایعی در ذهن تفسیر کنند تا این که آنها را بازتاب دقیق واقعیت بدانند.

1. Ryan & Deci
2. Lazarus

3. Flugel, et al.

توصیف بالا منعکس کننده یک نوع عزت نفس بالای قطعی می باشد و نشان می دهد که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در افزایش عزت نفس مؤثر می باشد. از محدودیت های پژوهش می توان به استفاده از تمام پایه های تحصیلی (متوسطه اول و دوم) بدلیل محدودیت تعداد دانش آموزان دختر دارای معیارهای ورود به طرح در منطقه، استفاده از پرسشنامه خودگزارشی و عدم امکان همتا سازی گروه های مورد بررسی در سایر متغیرهای اثرگذار بر تاب آوری تحصیلی و عزت نفس (از قبیل ویژگی های شخصیتی، جو خانوادگی، حمایت دوستان، جو مدرسه) نام برد. پیشنهاد می شود در تحقیقات بعدی برای ارزیابی میزان پایداری نتایج، پیگیری بلند مدت نتایج انجام شود و این متغیرها را با ابزارهای دیگری همچون مصاحبه، مشاهده یا روش پژوهش کیفی و روش آمیخته نیز مورد پژوهش قرار گیرند. مشاوران و روانشناسان آموزش و پرورش می توانند از یافته ها و رویکرد استفاده شده در این پژوهش در راستای افزایش تاب آوری تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان استفاده کنند.

منابع

- براندن، ن. (۱۳۸۵). *روان شناسی عزت نفس*. ترجمه مهدی قراچه داغی، تهران؛ نخستین. فصیح زاده نائینی، م. (۱۳۸۱). *بررسی رابطه ی بین هیجان خواهی با سلامت روان و عزت نفس دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارسنجان.
- قنادی فرنود، م. (۱۳۹۳). اثر درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر عزت نفس و استرس ناباوروری زنان ناباورور، *کنگره ی انجمن روان شناسی ایران*، ۳۵ (۴)، ۱۲۰۳-۱۲۰۱.
- کمرزین، ح.، شوشتری، م.، بدری پور، م.، خسروانی، ف. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر یوگا بر تاب آوری و مؤلفه های بهزیستی روانشناختی بانوان شهر اصفهان. *نشریه روان شناسی سلامت*، ۳ (۲)، ۱۰۸-۹۲.
- کوثری، ف. (۱۳۹۱). *بیداری گمشده در اعماق وجودمان*. مجله موفقیت، ص. ۶۶.
- مرادی شهربابک، ف.؛ منیری هاش آبادی، ب.؛ آقامحمدیان شعرباف، ح. (۱۳۸۹). بررسی اثر بخشی واقعیت درمانی به شیوه گروهی بر افزایش میزان عزت نفس دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. *مطالعات تربیتی و روان شناسی*، ۱۱ (۲)، ۲۳۸-۲۲۷.
- یوسفیان، ف.، اصغری پور، ن. (۱۳۹۲). مقایسه اثر بخشی درمان گروهی شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی و درمان گروهی شناختی- رفتاری بر عزت نفس دانش آموزان دختر، *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۵ (۵۹)، ۲۱۵-۲۰۵.

References

- Alva, S. (1991). Academic invulnerability among mexican-american students: the importance of protective and resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13*, 18-34.
- Anghel, R. E. (2015). Psychological and Educational Resilience in High vs .Low-Risk Romanian adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 203*, 153-157.
- Baer, R.A., & Krietemeyer, J. (2006). Uzing self – report assessment methodsto explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*, 27-45.
- Baer, R. A., Fischer, S., & Huss, D. B. (2006). Mindfulness and acceptance in the treatment of disordered eating. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 23*, 281-300.
- Baer, R.A. (2006). Mindfulness-based treatment approaches: Clinicians guid to evidence base and application. USA: Academic Press is an Imprint of Elsevier.
- Bajaj, B. & Pande, N. (2015). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective wellbeing. *Personality and Individual Differences, In Press*. 501.
- Brandon, N (2006). The psychology of self-esteem. Translated by Mehdi Gharache Daghi, Tehran; First Publication.
- Brandon, Nathaniel (2006). The self-esteem psychology. Translated by Mehdi Gharache Daghi, Tehran; Nakhostin Publication. (Persian)
- Cooper smith. S. A. (1967). The antecedents of self- esteem. Sanfrancisco: CA.W. H. Free man1-283.
- Cordon, S.L., Brown, K.W., & Gibson, P.R. (2009). The role of mindfulnessbased stress reduction on perceived stress: preliminary evidence for the moderating role of attachment style. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 23*, 258-269.
- Fasizadeh Nai, M. (2002). *The Relationship between Sensation Seeking and Mental Health and Self-Esteem of Students of Islamic Azad University*, MSc Thesis, Arsanjan University.
- Fasizadeh Nai, M. (2003). *The Relationship between Sensation Seeking and Mental Health and Self-Esteem of Students of Islamic Azad University*, MSc Thesis, Arsanjan University. (Persian)
- Flugel, Colle, K. F., Cha, S., S. Loehrer, L., & Bauer, B.A. (2010). Wahner-Roedler, D L. Measurement of quality of life and participant experience with the mindfulnessbased stress reduction program. *Complementary Therapies in Clinical Practice, 36*–40.
- Ghanadi Farnood, Mina (2014). The Effect of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on the Self-Esteem and Stress of Infertility in Infertile Women, *Congress of the Iranian Psychological Association, 5, 10*, 1203-1201. (Persian)
- Ghanady Farnood, M (1). The Effect of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Self-Esteem and Infertility Stress in Infertile Women, *Iranian Psychological Society Congress, 35* (4), 1203-1201.
- Jayasuriya, D., Jayasuriya, R., Tay, A. K., & Silove, D. (2016). Associations of mental distress with residency in conflict zones, ethnic minority status, and potentially modifiable social factors following conflict in Sri Lanka: A nationwide cross-sectional study. *The Lancet Psychiatry*.
- Kabat- Zinn, J., Didonna, F. (2009). *Clinical handbook of mindfulness*. New York: Springer science business media, LLC.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical psychological: Science & Practice, 10*, 144-156.
- Kabat-Zinn, J., Massion, M.D., Kristeller, J., Peterson, L.G., Fletcher, K.E., Pbert, L., Lenderking, W.R., & Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-

- based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149 (7), 936-943.
- Kamarzarin, H, Shoushtari, M, Badri Pour, M, Khosravani, F (2012). The Effect of Yoga on Resiliency and Psychological Well-Being Components of Isfahan Women. *Journal of Health Psychology*, 3 (2), 108-92.
- Kamarzarin, Hamid, Shooshtari, Mojgan, Badripour, Mahboubeh, Khosravani, Fakhrolsadat (2012). The Effect of Yoga on Resiliency and Psychological Well-Being Components of Isfahan Women. *Journal of Health Psychology*, 3, 2, 108-92. (Persian)
- Kosari, F (2012). The lost awakening deep within us. *Movafaghiat Magazine*, p. 66. (Persian)
- Kosari, F (2012). The lost awakening deep within us. *Success Magazine*, p. 66.
- Lazarus, Richards. (2004). *Personality and adjustment* Prentice Hall Inc Englewood cliffs New Jersey.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Journal of Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A.J. (2001). Motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian journal of education*, 14, 34-49.
- Moradi Shahrabak, F. Monirieh Hashabadi, B. Aghamohammadian Sharabaf, H (2010). The Effectiveness of Group Reality Therapy on Increasing Self-Esteem in Students of Ferdowsi University of Mashhad. *Educational Studies and Psychology*, 11 (2), 227-238.
- Moradi Shahrabak, Fatemeh; Muniri Hashe Abadi, Bahram Ali; Aghamohammadian Sharabaf, Hamid Reza (2010). The Effectiveness of Group Reality Therapy on Increasing Self-Esteem of Students of Ferdowsi University of Mashhad. *Educational Studies and Psychology*, 1 (1), 2-1. (Persian)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*, New jersey, Princeton university press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience. Retrieved from www.Proquest.com.
- Yousefian, F, Asgharipour, N. (2013). Comparison of the effectiveness of mindfulness-based cognitive group therapy and cognitive-behavioral group therapy on self-esteem in female students, *Journal of Mental Health Principles* 15 (59), 215-205.
- Yousefian, F., Asgharipour, N. (2013). Comparison of the effectiveness of mindfulness-based cognitive group therapy and cognitive-behavioral group therapy on self-esteem in female students, *Journal of Mental Health Principles* 15 (59), 215-205. (Persian)