

اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر غرقگی و ثبات قدم

دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

شکوفه رحیم پور* مژگان عارفی* غلامرضا منشی**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی ذهن‌آگاهی بر غرقگی و ثبات قدم دانش‌آموزان دختر انجام گرفته است. پژوهش از نوع مداخله با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری، همه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ابرکوه در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش، ۳۰ دانش‌آموز بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. مشارکت‌کنندگان بر اساس گمارش تصادفی در دو گروه مداخله و کنترل به تعداد مساوی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس غرقگی مارتین و جکسون و پرسش‌نامه ثبات قدم داکورث استفاده شد. این ابزار ابتدا برای هر دو گروه به عنوان پیش‌آزمون، اجرا شدند سپس آموزش ذهن‌آگاهی به عنوان متغیر مستقل پژوهش در ۱۰ جلسه ۶۰ 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، به عنوان پس‌آزمون، اجرا شد. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کواریانس، تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی در افزایش غرقگی و ثبات قدم در گروه مداخله تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. یافته‌های پژوهش حاضر، با توجه به پیشینه پژوهش بحث شده‌اند. در پایان پیشنهادهایی برای انجام پژوهش درباره آموزش ذهن‌آگاهی و متغیرهای مربوط به غرقگی و ثبات قدم ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: ذهن‌آگاهی، روان‌شناسی مثبت‌نگر، غرقگی، ثبات قدم

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوارسگان)، اصفهان، ایران.
zaharahimi717@yahoo.com

* استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوارسگان)، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)
Mozhgan.arefi@yahoo.com

* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوارسگان)، اصفهان، ایران.
smanshaee@yahoo.com

مقدمه

نوجوانی مرحله‌ای گریزناپذیر از تحول آدمی است، که به دلیل حساسیت ویژه، همواره به آن توجه واقع شده است. تغییر و تحول آدمی در این دوره مهم، در جنبه‌های بدنی و روان‌شناختی، پر اهمیت تلقی می‌شود. مهم‌ترین پدیده نوجوانی، مجهز شدن و معقول شدن شخصیت فرد است که فراهم آوردن شرایط آن، تحت اشکال مختلف، در اعمال نوجوان جلوه‌گر می‌شود (نجفی وهمکاران، ۱۳۸۵). آموزش و پرورش با نقش تربیت نیروی انسانی برای جامعه، اهمیت ویژه‌ای در فرایند رشد و توسعه کشور دارد. از عمده‌ترین عوامل در رشد و توسعه مسئله سلامت‌ذهنی افراد مشغول به تحصیل است (فلاحیان وهمکاران، ۱۳۹۳). با توجه به اهمیت دوران نوجوانی، تقویت حالت‌های روان‌شناختی مثبت، به‌منظور تحقق بخشیدن به توانمندی‌های منش در نوجوانان، از ضرورت‌هاست (فرنام و مددی زاده، ۱۳۹۶).

رویکرد جدید روان‌شناسی مثبت در جستجوی راه‌هایی برای افزایش سرمایه روانی افراد است، و همواره در تلاش است دانشی را جمع‌آوری کند که هدف اصلی آن نتیجه‌گیری مثبت، از تمام تجربه‌های زندگی است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۲). بررسی پیشینه پژوهشی روان‌شناسی مثبت نشان می‌دهد که یکی از این سازه‌های نوظهور و محوری، غرقگی^۱ است (فولگا و کلوی^۲، ۲۰۰۹). اصطلاح غرقگی برای اولین بار توسط سیکزیت میهالی^۳ (۱۹۹۰) ابداع شده است (ساسان و هربرت^۴، ۱۹۹۶). این تجربه، در مرکز روان‌شناسی مثبت قرار دارد و سیکزیت میهالی (۲۰۰۰) در صورتی که مهارت‌های شخص با فرصت‌هایی که برای عمل پیش آمده سازگار باشد، آن را آگاهی و تجربه درونی قلمداد می‌کند، و معتقد است که در اثر درگیری فرد در یک فعالیت لذت‌بخش به وجود می‌آید. به عبارتی، فرد در فعالیتی که در حال انجام دادن آن است کاملاً غرق می‌شود، در این هنگام است که غرقگی به وقوع می‌پیوندد (کلمبو و زیتو^۵، ۲۰۱۴). سیکزیت میهالی (۲۰۰۰) ویژگی‌های اصلی غرقگی را معرفی می‌کند: در تجربه‌های غرقگی نسبت چالش موجود در فعالیت و مهارت لازم برای انجام آن تقریباً مساوی است؛ چالش و مهارت باید از حد متوسط بالاتر باشد. اهداف تکالیفی که منجر به تجارب غرقگی می‌شوند روشن هستند؛ نه مبهم و بازخوردی. همچنین، این اهداف حاصل حرکت کردن به سمت هدف‌های فوری هستند که آنها نیز پیامد هستند؛ نه هدف‌های بلند مدت. زیرا تکالیفی که منجر به غرقگی می‌شوند نیازمند فعالیت در جهت اهداف مشخص و

¹ flow

² Fullagar & Kelloway

³ Csikszentmihalyi

⁴ Susan & Herbert

⁵ Colombo & Zito

دریافت بازخورد آنی درباره حرکت به سمت این اهداف هستند. در نتیجه، به منظور داشتن سطح عمیقی از تمرکز در انجام تکالیف غرقگی لازم و ضروری است.

گلمن^۱ (۲۰۰۰) معتقد است عواطف توجیه می‌کند که چرا حالت غرقگی چنین شکل قدرتمندی از انگیزه درونی است. او معتقد است غرقگی احساسی مثبت است که شخص را به درگیری بیشتر در فعالیت‌هایی برمی‌انگیزد که چنین عواطفی را تشویق می‌کند. در انگیزش درونی فرد از درون برانگیخته شده، لذت و نشاط، احساس شایستگی و خودمختاری را تجربه می‌کند، کانون علیت را درونی می‌داند، همچنین در بعضی از موقعیت‌ها غرقگی را، تجربه می‌کند (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۴). سیکزنت میهالی (۱۹۹۰) معتقد است که برخی از مردم دارای ویژگی‌های شخصیتی خاص ایده‌آلی برای دستیابی به غرقگی هستند. این ویژگی‌های شخصیتی شامل پشتکار، کنجکاوی، خودمحوری پایین و میزان بالایی از اقدام به انجام فعالیت‌هایی است که فقط به دلایل درونی، به عنوان انگیزه درونی شناخته شده است. افرادی که بیشتر دارای این ویژگی‌های شخصیتی هستند، گفته می‌شود که شخصیت خود غایت‌نگر^۲ دارند (اسنایدر و لویز، ۲۰۰۷). غرقگی یکی از روش‌های مؤثر در تشویق انگیزه مثبت مداوم و درونی در فرد است. به دلایل مذکور، کاربرد غرقگی برای بسیاری از جنبه‌های زندگی و یکی از بزرگ‌ترین آنها یعنی آموزش، پیشنهاد شده است (سلیگمن^۳ و سیکزنت میهالی، ۲۰۰۱). غرقگی یک منبع خوب، برای بهزیستی محسوب می‌شود، چنانچه سیکزنت میهالی (۱۹۹۰) این عقیده را دارد که مهارت‌های شناختی مرتبط با غرقگی برای رسیدن به یک زندگی خوب، کمک‌کننده است. فقیهی و همکاران (۱۳۹۸) نیز بیان می‌کنند که دانش‌آموزان با داشتن سطوح بالاتری از تجربه غرقگی، فعالیت و تکالیف درسی را به دلیل چالش و لذتی که از انجام آن تجربه می‌کنند انجام خواهند داد؛ نه صرفاً به خاطر عوامل تقویت‌کننده بیرونی.

در سال‌های اخیر، محققین در بررسی عوامل مولد موفقیت، علاوه بر صفات به توانایی‌های شناختی اشاره کرده‌اند. به عنوان مثال آنها در تحقیقات خود از سازه‌های خلاقیت، هوش هیجانی، عزت‌نفس، جذابیت‌های جسمانی استفاده می‌کنند. همچنین دیگر کیفیت‌های مثبت که، افراد پیشرفت‌گرا در موفقیت به کار می‌برند در این پژوهش‌ها یافت می‌شود. پژوهش‌گران علاوه بر توانایی‌های شناختی، صفت غیرشناختی دیگری را در پیگیری اهداف بلندمدت معرفی می‌کنند، که از جمله آنها می‌توان به ثبات قدم^۴ اشاره کرد. داکورث^۵ (۲۰۰۷) ثبات قدم را شور و حرارت فرد برای پیگیری اهداف بلندمدت تعریف می‌کند. ثبات قدم نوعی خودتنظیمی است که موجب ایجاد

¹ Glman

² autotelic personality

³ Snyder & Lopez

⁴ Seligman

⁵ grit

⁶ Duckworth

پشتکار برای پیگیری علائق، کار و تلاش مداوم در دستیابی به اهداف بلندمدت می‌گردد، همچنین فرد علی‌رغم وجود مشکلات، ناامیدی‌ها، شکست‌ها و تغییرات در طول مسیر، با حفظ پشتکار و توجه به هدف، موانع و چالش‌ها را، با موفقیت پشت سر می‌گذراند (داکورت و کوین^۱، ۲۰۱۲؛ داکورت و آلرد^۲، ۲۰۱۲؛ گورو، دوتیز، چونگ، دوسانج و وونگ^۳، ۲۰۱۶). ثبات قدم به نسبت هوش پیش‌بینی‌کننده‌ای برای موفقیت‌های بزرگ قلمداد می‌شود (داکورت، پترسون، متیوس، کلی^۴، ۲۰۰۷). همچنین، به اعتقاد شرری و کلی (۲۰۱۹) مفاهیم روان‌شناختی چون ثبات قدم، نقش مهمی در غلبه بر چالش‌ها، شکست‌ها و ناکامی‌ها ایفا می‌کنند، چرا که خودکارآمدی، سازگاری، معنا در زندگی و پذیرش محدودیت‌ها، در نتیجه ثبات قدم حاصل می‌شود.

ثبات قدم و استقامت ادامه دادن اختیاری؛ اقدامی هدفمند با وجود موانع و دشواری‌ها است. چالش و دشواری از جمله شرایط لازم برای داشتن یا نداشتن ثبات قدم محسوب می‌شود. زیرا افراد با داشتن ویژگی ثبات قدم به سادگی تسلیم نمی‌شوند (داکورت و همکاران، ۲۰۰۷). توانایی تمرکز و دنبال کردن یک هدف در مدت زمان طولانی، یکی از جنبه‌های مثبت ثبات قدم است. این بخش از روان‌شناسی مثبت‌نگر، علاقه‌مند به فرایند پشتکار به عنوان یک شاخص مثبت برای اهداف بلندمدت است. ثبات قدم در کنار هوش، مانند یک نردبان برای رسیدن به موفقیت و تبدیل آرزوهای شخص به واقعیت است (ایوسویک و براکت^۵، ۲۰۱۴). مدارس باید بیشترین کوشش‌های عمدی خود را، برای توسعه ثبات قدم در دانش‌آموزان اختصاص دهند. رشد ثبات قدم، به معنای کمک به دانش‌آموزان در درک، چگونگی تنظیم و دستیابی به اهداف خود است. هنگامی که به دانش‌آموزان نحوه تنظیم توجه، احساسات و رفتار، آموزش داده شود، آنها قادر می‌گردند تا اهداف پر اهمیت خود را دنبال کنند، و در این صورت زمینه کمک به دانش‌آموزان جهت شکوفایی توانمندی‌های آنها و رسیدن به حداکثر پتانسیل‌های آنها فراهم خواهد شد (داکورت، ۲۰۰۹).

یکی از ابزارهایی که می‌توان جهت تسریع روند خودشکوفایی و توانمند کردن دانش‌آموزان در زمینه غرقگی و ثبات قدم و در راستای تحقق اهداف روان‌شناسی مثبت‌نگر، از آن استفاده کرد؛ ذهن‌آگاهی^۶ است. ذهن‌آگاهی ظرفیتی است که فرد به طور کامل از آنچه که 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 اتزیز و مکی^۷، ۲۰۰۵). این توجه، توجهی است هدفمند، به همراه پذیرش بدون

¹ Quinn

² Allred

³ Guerrero, Dudovitz, Chung, Dosanjh & Wong

⁴ Peterson, Matthews & Kelly

⁵ Ivcevic & Brackett

⁶ mindfulness

⁷ Boyatzis & Mckee

داوری در مورد تجربه‌های در حال وقوع در لحظه کنونی (کابات زین^۱، ۲۰۰۳). ذهن‌آگاهی به معنای توجه ویژه، هدفمند، در زمان کنونی و خالی از پیش‌داوری و قضاوت است (کابات زین، ۱۹۹۰؛ به نقل از سگال، ویلیامز و تیزدل، ۲۰۰۲). تمرین تمرکز باز به ایجاد مهارت‌های توجه، کمک می‌کند و از جمله مهارت‌های اصلی ذهن‌آگاهی محسوب می‌شود. تمرینات توجه بر تمرکز باز، آگاهی از توجه به مجموعه‌ای گسترده از تجربیات حسی و فاصله ما بین این تجربیات را تقویت می‌کند. این تمرینات به مراجعان کمک می‌کند تا چیزها را در معرض دید خود قرار داده، از فشار روانی رها شوند. دردهای بدنی را مدیریت کنند. هیجان‌ها را تنظیم کنند و زمینه را برای عملکرد بهتر خود و لحظات برتر آماده سازند (بوردیک^۲، ۲۰۱۴). راشی دی^۳ و همکاران (۲۰۱۹) مداخلات کلی که شامل تمرینات متفکرانه‌ای چون یوگا و ذهن‌آگاهی هستند، منجر به نتایج مثبتی نظیر تنظیم احساسات و هیجان‌ها می‌شوند. شواهد اولیه نشان می‌دهد که چنین برنامه‌هایی، زمانی بیشترین نتیجه را در بر دارند که از طریق معلمان و سیستم آموزشی اعمال شوند و این مداخلات عملی همراه با ارائه فیلم‌های آموزشی در مدارس است. افزایش توانایی آگاهی نسبت به زمان حال یکی از مفاهیم اصلی ذهن‌آگاهی است. این نوع آگاهی شامل خودآگاهی نسبت به بدن، تنفس، افکار، هیجان‌ها، صداها و بو و حس لامسه است. این ابزار روشی را در راهنمایی کودکان و نوجوانان فراهم آورده است که به آنچه اطراف آنها و داخل ساختمان است توجه کنند و بر زمان حال متمرکز بمانند (بوردیک، ۲۰۱۴). مزایای تمرین ذهن‌آگاهی در پژوهش‌های متعددی، تأیید شده است. نتایج مطالعات نشان می‌دهند که تمرین ذهن‌آگاهی مداوم می‌تواند خودنظم‌دهی، توجهی و هیجانی را افزایش و انعطاف‌پذیری را بهبود بخشد.

علاوه بر آن، نتایج پژوهش‌های گوناگون حاکی از آن است که آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند در رشد توانمندی‌های مثبت و کاهش آسیب‌های روان‌شناختی مؤثر واقع شود. از جمله می‌توان به بررسی‌های میکل جان^۴ و همکاران (۲۰۱۲) اشاره کرد که در مقاله مروری خود که به بررسی ۱۴ مطالعه در رابطه با برنامه‌هایی که به طور مستقیم به آموزش ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان به طور گروهی، پرداختند و به این نتیجه رسیدند که آموزش ذهن‌آگاهی دامنه‌هایی از مزایای شناختی، اجتماعی و روان‌شناختی را هم برای دانش‌آموزان ابتدایی و هم دبیرستانی دارد. از دیگر پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه می‌توان به پژوهشی که توسط چن^۵ و همکاران (۲۰۱۸) انجام گردیده، اشاره کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که مهارت ذهن‌آگاهی در افزایش حالت غرقگی افراد در

¹ Kabat-Zinn

² Burdick

³ Rashedi

⁴ Meiklejohn

⁵ Chen

حین انجام تکالیف مؤثر است و علاوه بر آن برخورداری از آموزش‌های ذهن‌آگاهی علاوه بر تقویت حالت غرقگی، در بهبود سلامت ذهن هم مؤثر است. در پژوهشی که توسط برواتس^۱ (۲۰۱۳) به منظور بررسی رابطه میان ذهن‌آگاهی و غرقگی در بین ورزشکاران، صورت گرفت، نتایج نشان داد که بین ذهن‌آگاهی و غرقگی همبستگی مثبت وجود دارد. همچنین افراد شرکت‌کننده در ورزش‌های رقابتی نمرات غرقگی بالاتری نسبت به ورزشکاران دیگر کسب کردند. همچنین، برنیر^۲ و همکاران (۲۰۱۴) بر استفاده از آموزش‌های ذهن‌آگاهی تأکید کردند و نتایج پژوهش‌هایشان، نشان‌دهنده رشد غرقگی افراد، در اثر تمرینات ذهن‌آگاهی است. کی و وانگ^۳ (۲۰۰۸) نیز گزارش کردند که آموزش ذهن‌آگاهی در میان ورزشکاران، غرقگی آنها را افزایش می‌دهد و سطوحی از تمرکز را در آنها در حین تمرینات ورزشی ایجاد می‌کند. آهارن^۴ و همکاران (۲۰۱۱)، پنی آی^۵ (۲۰۱۴) و زانک^۶ و همکاران (۲۰۱۶) نیز در تحقیقات خود به اثرات مثبت ذهن‌آگاهی بر رشد غرقگی در افراد، اشاره کردند.

انجام تمرینات ذهن‌آگاهی در عین حال، تأثیرات مثبتی بر افزایش ثبات قدم و استقامت دارند. رافی فاتانا^۷ (۲۰۱۹) در پژوهشی که به منظور بررسی نحوه ارتباط ذهن‌آگاهی و ثبات قدم در بین دانشجویان نیوزلندی انجام داده و نتایج آن نشان‌دهنده رشد ثبات قدم، در میان دانشجویان بود. او بر آموزش و کاربرد ذهن‌آگاهی، تأکید می‌کند. در پژوهشی دیگری که توسط هوچانادل و فینامور^۸ (۲۰۱۵) به منظور تثبیت و رشد ذهن‌آگاهی در تدریس صورت گرفت و یافته‌ها، نشانگر این موضوع بود که یادگیرندگانی که در انجام تکالیف پایدارتر و ثبات قدم بیشتری داشتند؛ آنهایی بودند که، از نظر ذهن‌آگاهی آموزش‌های مناسبی دیده بودند.

بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر غرقگی و ثبات قدم دانش‌آموزان بود. ایجاد توانمندی‌های مثبت در دوران نوجوانی که اساس دوران بزرگسالی را پی‌ریزی می‌نماید، از ضروریات محسوب می‌شود. در ضمن، لازمه یک یادگیری اصولی در دانش‌آموزان، وجود تمرکز بالا است که در صورت غرقگی و ثبات قدم از سوی یادگیرنده حاصل می‌شود به ویژه اینکه غرقگی و ثبات قدم از جمله مهارت‌ها و توانمندی‌هایی هستند که در سطح فردی و اجتماعی، دارای آثار سازنده فراوانی هستند. طبق مدلی که دی ملو و گریز^۹ (۲۰۱۱) برای

¹ Bervoets

² Bernier

³ Kee & Wang

⁴ Aherne

⁵ Pineau

⁶ Zhang

⁷ Raphiphatthana

⁸ Hochanadel & Finamore

⁹ Dumelo & Griz

تشریح حالات عاطفی یادگیرنده در زمان انجام تکالیف و یادگیری عمیق، ارائه دادند، به این نکته اشاره کردند که در هنگامی که دانش‌آموز در رسیدن به اهداف خود به بن بست‌هایی مواجه می‌گردد در او یک حالت عدم تعادل شناختی، ایجاد می‌گردد که اگر بتواند تعادل شناختی خود را از طریق تفکر و حل مسئله، بازیابی کند می‌تواند به حالت غرقگی برگردد (جلیلی، ۱۳۹۷). در حالت غرقگی تمرکز شدید، علاقه و لذت در یک فعالیت به طور همزمان تجربه می‌شود. این حالت با حس مشوق درونی، کنترل بالا و لذت بردن، همراه است (ادمیرال^۱ و همکاران، ۲۰۱۱) و همچنان که داکورث (۲۰۰۷) اظهار داشته است داشتن ثبات قدم، موجب ایجاد پشتکار برای پیگیری علائق، کار و تلاش مداوم برای دستیابی به اهداف بلند مدت می‌شود. بنابراین، هم ثبات قدم و غرقگی، مفاهیم نسبتاً جدیدی هستند که به افراد کمک می‌کنند تا اهداف خود را دنبال و به آنها دست یابند و این دو خصیصه در دانش‌آموزان خلاق وجود دارد (شارما و شک هاوات^۲، ۲۰۱۷). وجود ثبات قدم و غرقگی در کنار هم برای یادگیری لازم است زیرا غرقگی دستاورد و ثبات قدم ابزار و کلید رسیدن به موفقیت هستند (داکورث، ۲۰۱۱).

با توجه به روز آمد بودن مفهوم غرقگی و ثبات قدم، همچنین تأثیرات فراوان آنها در ایجاد انگیزه دانش‌آموزان، و با عنایت به بررسی‌های به عمل آمده، مشخص شده است که بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته در بین ورزشکاران و گروه‌های سنی بزرگتر انجام شده است. علاوه بر این، تاکنون پژوهشی که دو متغیر غرقگی و ثبات قدم را با هم و در بین دانش‌آموزان و نوجوانان بررسی کند، انجام نگرفته است. بنابراین، خلاء احساس شده در این زمینه با توجه به اهمیت موارد ذکر شده، انجام پژوهش کنونی را ضروری می‌سازد. از همین روی، پرداختن به روش‌ها و عواملی که سبب تقویت این توانمندی‌ها می‌شود؛ حائز اهمیت است. با اشاره و در برگیری این موضوعات، و بر مبنای پیشینه مطالعاتی، پژوهش حاضر در پی بررسی فرضیه‌های زیر است:

فرضیه اول: آموزش ذهن‌آگاهی موجب افزایش غرقگی می‌شود.

فرضیه دوم: آموزش ذهن‌آگاهی موجب افزایش ثبات قدم می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش فعلی یک مطالعه نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون به همراه گروه کنترل بود، که از دو گروه آزمودنی یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل تشکیل شده است.

¹ Admiraal

² Sharma & Shekhawat

شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان ابرکوه بودند که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه پژوهش از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. ابتدا از بین مدارس متوسطه دخترانه شهر و روستا، به طور تصادفی ساده مدارس شهرستان؛ و از بین این مدارس یک مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد. سپس، از بین پایه های تحصیلی به طور تصادفی پایه یازدهم و کلاسی ۳۰ نفره انتخاب شد. در ادامه دانش آموزان این کلاس مجدد با گمارش تصادفی به دو گروه مساوی تقسیم شدند. از بین آنها یک گروه ۱۵ نفری برای مداخله و یک گروه ۱۵ نفری دیگر برای کنترل در نظر گرفته شدند. ضمناً، به گروه آموزش تأکید شد که تا پایان دوره، محتوای آموزشی را در اختیار سایر دانش آموزان قرار ندهند.

ابزارهای پژوهش

۱- **مقیاس غرقگی**^۱: این مقیاس در سال ۲۰۰۸ توسط مارتین و جکسون ساخته شد. این فرم کوتاه برگرفته از فرم بلند چند عاملی (جکسون و اوکلند^۲، ۲۰۰۲؛ جکسون و مارش^۳، ۱۹۹۶) است و دارای ۹ آیتم است. هر سؤال براساس طیف لیکرت دارای ۵ گزینه ای است. مارتین و جکسون (۲۰۰۸) فرم کوتاه را جهت مطالعه غرقگی در فعالیتهای فوق برنامه دانش آموزان دبیرستانی، ریاضی و زمینه های ورزش آزمودند و نتیجه گرفتند فرم کوتاه از نظر اعتبار درونی قابل اعتماد و توزیع تقریباً بهنجار دارد. در مطالعه مارتین^۴ و جکسون (۲۰۰۸) به منظور سنجش اعتبار بیرونی غرقگی، همبستگی سازه مذکور با سازه انگیزه و اشتغال ارزیابی شد، و از مقیاس اشتغال و انگیزش مارتین استفاده شد. نتایج حاکی از اعتبار بیرونی مقیاس بود. جلیلی و همکاران (۱۳۹۶) در اعتباریابی این مقیاس ضریب همسانی درونی کل مقیاس بر حسب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضریب گاتمن برای ارزیابی پایایی تنصیفی ۰/۸۲ به دست آوردند. همبستگی مثبت این مقیاس با انگیزش درونی (۰/۸۳)، با بی انگیزگی (۰/۸۵-)، حاکی از روایی همگرایی مقیاس بوده است. روایی و پایایی مقیاس مذکور در پژوهش حاضر با استفاده از روایی محتوایی متخصصان و ضریب آلفای کرونباخ، مطلوب ارزیابی گردید. در زمینه روایی محتوایی مقیاس با نظر خواهی از متخصصان بررسی و مشخص گردید که

¹ flow Questionnaire

² Jackson & Eklund

³ Marsh

⁴ Martin

هیچ کدام از گویه‌های مقیاس، مبهم نیستند. پایایی مقیاس هم با کمک روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

۲- پرسش‌نامه ثبات قدم^۱: داکورث و همکارانش به دنبال ساخت ابزاری برای بررسی ثبات قدم بودند که ضمن داشتن دقت و تناسب دقیق، با مفهوم و سازه ثبات قدم داشته باشد؛ بنابراین پرسش‌نامه ثبات قدم متوسط داکورث (۲۰۰۷) ساخته شد و در سال ۲۰۰۹ داکورث و کونین فرم کوتاه ۸ آیتمی آنرا نیز طراحی نمودند و سپس به تعداد گویه‌ها افزودند که در تدوین نهایی تعداد گویه‌های این پرسش‌نامه، ۱۲ مورد شد. بنابراین، این پرسش‌نامه دارای دو فرم بلند و کوتاه است و به صورت یک ابزار اندازه‌گیری خود گزارشی تدوین شده است و هدف آن سنجش سرسختی از ابعاد مختلف (کنترل، چالش، تعهد) است. نسخه کنونی دارای دو زیر مقیاس ثبات علایق (۶ عبارت) و پشتکار مربوط به تلاش (۶ عبارت) است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای است. دامنه نمرات از ۱ (اصلاً شبیه به من نیست) تا ۵ (بسیار زیاد شبیه من است) است. البته این شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات شماره ۱، ۳، ۵ و ۶ معکوس شده برای به دست آوردن امتیاز کلی، مجموع امتیازات مربوط به تک تک سؤالات را باید با هم محاسبه کرد. امتیازات کلی بالاتر نشانگر استقامت بالاتر در فرد پاسخ دهنده، خواهد بود و برعکس. روایی و پایایی این پرسش‌نامه توسط داکورث و همکاران (۲۰۰۹) محاسبه شد، و برای احراز روایی و پایایی این پرسش‌نامه از روایی سازه به شیوه تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ استفاده شد که آلفای ۰/۸۴ به دست آمده است. این پرسش‌نامه در ایران هنجاریابی نشده است ولی در پژوهشی که توسط محقق و همکاران (۱۳۹۵) در بین دانشجویان صورت گرفت ضریب آلفای ۰/۸۵ به دست آمد. در زمینه روایی محتوایی مقیاس با نظرخواهی از متخصصان بررسی و مشخص گردید که هیچ کدام از گویه‌های مقیاس مبهم نیستند. پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و با تفکیک ابعاد ثبات در علایق ۰/۸۱ و پشتکار مربوط به تلاش ۰/۸۰ محاسبه گردید.

روش اجرا

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 ذهن‌آگاهی به مدت ۱۰ جلسه

^۱ grit Scale

شرکت کرد درحالی که گروه کنترل، آموزشی دریافت نکرد. در پایان، پس از اتمام دوره آموزشی از هر دو گروه، پس از آزمون به عمل آمد.

مداخله‌های آموزشی

در این پژوهش، آموزش ذهن آگاهی برگرفته از کتاب راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی برای کودکان و نوجوانان (بوردیک، ۲۰۱۴؛ ترجمه منشئی، اصلی آزاد، حسینی و طیبی، ۱۳۹۶) بود.

جلسه	محتوا
۱	معارف اعضای گروه با هم، آشنایی با ساختار کلی جلسه‌ها، اجرای پیش آزمون، اجرای آموزش ذهن آگاهی همراه با تعریف آن
۲	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان در مورد ذهن آگاهی، تمرین تنفس آگاهانه، تمرین ذهن آشفته در برابر ذهن آرام و ارائه تکلیف خانگی
۳	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان از ذهن آگاهی و تنفس ذهن آگاهانه و آموزش اسکن بدن و ارائه تکلیف خانگی
۴	تکرار تمرینات پایه تنفسی (تمرین تنفس آرمیدگی مقدماتی) و انجام حرکات ذهن آگاهانه (شامل مراقبه به هنگام راه رفتن و ایستادن ذهن آگاهانه و یادداشت نویسی درباره آن) به همراه ارائه تکلیف خانگی
۵	انجام تمرینات پایه تنفسی، صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان از تمرینات ذهن آگاهی و آموزش ذهن آگاهی نسبت به پنج حس به همراه ارائه تکلیف خانگی
۶	تکرار تمرینات پایه تنفسی، انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به افکار (تمرین مراقبه رودخانه روان، عوض کردن کانال و بازی گذشته، حال، آینده) و ارائه تکلیف خانگی
۷	مرور تمرینات جلسات قبل، انجام تمرین ذهن آگاهی نسبت به هیجانات (آگاهی از فرایند هیجانات، بازی من احساس می‌کنم و تمرین احساسات مرکزی قلب) و ارائه تکلیف خانگی
۸	تکرار تمرینات پایه تنفسی و تمرینات ذهن آگاهی نسبت به بدن (تن آرامی عضلانی تدریجی برای نوجوانان و تمرین گوش دادن به بدن) یادداشت نویسی درباره آگاهی نسبت به شم و ارائه تکلیف خانگی
۹	تکرار تمرینات پایه تنفسی، تمرینات مربوط به ذهن آگاهی نسبت به روابط برای نوجوانان و تمرین ذهن آگاهی نسبت به شم
۱۰	مرور تمرینات ذهن آگاهی جلسات گذشته، تمرین «ذهن آگاهی در فعالیت روزانه» مراقبه «محبت شفقت آمیز» و انجام پس آزمون

در پژوهش حاضر به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی از جمله انحراف معیار و میانگین و برای بررسی اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی از تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم افزار آماری SPSS ۲۳- کمک گرفته شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی عملکرد آزمودنی‌ها، گرایش به غرقگی و ثبات قدم در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آمارهای توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مولفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
غرقگی	گروه آزمایش	۳۰/۸۰	۶/۰۴	۳۶/۷۳	۶/۵۷
	گروه گواه	۳۰/۶۰	۵/۹۰	۳۱/۸۹	۴/۰۶
ثبات	گروه آزمایش	۲۴/۹۳	۳/۷۸	۲۷/۹۲	۴/۷۲
	گروه گواه	۲۳/۹۵	۴/۱۴	۲۴/۹۳	۳/۷۸

بر اساس نتایج به دست آمده در جدول ۲، متغیر غرقگی در گروه آزمایش، در پیش‌آزمون دارای میانگین ۳۰/۸۰ با انحراف معیار ۶/۰۴ و در پس‌آزمون دارای میانگین ۳۶/۷۳ با انحراف معیار ۶/۵۷ است. متغیر غرقگی در گروه گواه، پیش‌آزمون دارای میانگین ۳۰/۶۰ با انحراف معیار ۵/۹۰ و در پس‌آزمون دارای میانگین ۳۱/۸۹ با انحراف معیار ۴/۰۶ است. بر اساس داده‌های همین جدول متغیر ثبات قدم در گروه آزمایش، در پیش‌آزمون دارای میانگین ۲۴/۹۳ با انحراف معیار ۳/۷۸ و در پس‌آزمون دارای میانگین ۲۷/۹۲ با انحراف معیار ۴/۷۲ است. متغیر ثبات قدم در گروه گواه، پیش‌آزمون دارای میانگین ۲۳/۹۵ با انحراف معیار ۴/۱۴ و در پس‌آزمون دارای میانگین ۲۴/۹۳ با انحراف معیار ۳/۷۸ است.

چنانچه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیر غرقگی در مرحله پیش‌آزمون تقریباً برابر است اما پس از اجرای مداخله، میانگین گروه آزمایش در متغیر غرقگی نسبت به گروه کنترل افزایش یافته و از ۳۰/۸۰ به ۳۶/۷۳ رسیده است. همچنین، میانگین‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیر غرقگی در مرحله پیش‌آزمون تقریباً برابر است اما پس از اجرای مداخله، میانگین گروه آزمایش در این متغیر نسبت به گروه کنترل افزایش یافته و از ۲۴/۹۳ به ۲۷/۹۲ رسیده است.

منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش حاضر از تحلیل کوواریانس استفاده شده است که قبل از انجام آزمون مربوط مفروضه‌های آن بررسی و نتایج، نشان دهنده اعتبار استفاده از تحلیل کوواریانس بود. چون پیش فرض‌های استفاده از تحلیل کوواریانس برقرار بود، از این روش برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف برای هیچ کدام از متغیرها معنی‌دار نبود که این نتیجه نشان دهنده آن است که فرض نرمال بودن برقرار است ($P \geq 0/05$). در ادامه، نتایج آزمون ام‌باکس ($P \geq 0/05$) و آزمون لوین ($P \geq 0/05$) معنی‌دار نبودند که به ترتیب نشان دهنده آن است که فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس و فرض برابری واریانس‌ها برقرار است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس کوواریانس اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر غرقگی و ثبات قدم

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
غرقگی	پیش آزمون	۱۹/۰۸	۱	۱۹/۰۸	۱/۴۲	۰/۲۳۵	۰/۰۲
	گروه خطا	۱۷۷۰۸/۵۵	۲۷	۱۳۳۶/۵۸	۱۳۳۶/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۹۵
ثبات قدم	پیش آزمون	۵۴/۹۳	۱	۵۴/۹۳	۲۴/۹۲	۰/۲۹	۰/۰۲
	گروه خطا	۸۴۵/۲۴	۲۷	۸۴۵/۲۴	۱۷۲/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۲۳

چنانچه در جدول ۳ ملاحظه می شود پس از حذف اثر متغیر همپراش (پیش آزمون) آماره F تحلیل کواریانس مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر غرقگی در سطح ۰/۰۵ معنی دار است ($P \leq 0.05, F = 1336.58$). بنابراین بر اساس نتایج، وجود تفاوت معنی دار بین میزان غرقگی گروه آزمایش (که تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفته اند نسبت به گروه کنترل که هیچ آموزشی دریافت نکردند) تأیید می گردد و می توان گفت آموزش ذهن آگاهی بر غرقگی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه، اثر مثبت و معنی دار داشته است. نیز مجذور اتا نشان می دهد ۹۵ درصد از تغییرات غرقگی توسط آموزش ذهن آگاهی قابل تبیین است.

همچنین با توجه به جدول ۳ پس از حذف اثر متغیر همپراش (پیش آزمون) آماره F تحلیل کواریانس مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر ثبات قدم در سطح ۰/۰۵ معنی دار است ($P \leq 0.05, F = 172.35$). بنابراین بر اساس نتایج، وجود تفاوت معنی دار بین میزان ثبات قدم گروه آزمایش (که تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفته اند نسبت به گروه کنترل که هیچ آموزشی دریافت نکردند) تأیید می گردد و می توان گفت آموزش ذهن آگاهی بر ثبات قدم دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه اثر مثبت و معنی دار داشته است. همچنین مجذور اتا نشان می دهد ۲۲ درصد از تغییرات ثبات قدم توسط آموزش ذهن آگاهی تبیین پذیر است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف، بررسی اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر غرقگی و ثبات قدم دانش‌آموزان، انجام شد. نتایج، اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی را بر غرقگی و ثبات قدم دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نشان می‌دهد.

اثر بخشی ذهن‌آگاهی بر غرقگی، با نتایج تحقیقات پیشین از جمله نتایج تحقیقات میکسل جان و همکاران (۲۰۱۲) هم‌خوان است. چنانچه که مطرح شد تمرین ذهن‌آگاهی می‌تواند خود نظم‌دهی توجهی و هیجانی را افزایش و انعطاف‌پذیری را بهبود ببخشد و در مجموع تمرکز و حس کنترل فردی را افزایش دهد. چنانچه که نتایج این پژوهش هم نشان داد دانش‌آموزان با مجهز شدن به مهارت‌های ذهن‌آگاهی، سطح بالاتری از غرقگی را تجربه می‌کنند و تمرکز بیشتری برای یادگیری دارند. از دیگر پژوهش‌های همسو با پژوهش حاضر می‌توان از یافته‌های حاصل از پژوهش براوتس (۲۰۱۳) نام برد که نتایج آن بیانگر این نکته است که با استفاده از تمرینات ذهن‌آگاهی می‌توان به افزایش غرقگی در ورزشکاران کمک کرد و نیز این یافته، با یافته مطالعه کی و وانگ (۲۰۰۸) هم‌خوان است که ذهن‌آگاهی به دلیل ایجاد حالت روان‌شناختی که سطوحی از تمرکز را در حین تمرینات ورزشی ایجاد می‌کند و رشد غرقگی را افزایش می‌دهد و یا با یافته‌های پژوهش بریتز و همکاران (۲۰۰۹) نیز همسو است. همچنین یافته‌های این تحقیق با نتایج تحقیقات صورت گرفته دیگر مانند آهارنو همکاران (۲۰۱۱)، پنی آی (۲۰۱۴) و زانک و همکاران (۲۰۱۶) هم‌خوانی دارد.

در تبیین بیشتر درباره علت تأثیر ذهن‌آگاهی بر غرقگی دانش‌آموزان می‌توان اظهار داشت که تمرینات ذهن‌آگاهی با افزایش تمرکز و ایجاد حالتی از انعطاف‌پذیری، انتخاب‌های دیگر را در افراد ممکن می‌سازد. افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجان‌ها و تمایلات از وجوه مثبت ذهن‌آگاهی است که با هماهنگ کردن رفتارهای سازگارانه و حالات روان‌شناختی مثبت موجب بهبود قابلیت فردی برای انجام فعالیت‌ها می‌گردد (چمبرس^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین ذهن‌آگاهی با برقراری ارتباط دوباره مابین منابع درونی و بیرونی منجر به بهبودی و یادگیری بیشتری می‌شود. منابعی که حتی ممکن است فرد باور به داشتن آنها نداشته باشد. ذهن‌آگاهی به ما یاری می‌دهد تا این نکته را درک کنیم که هیجان‌های 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 بی‌تأمل و

^۱ Chambers

تفکر پاسخ دهد، با اندیشه پاسخ دهد (امانوئل^۱ و همکاران ۲۰۱۰). همه تمرینات در برگیرنده رشد آگاهی دانش آموزان است که شامل 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 و آنچنان که سیکزیت میهالی (۲۰۰۰) اظهار داشته به دلیل ایجاد حالت غرقگی فرد در هر شرایط و هر فعالیتی فرد انرژی روانی خود را با توجه به داشتن اهداف واضح و روشن سرمایه گذاری می کند. بنابراین، تمرینات ذهن آگاهی در دانش آموزان یکی از ابزار سوق دادن آنها به سمت درگیر شدن و غرقگی در انجام تکالیف محسوب می شود.

یافته های پژوهش حاضر همچنین، اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر رشد ثبات قدم دانش آموزان را، نشان داد. این یافته ها با نتایج تحقیقات مشابه از جمله پژوهش رافی فاناتا (۲۰۱۹) در خصوص نحوه ارتباط ذهن آگاهی و ثبات قدم در بین دانشجویان و پژوهش هوچانادل و فیانر (۲۰۱۵) که به منظور تثبیت و رشد ذهن آگاهی در تدریس صورت گرفت همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت که ثبات قدم در آموزش و پرورش، به معنای چگونگی دستیابی به اهداف بلند مدت با کمک غلبه بر موانع و چالش ها است. همچنین ذهن آگاهی مرتبط با ثبات قدم و رشد در یادگیریست. دانش آموزانی که در مدرسه با چالش های بزرگی مواجه می شوند و حمایتی دریافت نمی کنند، گاهی اوقات برای آنها سخت است که به کار خود ادامه دهند. با این حال، در یک محیط آموزشی که ثبات قدم بودن و نحوه رشد نمودن را آموزش می دهند؛ دانش آموزان می توانند یاد بگیرند که پایدارتر باشند. کسانی که معتقدند که اطلاعات و یادگیری آنها ثابت شده است و تغییرپذیر نیست، تلاش کمتری برای موفقیت انجام می دهند. به نظر می رسد که دانش آموزانی که با چالش ها و ناکامی مواجه می شوند، در عین حال با مجهز بودن به مهارت ذهن آگاهی قادر خواهند بود که ثبات قدم و مقاومت را در خود رشد دهند (هوچانادل و همکاران، ۲۰۱۵). ادبیات در حال رشد ثبات قدم نشان می دهد که این مفهوم، مجموعه ای از نشانه های انگیزش، استقامت و موفقیت را در بزرگسالان و نوجوانان پیش بینی می کند و افراد با ثبات قدم بالاتر موفقیت های بالاتر و بهتری در زمینه تحصیل دارند (داکورت و همکاران، ۲۰۰۷). آموزش راهبردهایی که متمرکز بر مدیریت هیجانها و کنترل رفتار است اهمیت شایانی در نظام آموزش فعلی آموزش و پرورش دارند. از جمله مسائلی که می توان بر یادگیری آنها به دانش آموزان تأکید کرد ذهن آگاهی است. به نحوی که به آنها اجازه می دهد در زمان حال مسائل را درک کنند و بدون هیچ گونه پیش داوری و یا حتی قضاوتی به آنها به پردازند. از

^۱ Emanuel

آنجایی که ذهن‌آگاهی قابلیت آموزش دارد و نوجوانان لازم است جهت ادامه مسیر زندگی و پشت سر گذاشتن شرایط سخت، با ایمان به توانمندی‌های خود و کمک گرفتن از مهارت‌های سازگارانه خود، شرایط را به فرصتی جهت یادگیری و رشد تبدیل کنند. نیاز است که در سیستم آموزشی زمینه رشد توانمندی‌های مثبت او لحاظ گردد. بنابراین هدف از آموزش شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بسط آگاهی از تجربه (خوشایند یا ناخوشایند) است. زیرا مشخصه اصلی، محدود شدن تمرکز توجه به محرک‌های همچون عوامل ناخوشایند است که در ذهن فرد شکل می‌گیرد. به این ترتیب فرد ترغیب می‌شود تا پاسخ‌های هیجانی خود را با وضوح بیشتری بنگرد و به مشاهده کارکرد این تجارب درونی بنشیند. هدف دوم از آموزش شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی ترغیب فرد برای تغییر دیدگاه نسبت به تجارب درونی از حالت قضاوتی و کنترل‌کننده، به سوی حالتی توأم با پذیرش و غیر قضاوتی است و هدف سوم آموزش شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، بالا بردن کیفیت زندگی افراد است. پس در این نوع آموزش، نوجوان ترغیب می‌شود تا درگیر فعالیت‌هایی شود که با ارزش‌های او انطباق دارد و فعالانه با افراد مهم زندگی خود تعامل داشته باشد و اعمالی را برگزیند که در رسیدن به اهدافش کمک‌کننده‌تر است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶).

در مجموع با توجه به نتایج به دست آمده، این‌گونه به نظر می‌رسد که اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر رشد غرقگی و ثبات قدم دانش‌آموزان، حائز اهمیت است، ولی یافته‌ها حکایت از آن داشت که این اثر بخشی بر غرقگی در مقایسه با ثبات قدم بیشتر است. همچنان که گاردنر و مور (۲۰۰۷) مطرح کرده‌اند، غرقگی و ذهن‌آگاهی در تعدادی از ویژگی‌های تعیین‌کننده مهم، اشتراکات زیادی دارند مانند بودن در زمان حال و هوشیاری. با این حال، اظهار نظر قطعی در این زمینه نیازمند پژوهش‌های بیشتر است. به ویژه اینکه در پژوهش حاضر به دلیل انتخاب دو گروه مداخله و گواه از یک کلاس، امکان مخلدوش شدن اعتبار درونی پژوهش وجود دارد، که در پژوهش‌های بعدی باید به آن توجه شود. از موارد دیگر، انجام آن تنها بر روی دانش‌آموزان دختر شهرستان ابرکوه است که تعمیم یافته‌های حاصل از پژوهش را محدود می‌سازد. در همین راستا، پیشنهاد می‌شود این پژوهش را در گروه‌های دیگر از جمله دانش‌آموزان مقاطع دیگر، یا دانشجویان با در نظر گرفتن متغیر جنسیت و نیز تکرار شود. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهاد می‌شود مؤسسات آموزشی و مدارس به رشد ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت دانش‌آموزان تأکید و توجه کنند. همچنین، ضمن سرمایه‌گذاری در جهت توانمندسازی روان‌شناختی آنها، به تدوین مداخله‌های مناسب بپردازند. به عنوان مثال، به منظور ارتقای ویژگی‌های روان‌شناختی مثبتی همچون غرقگی و ثبات قدم، در محیط مدارس به برگزاری برگزاری کارگاه‌های آموزشی بپردازند.

منابع

الف. فارسی

- بورردیک، دبرو. (۲۰۱۴). راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان، ترجمه غلامرضا منشی، مسلم اصلی آزاد، لاله حسینی و پری ناز طیبی. انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوارسگان).
- جلیلی، فرخ رو، عارفی، مژگان، قمرانی، امیر، و منشی، غلامرضا. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس شیفتگی تحصیلی در دانشجویان. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۱)، ۱۵۵-۱۷۲.
- صالحی، هاجر، قمرانی، امیر، عرب، حمیدرضا، و گل‌کاری، طاهره. (۱۳۹۲). بررسی کارایی جهت‌گیری مذهبی در پیش‌بینی تجربه شیفتگی دانشجویان. *دوفصلنامه پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*، ۶(۳)، ۴۷-۵۹.
- فرنام، علی و مددی زاده، طاهره. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر حالت‌های روان‌شناختی مثبت (توانمندی‌های منش)، *مجله روان‌شناسی مثبت*، ۱(۹)، ۷۵-۶۱.
- فقیهی، فریبا، مرزیه، افسانه، و جناآبادی، حسین. (۱۳۹۷). رابطه بین تجربه شیفتگی و نیروهای انگیزشی در دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۹، ۲۰۸-۱۷۷.
- فلاحیان، رویا، آتش‌پور، سیدحمید، و کاظمی، آذر. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش بهزیستی روان‌شناختی بر سلامت روان دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۲)، ۱۴-۲۴.
- کارشکی، حسین و محسنی، نیک چهره. (۱۳۹۴). انگیزش در یادگیری و آموزش: نظریه‌ها و کاربردها. انتشارات آوای نور، تهران.
- محقق، حسین و قاسمی، پریا. (۱۳۹۵). پیش‌بینی ثبات قدم در دانشجویان براساس چهارچوب ذهنی. *فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۱۱۹-۱۲۹.
- نجفی، محمود، احدی، حسن، و دلاور، علی. (۱۳۸۵). بررسی رابطه کارایی خانواده و دینداری با بحران هویت. *دو ماهنامه علمی و پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۳(۱۶)، ۱۷-۲۶.
- یوسفی، ناهید، زمردی، سعیده، و بنی‌سی، پریناز. (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری نوجوانان. *پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران غرب، دانشگاه آزاد اسلامی*.

- Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Ten Dam, G. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185-1194.
- Aherne, C., Moran, A. P., & Lonsdale, C. (2011). The effect of mindfulness training on athletes' flow: An initial investigation. *The Sport Psychologist*, 25(2), 177-189.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teacher and their student: the crossover of peak experience. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of vocational behavior*, 66(1), 26-44.
- Bervoets, J. (2013). *Exploring the Relationships between Flow, Mindfulness, and Self-Talk: A Correlational Study*. Master's Thesis in Sport and Exercise Psychology. Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä, 45 p.
- Birrer, D., & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 78-87.
- Boyatzi, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N.B. (2009). *Mindful emotion regulation: An integrative review*. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572.
- Chen J.H, Tsai P.H, Lin, Y.C, Chen, C.K., & Chen, C.Y. (2018). Mindfulness training enhances flow state and mental health among baseball players in Taiwan. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 15-21.
- Colombo, L., & Zito, M. (2014). Demands, Resources and the Three Dimensions of Flow at Work. A Study among Professional Nurses. *Open Journal of Nursing*, 4, 255-264.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety* (25th anniversary ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1101.
- Duckworth, A.L., & Gross, J.J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.
- Duckworth, A. L., & Allred, K. M. (2012). *Temperament in the classroom*. In R. L. Shiner and M. Zentner (Eds.), *Handbook of Temperament* New York, NY Guilford Press, 627-644.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-944.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-74.
- Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, A. D., & Ciesla, J. A. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and Individual Differences*, 49, 815-818.

- Fullagar, C., & Kelloway, E. K. (2009). Flow at work: an experience sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 595-615.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110.
- Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2007). *The Psychology of Enhancing Human Performance: The Mindfulness-Acceptance-Commitment (MAC) Approach*. New York: Springer Publishing.
- Geller, E. S., & Wiegand, D. M. (2005). People-based safety: Exploring the role of personality in injury prevention. *Professional Safety*, 50(12), 28-36.
- Guerrero, L. R., Dudovitz, R., Chung, P. J., Dosanjh, K., & Wong, M. D. (2016). Grit: A Potential Protective Factor against Substance Use and Other Risk Behaviors among Latino Adolescents. *Journal of Academic Pediatrics*, 16(3), 275-280.
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and Growth Mindset in Education and How Grit Helps Students Persist in the Face of Adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.
- Jackson, S.A., & Eklund, R.C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 133-150.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(1), 17-35.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness- based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kee, Y. H., & Wang, C. J. (2008). Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption: A cluster analytic approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(4), 393-411.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., & Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Pineau, T. R. (2014). *Effects of Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE) on Running Performance and Body Image: Does Self-compassion make a Difference?* (Doctoral dissertation, Catholic University of America).
- Raphiphatthana, B., Jose, P. E., & Chobthamkit, P. (2019). The association between mindfulness and grit: an East vs. West cross-cultural comparison. *Mindfulness*, 10(1), 146-158.
- Rashedi, R. N., Weakley, M., Malhi, A., Wajanakunakorn, M., & Sheldon, J. (2019). Supporting positive behaviors through yoga: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1-7.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. Boston: Nicholas Brealey.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 56, 89- 90.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to relapse prevention*. New York: The Guildford Press.

- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373–386.
- Sharma, M., & Shekhawat, V. (2017). Uniqueness seeking, grit and flow in high and low creative university students. *International Journal of Education and Psychological Research*, 6(2), 30-36.
- Sherry, V. G., & Kelly, D. R. (2019). Resilience, Grit, and Hardiness: Determining the Relationships amongst these Constructs through Structural Equation Modeling Techniques. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*. Vol. x, No. x, 1–12.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive Psychology*. Sage Publications.
- Susan A. J., & Herbert, W. M. (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Zhang, C. Q., Si, G., Duan, Y., Lyu, Y., Keatley, D. A., & Chan, D. K. C. (2016). The effects of mindfulness training on beginners' skill acquisition in dart throwing: A randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 279–285.

Extended Abstract

**The Effectiveness of Mindfulness Education on Flow and Grit of
Female High School Students**

Shekoofeh Rahimpour¹ Mozghan Arefi² Gholamreza Manshahi³

Introduction

Positive Psychology is the scientific study of human flourishing, and an applied approach to optimal functioning. It has also been defined as the study of the strengths and virtues that enable individuals, communities and organisations to thrive (Gable & Haidt, 2005, Sheldon & King, 2001). Flow and grit are the key concepts underpinning positive psychology. Seligman (2011) insists on engagement, for instance, by regularly entering into a state of flow (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989), and seeking and realizing achievement (Geller & Wiegand, 2005). Csikszentmihalyi (1990) characterizes flow as a state of optimal experience. The most important features of flow are effortless attention, absence of time awareness, and absence of emotion. Seemingly contradictory, Duckworth, Peterson, Matthews, and Kelly (2007) suggest that grit, characterized as passion and persistence for long-term goals and the associated exercise of self-control (Duckworth & Seligman, 2005), are key predictors of sustainable achievement.

Mindfulness is another significant factor for human self flourishing. It has been defined as the state in which one attends to their internal and external surrounding purposfully, at the moment, and non-judgmentally (Kabat-Zinn, 1994). Universal interventions that incorporate contemplative practices, like yoga and mindfulness, have resulted in positive outcomes, such as increasing emotion regulation (Rashedi, Weakley, Malhi, kunakorn & Sheldon 2019). Flow and mindfulness share a number of defining characteristics. Flow can perhaps best be described as an optimal psychological state of peak performance that can occur when there is a balance between perceived challenges and skills (Csikszentmihalyi, 1990).

Although there are studies considering the correlation between, for instance, mindfulness education and flow or mindfulness education and grit, there is no research investigating the impact of mindfulness education on both flow and grit. This study is an investigation to answer the following research questions:

Research Questions

- Does mindfulness education of high school female students have any impact on flow?
- Does mindfulness education of high school female students have any impact on grit?

Method

This is an experimental research, using a pre-test-post-test approach with control group design. The statistical population included all high school female students in Abarkouh,

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, the short forms of flow and grit scale questionnaires were used as the 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 90 minutes each; the control group did not receive any instruction. At the end of instruction, the questionnaires were administered again in both groups as post-tests. Data were analysed by covariance analysis.

Results

The results showed that the mindfulness education instruction has a positive and meaningful impact on the flow and grit of female students.

Discussion

The findings showed that the mindfulness education has an impact on flow. This finding is in agreement with those of Kee and Wang (2008), Aherne, Moran & Lonsdale (2011), Bervoets (2013), Bernier, Thienot, Pelosse, and Fournier (2014) and of Zhang, Duan, Keatley, and Chan (2016). In fact, flow and mindfulness share many features, including non-judgemental, non-self-conscious, moment-to-moment awareness, and concentration on the task (Gardner & Moore, 2007). Increasing mindfulness, flow and psychological flexibility has implications for the students' experience while studying. The finding of the present study also showed that mindfulness education had a statistically significant effect on the grit of female students. This finding is in agreement with those of Hochanadel and Finamore (2015), Raphiphatthana and Phatthanakit (2019). Mindfulness is hypothesized to have an impact on several psychological skills, such as arousal regulation, attentional skills, volitional skills, personal development, and life skills (Birrer & Morgan, 2010).

Finally, mindfulness education may be beneficial in encouraging people to succeed, and have meaningful, pleasurable, and engaging lives, while also reaching their goals, becoming successful, and flourishing. It is recommended that this research be conducted in other academic levels, including university levels, on males, and in other cities. It is also recommended that mindfulness education be conducted for teachers and students.

Keywords: mindfulness education, positive psychology, flow, grit.

¹ Phd Candidate of Educational Psychology, Psychology Department, Islamic Azad University Isfahan khorasgan, Iran. zahrarahimi717@yahoo.com

² Assistant of Educational Psychology, Psychology Department Islamic Azad University Isfahan khorasgan, Iran. (Corresponding Author). Mozghan.arefi@yahoo.com

³ Associate of Educational Psychology, Psychology Department, Islamic Azad University Isfahan khorasgan, Iran. smanshaee@yahoo.com