

اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سازگاری اجتماعی و تاب‌آوری در دختران نوجوان تیزهوش

The Effectiveness of Mindfulness Training on Social Adaptation and Resilience in Gifted Teenage Girls

ساره پیمان^۱

Abstract

The purpose of the present study was to determine the effectiveness of mindfulness training on social adaptation and resilience in gifted teenage girls. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test-follow-up design with a control group. The statistical population of this research included female students studying in the second secondary level of Tizhoosh schools in Tehran in the academic year of ۲۰۱۴-۲۰۱۵, ۳۰ of them were purposefully selected and randomly divided into two experimental and control groups with an equal number of replacements. In order to collect data, Kanner and Davidson's resilience scale (۲۰۰۳) and Sinha and Singh's (۱۹۹۳) adaptability questionnaire were used. The experimental group was subjected to the mindfulness training intervention of Segal, Williams and Teasdel (۲۰۰۲) during ۸ sessions of ۶۰ minutes and once a week. But the control group did not receive any training. Data analysis was done using multivariate analysis of variance. The results showed that in the post-test phase, the experimental group had a significant increase in the scores of resilience ($F = ۱۷,۶۹۷$) and social adaptation ($F = ۲۳۱,۶۵۴$) compared to the control group, and this increase remained stable in the follow-up phase ($P < ۰.۰۱$).

Keywords: Mindfulness Training, Resilience, Social Adaptation

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سازگاری اجتماعی و تاب‌آوری در دختران نوجوان تیزهوش بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه دوم مدارس تیزهوش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که ۳۰ نفر از آنها به صورت هدفمند انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه به صورت تصادفی و با تعداد مساوی جایگزین شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) و پرسشنامه سازگاری سینها و سینگ (۱۹۹۳) استفاده شد. گروه آزمایشی طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و هفته‌ای یک بار تحت مداخله آموزش ذهن‌آگاهی سگال، ویلیامز و تیزدل (۲۰۰۲) قرار گرفتند. اما گروه گواه هیچ نوع آموزشی دریافت نکردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیری انجام شد. نتایج نشان داد که در مرحله پس‌آزمون، گروه آزمایش در نمرات تاب‌آوری ($F = ۱۷/۶۹۷$) و سازگاری اجتماعی ($F = ۲۳۱/۶۵۴$) افزایش معناداری نسبت به گروه گواه داشتند و این افزایش در مرحله پیگیری پایدار ماند ($P < ۰/۰۱$).

واژه‌های کلیدی: آموزش ذهن‌آگاهی؛ تاب‌آوری؛ سازگاری اجتماعی

مقدمه

دانش آموزان تیزهوش به افرادی گفته می شود که سریعتر از همسالان خود یاد می گیرند، در خلاقیت، هنر و رهبری برجسته هستند، توانایی تحصیلی ویژه ای دارند، می توانند ایده های انتزاعی را درک کنند، عاشق عمل مستقل در راستای علائق خود هستند و عملکرد بالایی از خود نشان می دهند. به بیان دیگر، این افراد در جنبه های روانی، اجتماعی و عاطفی با همسالان خود تفاوت دارند (کیزکاپان و ناکاروگلو^۱، ۲۰۲۱). نوجوانان تیزهوش با توجه به استعدادها و توانایی هایی که دارند، قادر به عملکرد در سطح عالی هستند، همچنین دارای ویژگی های متمایز کننده ای در سطح روان شناختی، عاطفی و اجتماعی نسبت به افراد عادی می باشند، به طوری که برخی از این ویژگی ها ممکن است موجب عملکرد بهتر آن ها در بعضی از زمینه ها شود؛ اما این احتمال هم وجود دارد که این ویژگی ها در جنبه خاصی از زندگی موجب کاهش عملکرد آن ها گردد (لوریجیسن، سونس و ویرسچرن، ۲۰۱۸). تصور بر این است که هوش شناختی می تواند به عنوان یک عامل محافظتی در مقابل مشکلات دوره نوجوانی عمل کند؛ اما بر خلاف چنین تصویری به نظر می رسد که مؤلفه هوش شناختی به تنهایی پیش بینی کننده سلامت روان و سبک زندگی سالم و ناسالم در نوجوانان نیست (ویگتل و هنریکس^۲، ۲۰۱۵). رشد مهارت های روانی-اجتماعی برای سلامت دانش آموزان تیزهوش، با توجه به ویژگی های اجتماعی و عاطفی منحصر به فرد و تجربیات خاص آن ها از جمله کمالگرایی، حساسیت حسی و شدت هیجانی، که ناشی از رشد ناهمزمان است، ضروری است (کازینو گارسیا و همکاران^۳، ۲۰۲۱). با توجه به این ویژگی ها، نوجوانان تیزهوش در معرض چالش های روان شناختی خاصی قرار دارند که نیازمند توجه ویژه از سوی معلمان، والدین و مشاوران است.

تاب آوری^۴ به عنوان یک ویژگی روان شناختی، توانایی فرد در مواجهه با چالش ها، فشارها و مشکلات زندگی و بازگشت به حالت تعادل یا حتی رشد پس از تجربه های سخت تعریف می شود. این ویژگی به مفهوم قدرت بازگشت و فرایند پویای سازگاری و رشد به شیوه مثبت در برابر شرایط تهدید کننده و توانایی ترمیم خویش است (لوح، اسکات و تورستینسون^۵، ۲۰۱۴). این ویژگی مدل خطی ساده ای است که بر اساس آن فرد باید از میان مراحل هماهنگی بیولوژیکی، روانی و معنوی، تعامل با فوریت های زندگی، تخریب ها، آمادگی و انتخاب برای انسجام مجدد به صورتی تاب آورانه، برگشت به تعادل یا فقدان عبور کند و به افراد کمک می کند در پی بروز شرایط پر خطر یا پس از عقب نشینی، بتوانند سازگار شوند و کارکرد قبلی خود را بازیابند (مانینا، ماینگورا و اوکف^۶، ۲۰۱۹). تاب آوری همچنین یک پدیده روان شناختی است که منعکس کننده ظرفیت فرد در توانایی مدیریت موفقیت آمیز استرس، تروما و ناملایمات اشاره دارد (رید، لیوویز و ولف^۷، ۲۰۲۳)؛ و یکی از سازه های اصلی شخصیت برای فهم انگیزش، هیجان، رفتار و توانایی عبور از دشواری ها و غلبه بر شرایط زندگی است این مفهوم به ویژه در زمینه های آموزشی و اجتماعی اهمیت ویژه ای دارد، زیرا می تواند بر عملکرد تحصیلی و سلامت روانی دانش آموزان تأثیرگذار باشد. (ساگون و دی کارلی^۸، ۲۰۱۴)؛ همچنین به دانش آموزان کمک می کند تا مهارت های اجتماعی خود را تقویت کنند و روابط مثبت تری با همسالان و بزرگ ترها برقرار کنند (فرگوس و زایمرمن^۹، ۲۰۰۵). بنابراین بررسی تاب آوری در دانش آموزان تیزهوش نه تنها به درک بهتر از نیازها و چالش های آن ها کمک می کند، بلکه می تواند به توسعه برنامه های آموزشی و حمایتی مؤثرتری برای این گروه از دانش آموزان منجر شود.

^۱. Kizkapan & Nacaroglu

^۲. Wigtil & Henriques

^۳. Casino -Garci & et al

^۴. Resilience

^۵. Loh, Schutte & Thorsteinsson

^۶. Manyena, Machingura & O'Keefe

^۷. Reed, Lebovitz & Layson-Wolf

^۸. Sagone, E., & De Caroli, M.

^۹. Fergus & Zimmerman

سازگاری اجتماعی^۱ به معنای تطابق با مقتضیات اجتماعی، کارایی در تماس‌های قوانین جامعه و رعایت اصول اجتماعی است (لی، وانگ و چن، ۲۰۱۹)^۲؛ و شامل سازوکارهایی است که موجب پذیرش فرد در گروه می‌شود؛ بنابراین، فرد برای ورود به گروه باید با ایجاد تغییراتی در خود، با معیارهای گروه هماهنگ شود تا به‌عنوان عضو جدید پذیرفته شود (دوشی، ۲۰۱۹)^۳. سازگاری را می‌توان به عنوان پاسخ به یک تغییر در محرک که اجازه می‌دهد ارگانیسم به‌طور مناسب با آن تغییر سازش یابد، تعریف کرد. این تعریف نشان می‌دهد که سازگاری در طول زمان به وجود می‌آید. هرگونه تغییر در زندگی کودکان و نوجوانان، اعم از خوشایند و ناخوشایند مستلزم نوعی سازگاری مجدد است (سلطان تبار شهاب‌الدینی، جهانگیر و نیکنام، ۱۴۰۲). دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل ویژگی‌های خاص خود، ممکن است در فرآیند سازگاری اجتماعی با چالش‌هایی روبه‌رو شوند. این چالش‌ها می‌توانند ناشی از تفاوت‌های شناختی و عاطفی این دانش‌آموزان با همسالانشان باشند. به عنوان مثال، تیزهوشان ممکن است به دلیل سرعت بالای یادگیری و درک عمیق‌تر از مفاهیم، احساس تنهایی و انزوا کنند (داویس، ۲۰۱۷)^۴. همچنین، این دانش‌آموزان ممکن است در برقراری ارتباط با همسالان خود با مشکلاتی مواجه شوند، زیرا ممکن است نتوانند به راحتی با علایق و فعالیت‌های گروهی همسالان خود ارتباط برقرار کنند. از سوی دیگر، فشارهای اجتماعی و انتظارات بالا از سوی خانواده و معلمان نیز می‌تواند بر سازگاری اجتماعی این دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد. این فشارها ممکن است باعث ایجاد اضطراب و استرس در آن‌ها شوند و در نتیجه، توانایی آن‌ها برای برقراری روابط مثبت با دیگران را کاهش دهند (استرنبرگ و لوبارت، ۲۰۱۹)^۵.

آموزش ذهن آگاهی^۶ به عنوان یک رویکرد روان‌شناختی و آموزشی، به ویژه در سال‌های اخیر در زمینه‌های مختلف از جمله آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است. توجه به مسائل روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش نه تنها یک نیاز اساسی برای حمایت از آن‌ها در مسیر تحصیلی است، بلکه برای ایجاد یک جامعه آموزشی متعادل و سالم نیز ضروری است؛ و یک شیوه درمانی هدفمند، پذیرا و با تکنیک‌های خاص همراه با کنترل توجه و بدون قضاوت از رویدادهای جاری زندگی است که از طریق تأثیر بر توجه، باورها، انتظارات و خلق و خو بر فرایندهای حسی تأثیر گذاشته و باعث افزایش توانایی مقابله با رویدادها و چالش‌ها در زندگی می‌شود (بابایی، ۱۳۹۸). مداخلات درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با تغییر الگوهای معیوب تفکر و آموزش مهارت کنترل توجه و آوردن آن به زمان حال می‌تواند باعث شود که افراد راهبردهای تنظیم و مدیریت عواطف را یاد بگیرند و زمینه مناسبی را برای بروز اظهارات هیجانی مناسب در اختیار داشته باشند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۸). ذهن آگاهی به فرد اجازه می‌دهد شناخت‌ها و هیجان‌های خود را از منظر یک ناظر بیرونی جدای از هر دو جهان خارج و خود فرد نظاره‌گر باشد. در ذهن آگاهی هدف ضمنی فراهم آوردن تجربه هیجان‌ها و شناخت‌ها به‌عنوان رویدادهای درونی است که الگوی پاسخ به محرک‌های بیرونی و درونی هستند (فاسبیندر و همکاران، ۲۰۱۶)^۷. ذهن آگاهی به افراد می‌آموزد با به دست آوردن شناخت از خود و درون‌نگری به سمت تغییر حرکت کنند، زیرا وقتی شیوه زندگی یکنواخت و به قدر کافی عمیق باشد می‌تواند افراد را زیر سستی ناشی از بی‌حرکی مدفون کند (حسینیان و همکاران، ۱۳۹۹). افرادی که سطوح بالایی از ذهن آگاهی را دارا هستند و در زندگی برای خود معنایی یافته‌اند؛ تاب‌آوری بیشتری در برابر استرس‌ها و فشارها و قابلیت منحصر به فردی برای سازگاری و غلبه بر خطرناک‌ها نشان می‌دهند (وندرا هالن، جانگرلینگ و گودور، ۲۰۲۰)^۸. بررسی نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که آموزش ذهن آگاهی به عنوان یکی از درمان‌های مؤثر در تاب‌آوری و

^۱. Social adjustment

^۲. Lee, Wang & Chen

^۳. Doshi

^۴. Davis

^۵. Sternberg & Lubart

^۶. Mindfulness

^۷. Fassbinder & et al

^۸. Van der Hallen, Jongerling & Godor

سازگاری اجتماعی مورد توجه محققان قرار گرفته است که در ادامه به تعدادی از این تحقیقات اشاره شده است. زاگمن و همکاران^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی طی یک آزمایش کنترل شده تصادفی با ۱۲۰ دانش آموز، نشان دادند دانش آموزانی که در برنامه های ذهن آگاهی شرکت کرده بودند، نسبت به گروه کنترل در مقیاس های تاب آوری و مدیریت استرس پیشرفت معناداری داشتند. خرمی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری دانش آموزان پرداختند نتایج این پژوهش نشان داد میانگین نمرات تاب آوری گروه آزمایش در پس آزمون افزایش معناداری داشت و آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری دانش آموزان موثر واقع شد. نتایج پژوهش کنگ، اسموسکی و رابینز^۲ (۲۰۱۹) حاکی از آن بود که که آموزش ذهن آگاهی باعث افزایش تاب آوری و بهبود استراتژی های مقابله ای مثبت در دانش آموزان می شود. حسن پور، نجاری و سنگانی (۱۴۰۱) در تحقیق خود نشان دادند که درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر ارتقای نشاط اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دختران اقدام به خودکشی مراجعه کننده به اورژانس اجتماعی مؤثر بود. ساینگ و همکاران^۳ (۲۰۱۹) در یک مطالعه طولی به بررسی نقش ذهن آگاهی در افزایش شایستگی های اجتماعی در نوجوانان پرداختند که با پیگیری ۱۵۰ دانش آموز به مدت دو سال، نتایج حاکی از آن بود که افزایش سطوح ذهن آگاهی با بهبود شایستگی های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری مرتبط بود. منشی و حسینی (۱۳۹۷) در مطالعه ای نشان دادند که آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر سازگاری اجتماعی و علائم افسردگی کودکان دارای اختلال افسردگی مؤثر بود. نتایج مطالعه باباخانی (۱۳۹۸) نشان داد آموزش مهارت های ذهن آگاهی موجب افزایش سازگاری (اجتماعی، عاطفی، آموزشی) و سلامت روان دانش آموزان شده است. با وجود تحقیقاتی که در زمینه اثربخشی مداخلات ذهن آگاهی بر تاب آوری و سازگاری اجتماعی صورت گرفته؛ و علی رغم اهمیت موضوع، پژوهش های اندکی وجود دارد که نقش این نوع مداخله را در دختران نوجوان تیزهوش مورد بررسی قرار دهد، لذا هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی و تاب آوری در دختران نوجوان تیزهوش بود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، و از نظر روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون - پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان دختر در حال تحصیل مقطع متوسطه دوم مدارس تیزهوش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. نمونه آماری پژوهش شامل ۳۰ نفر بود که به صورت هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه مداخله و گواه قرار گرفتند. معیارهای ورود شامل؛ تحصیل در مقطع متوسطه دوم مدارس تیزهوشان، نداشتن اختلالات روان شناختی و عدم مصرف داروهای روانپزشکی، عدم شرکت در جلسات مشاوره و درمان روان شناختی به طور همزمان و معیارهای خروج شامل؛ بروز نشانه های روان شناختی غیر معمول و غیبت بیش از دو جلسه در فرآیند مداخله بود. پس از گمارش تصادفی شرکت کننده ها در گروه آزمایش و گواه و پاسخ به پرسشنامه های پژوهش به عنوان پیش آزمون، گروه آزمایشی تحت مداخله آموزش ذهن آگاهی قرار گرفت و گروه گواه هیچ نوع درمانی را دریافت نکرد. در پایان مداخله نیز تمامی شرکت کننده های ۲ گروه، جهت پس آزمون و همچنین پس از گذشت ۱ ماه جهت پیگیری پرسشنامه ها را تکمیل کردند. گروه گواه نیز از مداخله پس از پایان مطالعه بهره مند شدند. جهت ارائه ملاحظات اخلاقی از والدین شرکت کنندگان در ابتدای جلسات آموزشی اجازه نامه کتبی دریافت شد. همچنین کلیه مراحل، اهداف و استفاده از نتایج تحقیق برای شرکت کنندگان شرح داده شد. علاوه بر این، از آنان خواسته شد جهت محرمانه ماندن اطلاعات از ذکر نام کامل روی

^۱. Zoogman, & et al

^۲. Keng, Smoski & Robins

^۳. Singh, Smith & Johnson

پرسشنامه‌ها اجتناب کنند. در آخر نیز داشتن حق خروج از مطالعه در هر مرحله و در هر زمانی از اجرای جلسات آموزشی، به هر دلیلی به آنان اعلام شد. تحلیل آماری داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ انجام شد. علاوه بر شاخص های آمار توصیفی از جمله میانگین و انحراف معیار، پس از اطمینان از طبیعی بودن توزیع متغیرها و تایید پیش فرض های همسانی واریانس‌ها، برای تعیین سطح معناداری تفاوت‌ها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد.

ابزار پژوهش

مقیاس تاب آوری

مقیاس تاب‌آوری که در سال ۲۰۰۳ توسط کانر دیویدسون ساخته شده شامل ۲۵ گویه است که تاب آوری را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای "همیشه نادرست" = ۰ تا "همیشه درست" = ۴ مورد پرسش قرار می‌دهد. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و همبستگی درونی بین عوامل را در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۷۰ و ضریب باز آزمایی ۰/۸۷ را به عنوان شاخصی از همسانی درونی و همبستگی مثبت مقیاس تاب آوری با ابزار سخت رویی کوپاسا^۱ برابر با ۰/۸۳ و مقیاس حمایت اجتماعی شیهان^۲ برابر با ۰/۳۶، همبستگی منفی این مقیاس با مقیاس استرس ادراک‌شده^۳ برابر با ۰/۷۶ و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیهان^۴ برابر با ۰/۳۲ را به عنوان شاخصی از روایی همگرایی این ابزار گزارش کردند. در هنجاریابی ایرانی این ابزار که توسط کیهانی و همکاران (۱۳۹۳) انجام شد نتایج ضرایب همبستگی روایی همزمان حاکی از همبستگی منفی و معنادار تاب آوری و پرخاشگری و همبستگی مثبت و معنادار با خودکارآمدی و رضایت از زندگی بود. مقدار آلفای کرونباخ و دونیمه‌سازی اسپیرمن-برون به ترتیب برابر با ۰/۶۶۹ و ۰/۶۶۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه ۰/۸۴ برآورد گردید.

پرسشنامه سازگاری

برای سنجش سازگاری اجتماعی از پرسشنامه سینها و سینگ^۵ (۱۹۹۳) استفاده شد. این پرسشنامه جهت سنجش سازگاری دانش‌آموزان در سه حوزه عاطفی، اجتماعی و آموزشی ساخته شده است. این مقیاس سازگاری مطلوب را از سازگاری ضعیف در سه حوزه عاطفی، اجتماعی و آموزشی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۸-۱۴ سال مشخص می‌کند. فرم نهایی این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال می‌باشد که برای سنجش حوزه عاطفی و اجتماعی ۴۰ سؤال و برای حوزه آموزشی ۲۰ سؤال در نظر گرفته شده است. پاسخ دهی به این ابزار با استفاده از مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای و در طیفی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌باشد که به انتخاب گزینه کاملاً موافقم نمره ۵ و به انتخاب گزینه کاملاً مخالفم نمره ۱ تعلق می‌گیرد. نمره بیشتر در این مقیاس، نشانگر ناسازگاری است و هر چه نمره کمتر باشد، سازگاری بیشتر می‌باشد (پورکورد و همکاران^۶، ۲۰۲۱). نسخه‌ای که در این پژوهش استفاده شده است فقط شامل مؤلفه سازگاری اجتماعی است و مؤلفه سازگاری عاطفی و سازگاری تحصیلی از آن حذف شده است. این آزمون در هر سه سطح اجتماعی، عاطفی و آموزشی از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است. ضریب پایایی این آزمون را مؤلفان (سینها و سینگ، ۱۹۹۳، به نقل از کرمی، ۱۳۸۰) از طریق دو نیمه کردن، برای

^۱. Kobasa hardiness measure

^۲. Sheehan Social Support Scale

^۳. Perceived Stress Scale

^۴. Sheehan Stress Vulnerability Scale

^۵. Sinha & Singh

^۶. Pourkord & et al

سازگاری کل، عاطفی، اجتماعی و آموزشی به ترتیب، ۰/۹۵، ۰/۹۴ و ۰/۹۶ و با روش بازآزمایی، ۰/۹۳، ۰/۹۰، و ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. نویدی (۱۳۸۷) با اجرای این پرسشنامه در مورد ۱۶۴ دانش آموز دبیرستانی، ضریب آلفای کرونباخ را برای سازگاری کل ۰/۸۲ و برای سازگاری آموزشی، عاطفی و اجتماعی به ترتیب، ۰/۷۰، ۰/۶۸ و ۰/۶۵ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری اجتماعی ۰/۸۵ بدست آمد.

آموزش ذهن آگاهی

آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی، از کتاب راهنمای عملی درمان شناختی مبتنی بر حضور ذهن سگال، ویلیامز و تیزدل (۲۰۰۲) بر روی شرکت کنندگان گروه آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای هفتگی یک بار اجرا شد. شرح و اهداف جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش ذهن آگاهی

عنوان جلسه	محتوای جلسات
جلسه اول	تنظیم خط مشی کلی با در نظر گرفتن جنبه محرمانه بودن و زندگی شخصی افراد، دعوت افراد به معرفی خود با یکدیگر، تمرین خوردن کشمش، تمرین واریسی بدنی، تکلیف خانگی، بحث و تعیین جلسات هفتگی توزیع نوارها و جزوات جلسه اول.
جلسه دوم	مرور تکلیف هفته گذشته، تمرین واریسی بدنی، بازنگری تمرین، تمرین افکار و احساسات جایگزین و آموزش تمرکززدایی از افکار و فرضیات ذهنی با گذاشتن برچسب فرضیه روی آن ها، ثبت وقایع خوشایند، مراقبه نشسته ۱ تا ۱۰ دقیقه، تعیین تکلیف خانگی.
جلسه سوم	تمرین دیدن یا شنیدن، معرفی تمرین مراقبه نشسته و منطبق اجرای آن، ۳۰ تا ۴۰ دقیقه در حالت مراقبه، بازنگری تکلیف، تمرین فضای تنفس ۳ دقیقه ای و بازنگری، تکلیف خانگی، تعیین تکلیف خانگی.
جلسه چهارم	تمرین پنج دقیقه ای دیدن یا شنیدن، ۴۰ دقیقه مراقبه، ذهن آگاهی از تنفس، بدن، صدا و افکار بازنگری، تمرین مراقبه ذهن آگاهی، تکلیف خانگی، تعیین تکلیف خانگی.
جلسه پنجم	قبل از هر تغییری باید خود را به همان گونه‌ای که هستیم بپذیریم و این مستلزم اجازه دهی و مجوز بخشیدن به حضور احساسات ناخوشایند در آگاهی است، ۴۰ دقیقه مراقبه نشسته بازنگری، تمرین بازنگری، مرور و بررسی تمرین جلسه قبل، تعیین تکلیف خانگی.
جلسه ششم	آموزش توجه به ذهن و اینکه افکار حقایق نیستند، خلق و افکار منفی، ارتباط ما را با تجربه محدود میکنند؛ درک این مطلب که افکار، فقط فکر هستند، مراقبه نشسته ۴۰ دقیقه‌ای، ذهن آگاهی از تنفس، بدن، اصوات و 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 بازنگری تمرین ها، برنامه ریزی فعالیت: تعیین و تهیه فهرستی از فعالیت‌های لذتبخش و تسلط برانگیز، بازنگری تکلیف خانگی، تمرین مشاهده ارتباط بین فعالیت و خلق.
جلسه هشتم	بازنگری مطالب گذشته و جمع بندی.

یافته ها

با توجه به اطلاعات جمعیت‌شناختی، میانگین سنی گروه آزمایش ۱۶/۳۹ و در گروه گواه ۱۶/۰۸ بود. از بین ۱۵ دانش آموز شرکت کننده در گروه آزمایش، ۴ نفر در پایه نهم (۲۶/۶۷ درصد)، ۸ نفر در پایه دهم (۵۳/۳۳ درصد) و ۳ نفر در پایه یازدهم (۲۰ درصد) مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات در گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه آزمایش		گروه گواه		پس‌آزمون		پیش‌آزمون	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
تاب‌آوری	۴۲/۲۷	۱۲۱/۰۷	۴۱/۲۹	۶۷/۴۷	۲۱/۶۲	۱۲۱/۰۷	۴۴/۲۲	۷۲/۹۳
سازگاری اجتماعی	۶/۴۵	۶۲/۹۳	۷/۲۴	۲۴	۸/۴۴	۶۲/۹۳	۷/۱۱	۲۳/۹۳

در جدول ۲ توزیع فراوانی نمره‌های آزمودنی‌ها در متغیر تاب‌آوری و سازگاری اجتماعی به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه ارائه شده است. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود میانگین نمرات تاب‌آوری و سازگاری اجتماعی گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش داشته است.

پیش از اجرای آزمون، ابتدا مفروضه‌های اساسی تحلیل کواریانس شامل توزیع نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب خط رگرسیون، با استفاده از آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف، آزمون لون و همگنی رگرسیون مورد تحلیل قرار گرفت.

جدول ۳. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	مرحله	سطح معناداری	مقدار خطا	نتیجه
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۰/۰۵	۰/۰۹۶	نرمال
	پس‌آزمون	۰/۰۵	۰/۲۰۰	نرمال
سازگاری اجتماعی	پیش‌آزمون	۰/۰۵	۰/۱۰۱	نرمال
	پس‌آزمون	۰/۰۵	۰/۰۸۱	نرمال

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، با توجه به مقادیر حاصل از آماره کولموگروف-اسمیرنوف می‌توان استنباط نمود که توزیع مورد انتظار با توزیع مشاهده شده برای تمام متغیرها تفاوت معنی‌داری ندارد و توزیع متغیرها نرمال است.

جدول ۴. آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس خطا

متغیر	آماره لون	درجات آزادی ۱	درجات آزادی ۲	سطح معناداری
تاب‌آوری	۲/۰۶۲	۱	۲۸	۰/۱۶۲
سازگاری اجتماعی	۲/۰۱۷	۱	۲۸	۰/۱۶۷

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است بررسی تجانس واریانس‌ها انجام شد و نتایج آزمون نشان داد که واریانس گروه‌ها از تجانس برخوردار است ($P > 0/05$). بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها محقق شده است.

جدول ۵. آزمون پیش فرض همگنی شیب رگرسیون

متغیر	منابع	مجموع مجذورات	درجات آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری
تاب آوری	گروه * پیش آزمون	۳۱۶۶/۶۲۵	۱	۳۱۶۶/۶۲۵	۳/۶۱۵	۰/۰۶۸
سازگاری اجتماعی	گروه * پیش آزمون	۱۳۹/۱۵۹	۱	۱۳۹/۱۵۹	۲/۹۷۴	۰/۰۹۶

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می شود، سطح معنی داری به دست آمده بیشتر از مقدار ۰/۰۵ می باشد و نشان از این دارد که اثر تعاملی متغیرها رد می شود و در نتیجه شیب های رگرسیونی همگن هستند؛ بنابراین با توجه به معنادار نبودن تأثیر متقابل پیش فرض همگنی شیب رگرسیون تحقق یافته است.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره برای تاب آوری و سازگاری اجتماعی

متغیر	منبع تغییر	SS	Df	MS	F	Sig
تاب آوری	پیش آزمون	۷۹۷۵/۱۷۴	۱	۷۹۷۵/۱۷۴	۸/۳۰۰	۰/۰۰۸
	گروه	۱۶۶۸۸/۴۲۷	۱	۱۶۶۸۸/۴۲۷	۱۷/۶۹۷	۰/۰۰۰
	خطا	۲۵۹۴۴/۶۹۳	۲۷	۹۶۰/۹۱۵		
	کل	۵۱۲۹۶	۲۹			
سازگاری اجتماعی	پیش آزمون	۳۴۸/۰۹۶	۱	۳۴۸/۰۹۶	۶/۹۳۲	۰/۰۱۴
	گروه	۱۱۶۳۲/۲۳۱	۱	۱۱۶۳۲/۲۳۱	۲۳۱/۶۵۴	۰/۰۰۰
	خطا	۱۳۵۵/۷۷۱	۲۷	۵۰/۲۱۴		
	کل	۱۳۱۱۱/۳۶۷	۲۹			

همان طور که نتایج جدول ۶ نشان می دهد در مدل تحلیل کواریانس اثر اصلی معنادار وجود دارد. با کنترل نمره پیش آزمون تاب آوری در گروه آزمایش و گواه، تفاوت معناداری در نمره پس آزمون مشاهده می شود ($F= 17/697, P<0/01$). همچنین میانگین های تعدیل شده حاکی از آن است که میزان تاب آوری در گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر از گروه گواه است. این نتیجه نشانگر اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری در دختران نوجوانان تیزهوش است. همچنین نتایج نشان می دهد با کنترل نمره پیش آزمون سازگاری اجتماعی در گروه آزمایش و گواه، تفاوت معناداری در نمره پس آزمون مشاهده می شود ($F= 231/654, P<0/01$). میانگین های تعدیل شده حاکی از آن است که میزان سازگاری اجتماعی در گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر از گروه گواه است. این نتیجه نشانگر اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی در دختران نوجوان تیزهوش است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی و تاب آوری در دختران نوجوان تیزهوش بود. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که نمرات گروه آزمایش در متغیر سازگاری اجتماعی و تاب آوری، در مقایسه با گروه گواه افزایش معناداری نشان داد ($P < 0/01$) و این افزایش در مرحله پیگیری همچنان پایدار بود.

نتایج حاصل از آزمون فرضیه اول نشان داد، آموزش ذهن آگاهی بر تاب آوری در دختران نوجوان تیزهوش اثربخش بود. یافته های حاضر با پژوهش های خرمی و همکاران (۱۳۹۸)، زاگمن و همکاران (۲۰۱۵) و کنگ و همکاران (۲۰۱۹) همسو بود. در تبیین این نتایج می توان گفت، دانش آموزان تیزهوش به دلیل ویژگی های خاص خود، مانند توانایی های شناختی بالا، خلاقیت و درک عمیق تر از مسائل، ممکن است با چالش ها و فشارهای اجتماعی و تحصیلی بیشتری مواجه شوند. بنابراین، تاب آوری می تواند به درک بهتر از نیازها در این گروه از دانش آموزان و راهکارهای حمایتی برای آن ها کمک کند (ماستن، ۲۰۱۴). تاب آوری می تواند به دانش آموزان کمک کند تا با استرس ها و چالش های زندگی بهتر کنار بیایند و از مشکلات روانی مانند اضطراب و افسردگی جلوگیری کنند (لوتر^۱، ۲۰۱۵). دانش آموزانی که تاب آوری بالاتری دارند، معمولاً عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان می دهند. آن ها قادرند با چالش های تحصیلی مواجه شوند و از شکست ها درس بگیرند (مارتین و مارش^۲، ۲۰۰۶). تقویت تاب آوری در دانش آموزان تیزهوش می تواند آن ها را برای مواجهه با چالش های آینده، چه در زمینه تحصیلی و چه در زندگی شخصی، آماده کند (رید و همکاران، ۲۰۰۲). افراد ذهن آگاه به جای واکنش تکانه ای یا عادت وار، ضمن پردازش واقع بینانه رویدادها، واقعیات درونی و بیرونی را بدون تحریف ادراک می کنند، حوادث را کمتر از آن میزان ناراحت کننده، دریافت و پردازش می کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده ای از تفکرات، هیجان ها و تجربه ها دارند (اولانریواجو، روث و کهاینده^۳، ۲۰۱۵). آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی با ترغیب افراد به تمرین مکرر توجه متمرکز روی محرک های خنثی و آگاهی قصدمندانه روی جسم و ذهن، دانش آموزان را از اشتغال ذهنی با افکار تهدیدی و نگرانی در مورد عملکردشان در زندگی رها کنند و ذهن آنها را از هدایت خودکار خارج کنند. افراد ذهن آگاه قادر خواهند بود، به شرایط سخت بدون واکنش خودکار و غیرانطباقی واکنش نشان دهند؛ آن ها معمولاً با مقوله های ادراکی جدید سازگار هستند و بهتر می توانند با مشکلات به شکلی تاب آورانه مقابله کنند (فاسبیندر و همکاران، ۲۰۱۶). دختران نوجوان، معمولاً به واسطه سن و جنس، مجبورند تنش هایی خارج از تاب و توان خود را تحمل کنند و گاهی صدماتی بر آنها وارد می شود؛ ولی چشم انداز آن ها به زمان می تواند آنها را در برخورد با مسائل و مراحل زندگی ایمن کند. تاب آوری به معنای توانایی مقابله با شرایط دشوار و پاسخ انعطاف پذیر به فشارهای زندگی روزانه است که استرس را محدود نمی کند، مشکلات زندگی را پاک نمی کند، بلکه به افراد قدرت می دهد تا با مشکلات پیش رو مقابله ای سالم داشته باشند، بر سختی ها فائق آیند و با جریان زندگی حرکت کنند. بنابر یافته های پژوهش آموزش ذهن آگاهی یکی از درمان هایی است که می تواند دستیابی به این ویژگی را تسهیل کند.

نتایج حاصل از آزمون فرضیه دوم نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی در دختران نوجوان تیزهوش اثربخش بود. نتایج حاصل از آزمون فرضیه حاضر با نتایج حاصل از پژوهش های باباخانی (۱۳۹۸)، منشی و همکاران (۱۳۹۷)، ساینگ و همکاران (۲۰۱۹) و حسن پور و همکاران (۱۴۰۱) همسو بود. در تبیین این نتایج می توان گفت، سازگاری اجتماعی یکی از مهم ترین عوامل مؤثر بر رشد و توسعه فردی و اجتماعی دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان تیزهوش است. و به معنای توانمندی افراد در انطباق با شرایط و الزامات و نقش هایی است که محیط به عنوان یک نهاد اجتماعی روبروی آن ها قرار

^۱. Luthar

^۲. Martin & Marsh

^۳. Olanrewaju, Ruth & Kehinde

می‌دهد، می‌باشد (گایگر و همکاران^۱، ۲۰۲۲). دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل توانایی‌های شناختی بالا و ویژگی‌های شخصیتی خاص، ممکن است با چالش‌های منحصر به فردی در زمینه سازگاری اجتماعی مواجه شوند. این چالش‌ها می‌توانند شامل احساس انزوا، فشارهای اجتماعی و عدم درک از سوی همسالان باشند. تحقیقات نشان داده‌اند که سازگاری اجتماعی می‌تواند تأثیر زیادی بر عملکرد تحصیلی، سلامت روان و کیفیت زندگی دانش‌آموزان داشته باشد (وورل و همکاران، ۲۰۱۹)؛ این نوع سازگاری به توانایی فرد در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، مدیریت احساسات و رفتارهای خود و تعامل مثبت با محیط اجتماعی اشاره دارد. مرور پژوهش‌ها بیانگر آن است که درصد بالایی از نوجوانان در سازگاری با شرایط زندگی با مشکل روبرو می‌شوند (نیهارت، ۲۰۱۸). ذهن‌آگاهی فرایندی است که از طریق آن فرد ثبات کارکردی خود را حفظ کرده و امکان انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های جدید را فراهم می‌آورد. اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی با توجه به نقش ذهن، تمرکز، عمل آگاهانه و در نهایت انتخاب آگاهانه، باعث افزایش میزان مسئولیت و تعهد به این انتخاب است و فرد در درازمدت آن را یک ارزش می‌داند و به آن عمل می‌کند (نوری و یوسفی، ۱۴۰۱). ذهن‌آگاهی در سطحی بنیادی به‌عنوان کیفیتی از هوشیاری توصیف‌شده که ریشه در توجه و آگاهی دارد و در موقعیت‌های پراسترس تحصیلی برای دانش‌آموزان این امکان را مهیا می‌سازد که از نشخوارهای فکری مداوم خودداری کنند و با مشکلات انطباقی خود به‌راحتی کنار آیند هدف بسیار مهم ذهن‌آگاهی ایجاد توانایی کنترل توجه است و هدف ضمنی آن فراهم آوردن تجربه هیجان‌ها و شناخت‌ها به‌عنوان رویدادهای درونی است که الگوی پاسخ به محرک‌های بیرونی و درونی هستند (محمودعلیلو و شریفی، ۱۳۹۲). بنابراین افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجان‌ها و تمایلات از وجوه مثبت ذهن‌آگاهی است که با هماهنگ‌کردن رفتارهای سازگارانه و حالت‌های روان‌شناختی مثبت موجب بهبود قابلیت فردی برای فعالیت‌های انفرادی، اجتماعی و علاقه به این فعالیت‌ها می‌شود. با توجه به شواهد پژوهشی دانش‌آموزانی که تحت آموزش ذهن‌آگاهی قرار گرفتند نسبت به پدیده‌های درونی و بیرونی، هوشیار و آگاه‌اند، نگرشی غیرقضاوت‌گونه همراه با پذیرش نسبت به پدیده‌ها را در خود پرورش داده‌اند و به‌جای برخوردهای واکنشی و غیرسازگارانه، به شیوه‌ای سازگارانه و کنشگرانه در برابر اتفاقات زندگی و تحصیلی مقابله می‌کنند، در نتیجه در جنبه‌های مختلف زندگی سازگاری اجتماعی و تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از ابزار خودگزارشی بود که ممکن است شرکت‌کنندگان به صورت آگاهانه و ناآگاهانه سعی در مطلوب جلوه دادن خود کرده باشند. با توجه به اینکه جامعه آماری و نمونه پژوهش حاضر را دختران نوجوانان تیزهوش شهر تهران تشکیل داده‌اند؛ تعمیم نتایج بر روی نوجوانان در سایر شهرها، با در نظر گرفتن مسائل فرهنگی و جنسیتی با محدودیت همراه است، لذا به منظور افزایش روایی بیرونی پژوهش، گسترش مطالعات با جامعه آماری نوجوانان تیزهوش بدون محدودیت جنسیتی در سایر شهرها پیشنهاد می‌گردد. با توجه به یافته‌های پژوهش، توصیه می‌شود که به منظور افزایش سازگاری اجتماعی و تاب‌آوری در دختران نوجوانان تیزهوش، آموزش ذهن‌آگاهی به‌عنوان برنامه آموزشی مؤثر بر روی دانش‌آموزان مدارس تیزهوش مورد توجه مشاوران، روان‌شناسان و مسئولین مدارس قرار گیرد.

^۱. Geiger & et al

منابع

- باباخانی، وحیده. (۱۳۹۸). *اثربخشی آموزش مهارت‌های ذهن آگاهی بر سازگاری و سلامت روان دانش آموزان*. رویش روان-شناسی، ۸ (۵)، ۷۰-۸۳.
- حسن پور، نظیره؛ نجاری، مسعود و سنگانی، علیرضا. (۱۴۰۱). *اثربخشی درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر ارتقای نشاط اجتماعی و سازگاری اجتماعی در دختران اقدام به خودکشی مراجعه کننده به اورژانس اجتماعی*. مجله رویش روان‌شناسی، ۱۱ (۹)، ۳۶-۲۰.
- حسینیان، سیمین؛ نوری پور لیلولی، رقیه؛ محولاتی، آزاده و اکبری زاده، اعظم. (۱۳۹۹). *اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر همدلی و انعطاف پذیری شناختی زنان دارای همسر جانباز*. فصلنامه روانشناسی نظامی، ۴۲ (۱۱)، ۵-۱۸.
- خرمی، فرهاد؛ بستان، نبی؛ یوسفی لبنی، جواد و مرادی، سیدیجی. (۱۳۹۸). *اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب‌آوری دانش آموزان*. نشریه پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۴ (۳۲)، ۶۱-۷۵.
- سلطان تبار شهاب الدینی محدثه، جهانگیر پانته آ، نیکنام مژگان. (۱۴۰۲). *پیش بینی کیفیت زندگی بر اساس وظیفه‌شناسی با میانجیگری سازگاری در نوجوانان بی سرپرست و بدسرپرست استان تهران*. فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت، ۱۲ (۳)، ۲۸-۳۹.
- سینها، ای. کی. پی. و سینک، آر. پی. (۱۳۸۰). *راهنمای پرسش نامه سازگاری دانش آموزان دبیرستانی*. ترجمه ابوالفضل کرمی. تهران: مؤسسه روان تجهیز سینا.
- عباسی، فرشاد، بادامی، رخساره، و جلالی، داریوش. (۱۳۹۷). *تأثیر آموزش ذهن آگاهی و پذیرش بر نگرانی از تصویر بدنی، مهارت‌های ذهنی و عملکرد پرتاب آزاد در بازیکنان معلول رشته بسکتبال*. پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت، ۴ (۲)، ۲۵-۴۰.
- محمودعلیلو، مجید، و شریفی، محمدمین. (۱۳۹۲). *اختلال شخصیت مرزی/ مباحث نظری و روش‌های درمانی*. تهران: ارجمند، چاپ اول.
- منشئی، غلامرضا، و حسینی، لاله. (۱۳۹۷). *اثربخشی آموزش ذهن آگاهی کودک محور بر سازگاری اجتماعی و علائم افسردگی کودکان مبتلا به اختلال افسردگی*. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، ۸ (۲۹)، ۱۷۹-۲۰۰.
- موسوی، سیدابوالفضل؛ امیری، نجمه؛ حبیبی، باقر؛ آقامیری، مهنازسادات و کرمی، بهناز. (۱۳۹۸). *اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر علائم اضطرابی در ورزشکاران یک واحد نظامی*. فصلنامه روانشناسی نظامی، ۴۰ (۱۰)، ۳۲-۲۱.
- نوری، سمانه و یوسفی، فریده. (۱۴۰۱). *مقایسه اثربخشی بخشش درمانی و آموزش ذهن آگاهی بر بهبودی بخشش در دانش آموزان متوسطه دوم*. فصلنامه روانشناسی نظامی، ۱۳ (۴۹)، ۶۵-۸۷.

References

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S. L., Carlson, L. E., & Anderson, N. D. (۲۰۰۴). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, ۱۱(۳), ۲۳۰-۲۴۱.
- Cao L. (۲۰۲۲). The Relationship between Adjustment and Mental Health of Chinese Freshmen: The Mediating Effect of Security and the Moderating Effect of Gender. *Frontiers in public health*, ۱۰, ۹۱۶۳۲۹.
- Casino-Garcia, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (۲۰۲۱). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, ۱۸(۳), ۱۰۰۶.
- Cheng, C., Dong, D., He, J., Zhong, X., & Yao, S. (۲۰۲۰). Psychometric properties of the ۱۰-item Connor– Davidson Resilience Scale (CD-RISC-۱۰) in Chinese undergraduates and depressive patients. *Journal of affective disorders*, ۲۶۱(۲), ۲۱۱-۲۲۰.
- Davis, G. A. (۲۰۱۷). Creativity and Giftedness: The Role of the Social Environment. *Gifted Child Quarterly*, ۶۱(۱), ۳-۱۲.
- Doshi S. (۲۰۱۹). The Relationship between Defense Style and Social Adjustment in a Community Clinic Sample. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, ۶۷(۴), NP۱ -NP۷.
- Fassbinder, E., Schweiger, U., Martius, D., Brand-de Wilde, O., & Arntz, A. (۲۰۱۶). Emotion Regulation in Schema Therapy and Dialectical Behavior Therapy. *Frontiers in Psychology*, ۷, ۱۳۷۳.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (۲۰۰۵). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, ۲۶, ۳۹۹-۴۱۹.
- Geiger, P. J., Peters, J. R., Sauer-Zavala, S. E., & Baer, R. A. (۲۰۱۳). Relationships among Maladaptive Cognitive Content, Dysfunctional Cognitive Processes, & Borderline Personality Features. *Journal of Personality Disorders*, ۲۷, ۴۵۷-۴۶۴.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (۲۰۱۹). The impact of mindfulness on resilience and coping strategies in school children. *International Journal of School & Educational Psychology*, ۷(۲), ۱۱۲-۱۲۲.
- Lavrijsen J, Soenens B, Verschueren K. (۲۰۱۸). School burnout and engagement: a comparison of gifted and non-gifted students. In ۱۶th conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA). ۲۰۱۸ Sep; ۱۲-۱۵.
- Lee MH, Wang HS, Chen CJ. (۲۰۱۹). Development and validation of the social adjustment scale for adolescents with Tourette syndrome in Taiwan. *Journal of pediatric nursing*. ۷(۲), ۱۱۲-۱۲۲.
- Loh, S. M. I., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (۲۰۱۴). Be happy: The role of resilience between characteristic affect and symptoms of depression. *Journal Happiness Studies*, ۱۵(۵), ۱۱۲۵-۱۱۳۸.
- Luthar, S. S. (۲۰۱۵). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press.
- Manyena, B., Machingura, F., & O'Keefe, P. (۲۰۱۹). Disaster Resilience Integrated Framework for Transformation (DRIFT): A new approach to theorising and operationalising resilience. *World Development*, ۱۲۳, ۱۰۴۵۸۷.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (۲۰۰۶). Academic Resilience and Disengagement: The Role of Self-Efficacy, Self-Concept, and Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۱(۳), ۲۴۳-۲۶۱.

- Masten, A. S. (۲۰۱۴). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, ۸۵(۱), ۶-۲۰.
- Masten, A. S. (۲۰۱۴). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychology*, ۵۶(۱), ۲۲۷-۲۳۸.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (۲۰۰۲). Resilience in Development. *In Handbook of Positive Psychology* (pp. ۷۴-۸۸). Oxford University Press.
- Nacaroglu, O., & Kizkapan, O. (۲۰۲۱). Gifted Students' Beliefs about Knowledge and Learning. *Journal of Science Learning*, ۴(۳), ۲۷۵-۲۸۷. <https://doi.org/10.17009/jsl.v4i3.31990>
- Neihart, M. (۲۰۱۸). The social and emotional development of gifted children: What do we know? *Gifted Child Quarterly*, ۶۲(۱), ۳-۱۴.
- Olanrewaju, A. K., Ruth, A., & Kehinde, O. O. (۲۰۱۵). The Moderating Role of Experiential Avoidance on the Relationship of Determinants of Risky Sexual Behaviour and Attitude among Nigerian Adolescents. *Public Health and Preventive Medicine*, ۱(۲), ۳۳-۴۱.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (۲۰۱۶). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk? *Psychological Bulletin*, ۱۴۲(۲), ۱۸۸-۲۱۳.
- Pourkord, M., Mirdrikvand, F., Karami, A., & Karimi, H. (۲۰۲۱). The Role of Attachment Styles and Religious Attitudes in the Adjustment of Students. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, ۸(۱), ۲۰-۲۷.
- Quaglia, J. T., Braun, S., & Fredrickson, B. L. (۲۰۲۰). The role of mindfulness in enhancing resilience among school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, ۲۹(۵), ۱۲۴۰-۱۲۵۰.
- Reed, B. N., Lebovitz, L., & Layson-Wolf, C. (۲۰۲۳). How Resilience and Wellness Behaviors Affected Burnout and Academic Performance of First-Year Pharmacy Students During COVID-۱۹. *Am J Pharm Educ*, ۸۷(۲), ۱۸۵-۱۹۰.
- Sagone, E., & De Caroli, M. (۲۰۱۴). A Correlational Study on Dispositional Resilience, Psychological Wellbeing, and Coping Strategies in University Students. *American Journal of Educational Research*, ۲(۷), ۴۶۳-۴۷۱.
- Singh, R. J. A., Smith, L. T. A., & Johnson, N. K. A. (۲۰۱۹). The role of mindfulness in enhancing social competence among adolescents: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, ۴۸, ۱۲۳۴-۱۲۴۶.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (۲۰۱۹). Developing a Model for Creativity. *Creativity Research Journal*, ۳۱(۳), ۲۵۱-۲۵۹.
- Van der Hallen, R., Jongerling, J., & Godor, B. P. (۲۰۲۰). Coping and resilience in adults: a cross-sectional network analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, ۳۳(۵), ۴۷۹-۴۹۶.
- Wigtil CJ, Henriques GR. (۲۰۱۵). The relationship between intelligence and psychological wellbeing in incoming college students. *Psychology of well-being*. ۵(۱), ۱-۱۹.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (۲۰۱۹). Gifted Students. *Annual review of psychology*, ۷۰, ۵۵۱-۵۷۶.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. D. (۲۰۱۵). The effects of mindfulness training on resilience in adolescents: A randomized controlled trial. *Mindfulness*, ۶(۲), ۲۰۷-۲۱۵.