

Determining the Effectiveness of Mindfulness on Resiliency by Moderating Role of Emotional Intelligence in Masters' Students of Psychology of Islamic Azad University, Tehran Science Research Branch

Rostami Sani B¹, *Seadatee Shamir A², Mohammadi Aria A³

Author Address

1. Group of Personality Psychology, Faculty of Literature, Humanities, and Social Sciences, Islamic Azad University, Research and Science Branch, Tehran, Iran;
2. Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Literature, Humanities, and Social Sciences, Research and Science Branch, Tehran, Iran;
3. Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Pre-School Education, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran.

*Corresponding Author Email: seadatee@srbiau.ac.ir

Received: 2020 August 29; Accepted: 2020 September 25

Abstract

Background & Objectives: Due to the high importance of mental health in different sections of society and the pivotal role of psychology, promoting students' mental health can help uphold mental health in society. Mindfulness is one of the factors affecting self-acceptance and positive interaction with others. They are necessary elements to develop mental health. Mindfulness means moment-by-moment awareness of thoughts, feelings, behaviors, and the environment. Mindfulness-based interventions, considered one of the third-wave cognitive-behavioral therapies, emphasize flexible attention, openness, and curiosity. As an ability to confront difficult situations and a flexible response to the pressures of daily life, resilience is among the examples of mental health. Emotional intelligence, on the other hand, is one of the psychological characteristics of an individual that includes a set of emotions and abilities that increase a person's ability to cope, control, and create proper functioning in self-awareness, social awareness, relationship management, and self-management. This study investigated mindfulness's effectiveness on resiliency with emotional intelligence as the moderator.

Methods: The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest and a 3-month follow-up design with a control group. The study's target population consisted of psychology students who were studying at Islamic Azad University, Tehran Science Research Branch, in the academic year 2019-2020. Data were collected using the Bar-On Emotional Quotient Inventory (cited in 26). A total of 60 students with an emotional quotient less than 3 standard deviations below the mean and 60 students with an emotional quotient more than 3 standard deviations above the mean were purposively selected (a total number of 120 subjects). They were randomly assigned to the experimental (30 subjects) and control groups (30 subjects). Before the intervention, the experimental group completed the Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RIS) (Conner & Davidson, (2003). Then, the experimental group received 8 sessions of mindfulness, whereas the control group did not receive any intervention. After the mindfulness treatment, the resiliency of the control and experimental group students was measured again (immediately and 3 months later). Central and dispersion indices such as mean and standard deviation were used to describe the variables. It is worth mentioning that variance analysis with repeated measurements, the Tukey post hoc test, and the Chi-square test were used for data analysis. Statistical analysis was done using SPSS version 22 software. The significance level of the tests was considered 0.05.

Results: The findings showed that analysis of variance was significant for the intragroup factor of time ($p < 0.001$), the intergroup factor of emotional intelligence ($p < 0.001$), and the intergroup factor of mindfulness intervention ($p < 0.001$). In the experimental group, the average scores of the resilience variable in the posttest and follow-up phases were significantly higher than in the pretest ($p < 0.001$). Also, no significant difference was observed between the follow-up and post-test stages in the average scores of the resilience variable ($p = 0.775$), which indicated the persistence of mindfulness therapy in improving resilience in the follow-up phase.

Conclusions: According to the findings, mindfulness training can play a significant role in improving the resilience of students by moderating the role of emotional intelligence.

Keywords: Mindfulness, Resiliency, Emotional intelligence.

تعیین اثر آموزش ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری برحسب میزان هوش هیجانی دانشجویان کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

بهزاد رستمی ثانی^۱، ابوطالب سعادت‌ی شامیر^۲، علی‌رضا محمدی آریا^۳

توضیحات نویسندگان

۱. گروه روان‌شناسی شخصیت، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران؛
۲. استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران؛
۳. استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه آموزشی پیش از دبستان، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران.
*رایانامه نویسنده مسئول: seadatee@srbiiau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۸ شهریور ۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش: ۴ مهر ۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: دانشجویان قشر پویاتر جامعه هستند و سلامت روان زمینه عملکرد بهینه آنان را فراهم می‌کند. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری دانشجویان برحسب هوش هیجانی اجرا شد.

روش بررسی: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه و دوره پیگیری سه‌ماهه بود. جامعه هدف را دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی در سال ۹۹-۱۳۹۸ دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران تشکیل دادند که ۱۲۰ نفر از آن‌ها با استفاده از پرسش‌نامه هوش هیجانی بار-آن (بار-آن، ۱۹۸۰) به‌طور هدفمند به دو گروه با هوش هیجانی پایین (شصت نفر با هوش هیجانی کمتر از ۱۳۵-) و هوش هیجانی بالا (شصت نفر با هوش هیجانی بیشتر از ۱۳۵+) تفکیک شدند. نمونه‌ها در هر یک از این گروه‌ها به‌شیوه تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه سی نفر) قرار گرفتند. قبل از اجرای مداخله، آزمودنی‌ها مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳) را تکمیل کردند. سپس برای گروه آزمایش در هشت جلسه آموزش ذهن‌آگاهی به‌طور گروهی ارائه شد. پس از اجرای مداخله و سه ماه بعد، مجدد اندازه‌گیری تاب‌آوری در هر دو گروه انجام گرفت. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی توکی و آزمون خی-دو در سطح معناداری ۰/۰۵ = α به‌کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد.

یافته‌ها: تحلیل واریانس برای عامل درون‌گروهی زمان ($p < 0/001$) و عامل بین‌گروهی هوش هیجانی ($p < 0/001$) و عامل بین‌گروهی مداخله ذهن‌آگاهی ($p < 0/001$) معنادار بود. در گروه آزمایش میانگین نمرات متغیر تاب‌آوری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری به‌طور معناداری بیشتر از پیش‌آزمون بود ($p < 0/001$). همچنین در در میانگین نمرات متغیر تاب‌آوری، تفاوت معناداری بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نشد ($p = 0/775$) که حاکی از ماندگاری درمان ذهن‌آگاهی بر بهبود تاب‌آوری در مرحله پیگیری بود.

نتیجه‌گیری: آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند نقش مؤثری در بهبود تاب‌آوری با تعدیل اثر هوش هیجانی دانشجویان ایفا کند.
کلیدواژه‌ها: ذهن‌آگاهی، تاب‌آوری، هوش هیجانی.

دانشجویان قشر پویاتر هر جامعه‌ای را تشکیل می‌دهند و سلامت روان^۱ از مسائل مهم‌تر آنان است؛ چراکه زمینه عملکرد بهینه آن‌ها را فراهم می‌کند (۱). ورود به دانشگاه منجر به تغییرات عمده‌ای در زندگی فرد می‌شود و مقطع بسیار حساسی به‌شمار می‌رود؛ زیرا قرار گرفتن در چنین شرایطی غالباً با فشار و نگرانی توأم است و این هیجانات می‌تواند سلامت روان افراد را تحت‌تأثیر قرار دهد (۲). با توجه به اهمیت زیاد سلامت روان اقبال مختلف جامعه و نقش محوری دانشجویان رشته روان‌شناسی در این خصوص، ارتقای سلامت روان آنان می‌تواند در جهت ارتقای سلامت روان اقبال جامعه مؤثر باشد (۳). در این راستا سنت‌های روان‌شناختی معنوی و فلسفی بسیاری بر اهمیت کیفیت هشیاری در حفظ و ارتقای سلامت روان تأکید کرده‌اند. در این میان ذهن‌آگاهی^۲ یکی از سازه‌های مرتبط با هشیاری به‌شمار می‌رود که درباره اثر آن بر سلامت روان بسیار بحث شده و بر نقش آن در دستیابی به سلامت روان که مستلزم هماهنگی و سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط استرس‌زا و چالش‌برانگیز است، تأکید می‌شود (۴).

ذهن‌آگاهی که در سال‌های اخیر توجه روان‌شناسان، روان‌درمانگران و محققان را به خود جلب کرده است، به‌معنای هشیاری لحظه به لحظه از افکار، احساسات، رفتار و محیط پیرامون است. شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، عناصر شناخت‌درمانی و تمرین‌های مراقبه‌متعالی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را با هدف گسترش ظرفیت آگاهی از افکار و احساس‌های آشفته‌ساز و همچنین توانایی رهایی از این موضوعات بدون هیچ‌گونه اقدام جبرانی برای تغییر، جایگزینی یا اصلاح آن‌ها یکپارچه می‌کند (۵). مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی که به‌عنوان یکی از درمان‌های شناختی‌رفتاری موج سوم قلمداد می‌شود، بر توجه انعطاف‌پذیر، گشودگی و کنجکاوی تأکید دارد (۶). تعریف مذکور از ذهن‌آگاهی سه نکته مهم را بیان می‌کند: اول آنکه ذهن‌آگاهی فرایند آگاهی و نه فکرکردن است؛ دوم آنکه ذهن‌آگاهی نگرش گشودگی و کنجکاوی را شامل می‌شود؛ سوم آنکه ذهن‌آگاهی انعطاف‌پذیری را در بر دارد. افراد ذهن‌آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجان‌ها و تجربه‌ها دارند (۷). در سال‌های گذشته کوشش‌هایی در رابطه با آزمون تجربی این مفهوم و کاربردهای آن صورت گرفته که نمایانگر اثرات مفید این رویکرد بر درمان انواع مشکلات روان‌شناختی و فاکتورهای سلامت روان است (۸). نتایج این مطالعات نشان می‌دهد، ذهن‌آگاهی از طریق ارتقای توجه بر افکار و احساسات خود، به آرام نگه‌داشتن ذهن کمک می‌کند و به افراد فرصت می‌دهد تا افکار و رویدادها را به‌گونه‌ای که هستند ادراک کنند و از قضاوت کردن آن‌ها به‌صورت انتقادی دور بمانند؛ از این رو ذهن‌آگاهی کمک می‌کند تا افراد از فشار افکار خودکار و رفتارهای غیرسالم رها شوند و رفتار خودتنظیم را افزایش دهند (۹).

تاب‌آوری^۳ به‌عنوان توانایی مقابله با شرایط دشوار و پاسخ انعطاف‌پذیر به فشارهای زندگی روزانه از جمله مصادیق سلامت روان محسوب می‌شود (۱۰). تاب‌آوری به‌عنوان یکی از سازه‌های اصلی شخصیت که نقش مهمی در مقابله با تنیدگی‌ها و تهدیدهای زندگی و آثار نامطلوب آن دارد (۳)، از موضوعاتی به‌شمار می‌رود که در دنیای امروز توجه زیادی را به خود جلب کرده است. ورنر^۴ از اولین دانشمندانی بود که در دهه ۱۹۷۰ اصطلاح تاب‌آوری را به‌کار برد. وی تاب‌آوری را توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی‌روانی، در شرایط خطرناک تعریف کرد (به‌نقل از ۴). در واقع تاب‌آوری پدیده‌ای است که از پاسخ‌های انطباقی طبیعی انسان حاصل می‌شود و با وجود رویارویی فرد با تهدیدهای جدی، وی را در دستیابی به موفقیت و غلبه بر تهدیدها توانمند می‌سازد (۱۱). تاب‌آوری بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن به تعادل سطح بالاتر در شرایط تهدیدکننده است و به این دلیل سازگاری موفق در زندگی را فراهم می‌کند (۱۲)؛ بنابراین تاب‌آوری، موضوعی روان‌شناختی است که پاسخ فرد را در ارتباط با موقعیت‌های پرتنش، آسیب‌زا و مشکل‌آفرین زندگی بررسی می‌کند (۱۳). بُعد اخلاقی افراد تاب‌آور در رویدادها و بحران‌های شکننده، گسترده‌تر می‌شود؛ به‌طوری‌که فرد احساس هدفمندی بیشتری در زندگی می‌کند و شفقت و مهربانی‌اش در قبال گرفتاری‌های خود و دیگران افزایش می‌یابد و این مسئله منجر به حفظ سلامت روانی آنان خواهد شد (۱۴). در مقابل سبک تفکر ناتاب‌آورانه باعث می‌شود، فرد به عقاید نادرست و باورهای بنیادین خود در رابطه با دنیا و راهبردهای نامناسب حل مسئله که منجر به هدر دادن انرژی روانی خواهد شد، روی آورد (۱۵). در این راستا پژوهش‌های صورت‌گرفته در زمینه تاب‌آوری، نشان می‌دهد که یکی از روش‌های مؤثر بر ارتقای تاب‌آوری افراد، آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی به ایشان است؛ سان‌بال و گانری دریافتند، ذهن‌آگاهی به‌طور مستقیم و نیز به‌واسطه شفقت بر خود و تنظیم هیجانات با تاب‌آوری رابطه دارد (۱۰). نتایج پژوهش موثق و همکاران نشان داد، ذهن‌آگاهی در تمرینات مبتنی بر حرکت، تاب‌آوری را به‌طور معناداری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بهبود می‌بخشد (۱۱). نتایج پژوهش‌های فورینالیستی‌اوتی و لیستیاندینی (۱۴) و صدیقی ارفعی و نمکی بیدگلی (۱۵) مشخص کرد، رابطه مثبت و معناداری بین ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری در دانشجویان وجود دارد و با افزایش مهارت‌های ذهن‌آگاهی می‌توان بر تاب‌آوری دانشجویان افزود. نتایج پژوهش‌های خرمی و همکاران (۱۲) و یوسفی و همکاران (۱۳) نشان داد، آموزش ذهن‌آگاهی موجب افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان می‌شود. پشت‌یافته و میردیکوند در پژوهشی دریافتند، ارائه آموزش ذهن‌آگاهی بیماران را به نقاط ضعف و قوت خود در جهت کاستن از ضعف‌ها و بهبود نقاط قوت آگاه می‌سازد و از این طریق منجر به خودکارآمدی اجتماعی و تاب‌آوری در آنان می‌شود (۴).

از طرف دیگر هوش هیجانی^۵ از جمله ویژگی‌های روان‌شناختی فردی است و مجموعه‌ای از هیجانات و توانمندی‌ها را در بر می‌گیرد که قدرت مقابله و کنترل شخص را افزایش می‌دهد و سبب عملکرد

4. Werner

5. Emotional intelligence

1. Mental health

2. Mindfulness

3. Resilience

مناسب در حیطه‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت رابطه و خودمدیریتی می‌شود (۹). به عبارت دیگر هوش هیجانی ابزاری برای شناخت، کاربرد و کنترل هیجان‌ها در خود و دیگران محسوب می‌شود (۱۶، ۱۷). نتایج پژوهش‌ها بر اهمیت نقش واسطه‌ای هوش هیجانی در ارتباط بین ذهن آگاهی و ویژگی‌های روان‌شناختی افراد تأکید می‌کند؛ به طوری که هوش هیجانی می‌تواند سبب افزایش ذهن آگاهی و افزایش ظرفیت‌های روان‌شناختی و به تبع مدیریت رفتار در تعاملات اجتماعی شود (۱۸، ۱۹). در این راستا نتایج پژوهشی نشان داد، نوجوانان دارای هوش هیجانی بالا در کلاس ذهن آگاه‌تر هستند (۱۷). نتایج پژوهش دیگری گویای آن بود که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب‌آوری و تنظیم هیجان زنان دیابتی نوع دو مؤثر است (۱۹). در پژوهش دیگری مشخص شد، درمان مبتنی بر ذهن آگاهی، انعطاف‌پذیری شناختی را بهبود می‌بخشد (۲۰). نتایج پژوهشی مبین آن بود که درمان ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس منجر به بهبود سلامت روان‌شناختی و بهزیستی در نمونه‌های بالینی می‌شود (۲۱). نتایج تحقیقی تصریح کرد، درمان ذهن آگاهی به بهبود سلامت روان کمک می‌کند (۲۲). یافته‌های پژوهش دیگری حاکی از آن بود که بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد (۲۳). مطالعاتی در این زمینه نشان داد، درمان ذهن آگاهی بر سازگاری و سلامت روان دانشجویان مؤثر است (۲۴، ۲۵).

باتوجه به اهمیت ظرفیت‌های مثبت روان‌شناختی در طول چند سال گذشته، توجه فزاینده‌ای به مقوله ذهن آگاهی و رابطه آن با پارامترهای شخصیتی و تأثیر آن بر بهبود ظرفیت‌های روان‌شناختی وجود داشته و تحقیقاتی در این زمینه در جوامع آماری مختلف انجام شده است؛ در عین حال تاکنون پژوهشی با محوریت اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب‌آوری در دانشجویان با در نظر گرفتن نقش تعدیلگر هوش هیجانی صورت نگرفته و خلأ پژوهشی در این زمینه به وضوح احساس می‌شود. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر تاب‌آوری دانشجویان بر حسب میزان هوش هیجانی اجرا شد.

۲ روش بررسی

پژوهش حاضر از نوع کاربردی بود که به صورت مقطعی و به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه و دوره پیگیری سه‌ماهه در سال ۱۳۹۸ اجرا شد. جامعه پژوهش را تمام دانشجویان کارشناسی‌ارشد رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. براساس بررسی‌های انجام‌شده از واحد آموزش این دانشگاه، تعداد دانشجویان مذکور ۲۲۷ نفر بود. حجم نمونه براساس مطالعات پیشین و با در نظر گرفتن حداکثر انحراف معیار ۱۰، $\alpha = 0/05$ و توان آزمون ۹۵ درصد تعداد بیست نفر برآورد شد که با احتساب احتمال ریزش ۵۰ درصدی، در نهایت حجم نمونه در هر گروه سی نفر در نظر گرفته شد. به این ترتیب که شصت نفر از افرادی که در پرسش‌نامه هوش هیجانی بار-آن^۱ (به نقل از ۲۶)، نمره هوش هیجانی آنان کمتر از سه انحراف معیار کمتر از میانگین بود،

به‌عنوان نمونه با هوش هیجانی پایین و شصت نفر از افرادی که در این پرسش‌نامه، نمره هوش هیجانی آنان بیشتر از سه انحراف معیار بیشتر از میانگین بود، به‌عنوان نمونه با هوش هیجانی بالا در نظر گرفته شدند. در مجموع از ۱۲۰ نفر برای حضور در طرح پژوهش دعوت صورت گرفت. سپس از شصت نفری که در گروه هوش هیجانی بالا بودند، به‌طور تصادفی ساده سی نفر در گروه آزمایش و سی نفر در گروه گواه قرار گرفتند؛ به این صورت که فهرستی از نفرات تهیه شد و افراد با شماره‌های فرد به گروه گواه و افراد با شماره‌های زوج به گروه آزمایش اختصاص یافتند. به همین ترتیب از شصت نفری که در گروه هوش هیجانی پایین بودند، به‌طور تصادفی ساده سی نفر در گروه آزمایش و سی نفر در گروه گواه قرار گرفتند؛ به این صورت که فهرستی از نفرات تهیه شد و افراد با شماره‌های فرد به گروه گواه و افراد با شماره‌های زوج به گروه آزمایش اختصاص یافتند. لازم به ذکر است، به‌منظور تشکیل گروه‌ها و نام‌گذاری آن‌ها از کمک‌دستیار استفاده شد؛ به این ترتیب نه محقق که مسئولیت اجرای مداخله آموزشی را بر عهده داشت و نه آزمودنی‌ها از وضعیت هوش هیجانی گروه‌ها اطلاع نداشتند؛ لذا مطالعه به‌صورت دو سر کور^۲ اجرا شد.

معیارهای ورود آزمودنی‌ها به مطالعه عبارت بود از: دانشجوی بودن در مقطع کارشناسی‌ارشد ورودی سال ۹۸-۱۳۹۷ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در رشته روان‌شناسی؛ اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸؛ قرارگیری در دامنه سنی ۲۲ تا ۶۰ سال؛ تمایل به حضور در طرح پژوهشی. افراد داوطلب واجد شرایط، به‌طور هدفمند وارد مطالعه شدند و به‌صورت آگاهانه و با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند و به‌طور تصادفی ساده در گروه‌های گواه و آزمایش قرار گرفتند. معیارهای خروج افراد از پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه از برنامه آموزشی، تمایل نداشتن به ادامه حضور در برنامه آموزشی و انجام‌ندادن تکالیف و تمرین‌های برنامه آموزشی طی دو هفته متوالی در نظر گرفته شد. همچنین پرسش‌نامه‌های مخدوش و پرسش‌نامه‌هایی با بیش از ۲۵ درصد سؤال بی‌جواب، از روند تحقیق کنار گذاشته شدند. ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر به شرح ذیل بود: تمامی افراد به‌شکل کتبی اطلاعاتی درباره پژوهش دریافت کرده و در صورت تمایل در آن مشارکت کردند؛ این اطمینان به افراد داده شد که تمام اطلاعات محرمانه هستند و برای امور پژوهشی استفاده خواهند شد؛ به‌منظور رعایت حریم خصوصی، نام و نام خانوادگی شرکت‌کنندگان ثبت نشد؛ همچنین پس از پایان پژوهش، برای افراد حاضر در گروه گواه درمان مؤثرتر اجرا شد.

با انجام هماهنگی با بخش پژوهش دانشگاه و دریافت مجوز، فهرست دانشجویان کارشناسی‌ارشد رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، به‌دست آمد.

ابزارها و جلسات آموزشی زیر در پژوهش به‌کار رفت.

– پرسش‌نامه هوش هیجانی بار-آن: این پرسش‌نامه توسط بار-آن در سال ۱۹۸۰ با هدف بررسی هوش هیجانی ساخته شد (به نقل از ۲۶). این پرسش‌نامه، هوش هیجانی را در پنج زمینه مهارت‌های درون‌فردی،

2. Double-blind trial

1. Bar-on Emotional Quotient Inventory

مقیاس از حداقل ۲۵ تا حداکثر ۱۲۵ است. نمرات بیشتر مبین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی کمتر و اجتناب تجربی بیشتر است (۲۸). کانر و دیویدسون همسانی درونی مقیاس را توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و پایایی آن را به‌روش آزمون‌بازآزمون پس از چهار هفته ۰/۸۷ و همبستگی درونی بین عوامل را در دامنه‌ای از ۰/۳ تا ۰/۷ گزارش کردند. روایی همگرا و واگرایی مقیاس از طریق همبسته‌کردن آن با مقیاس سرسختی کوباسا^۲ (۱۹۸۹) ۰/۸۳، با مقیاس حمایت اجتماعی شیهان^۳ ۰/۳۶، با مقیاس استرس ادراک‌شده^۴ ۰/۷۶ - و با مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیهان^۵ ۰/۳۲ - به‌دست آمد که همگی در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بودند (۲۸). آهنگر زاده رضایی و رسولی پایایی کل مقیاس را براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های تصور شایستگی فردی، اعتماد به‌غریز فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات معنوی ۰/۶ تا ۰/۷ گزارش کردند و پایایی پرسش‌نامه را به‌روش آزمون‌بازآزمون ۰/۴۰۴ به‌دست آوردند (۲۹). مشعل‌پور روایی و واگرایی این مقیاس را از طریق همبسته‌کردن با مقیاس سرسختی روان‌شناختی اهواز ۰/۶۴ محاسبه کرد که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بود (به‌نقل از ۳۰). بشارت روایی سازه مقیاس را توسط تحلیل عاملی تأییدی سنجید و به‌صورت ۰/۹۵ برای شاخص CFI، ۰/۸۹ برای شاخص GFI، ۰/۹۵ برای شاخص IFI و ۰/۳۳ برای شاخص RMSEA گزارش و تأیید کرد (۳۱).

مهارت‌های بین‌فردی، توان سازگاری، توان مدیریت استرس و خلق‌وخوی عمومی توسط نود سؤال با پاسخ‌هایی در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ اندازه‌گیری می‌کند. دامنه نمره این مقیاس از حداقل ۹۰ تا حداکثر ۴۵۰ است. نمرات بیشتر نشان‌دهنده هوش هیجانی بیشتر و نمرات کمتر نشان‌دهنده هوش هیجانی کمتر است (۲۶). بررسی روایی و پایایی نسخه اصلی پرسش‌نامه مشخص کرد، میانگین ضرایب همسانی درونی خرده‌مقیاس‌ها برابر ۰/۷۶ و میانگین ضرایب بازآزمایی خرده‌مقیاس‌ها بعد از یک ماه ۰/۸۵ و بعد از چهار ماه ۰/۷۵ بود (۲۶). نصاری و همکاران، همسانی درونی پرسش‌نامه را توسط ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و پایایی پرسش‌نامه را به‌روش دونیمه‌کردن ۰/۹۹ و به‌روش بازآزمایی ۰/۶۸ به‌دست آوردند. همچنین روایی سازه پرسش‌نامه را توسط تحلیل عاملی تأییدی سنجیدند و به‌صورت ۰/۹۲ برای شاخص CFI، ۰/۹۰ برای شاخص GFI و ۰/۴۰ برای شاخص RMSEA گزارش و تأیید کردند (۲۷).

- مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون^۱: این مقیاس در سال ۲۰۰۳ توسط کانر و دیویدسون با هدف سنجش تاب‌آوری طراحی و تدوین شد (۲۸). این پرسش‌نامه دارای ۲۵ سؤال و پنج خرده‌مقیاس شایستگی، اعتماد به‌غریز شخصی، پذیرش عواطف مثبت، مهار و معنویت است که پاسخ‌ها در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً نادرست=۱ تا کاملاً درست=۵ اندازه‌گیری می‌شود. دامنه نمره این

جدول ۱. محتوای آموزش ذهن‌آگاهی به‌تفکیک جلسات

| جلسه | خلاصه |
|-------|--|
| اول | معرفی، آشنایی و تبیین مفهوم هدایت خودکار، معرفی برنامه و شرح مختصری از هشت جلسه، آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و مشاور، تعیین اهداف و قوانین گروه، آشنایی با مفاهیم آموزشی کاهش تاب‌آوری مبتنی بر ذهن‌آگاهی و لزوم آموزش ذهن‌آگاهی، توضیح درباره هدایت خودکار و مراقبه خوردن کشمش، سپس مراقبه و واریسی بدن و تنفس آگاهانه به‌مدت سی دقیقه، تکلیف‌دهی |
| دوم | رویارویی با موانع، مرور تکالیف هفته گذشته (انجام مراقبه واریسی بدن و بحث درباره این تجربه)، موانع تمرین و راحل‌های برنامه ذهن‌آگاهی برای آن و تمرین مراقبه ذهن‌آگاهی تنفس، بحث درباره تفاوت بین افکار و احساسات، انجام مراقبه، تکلیف‌دهی |
| سوم | آگاهی از تنفس یا تنفس آگاهانه، تمرین دیدن و شنیدن، مراقبه نشسته و نفس کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی، بحث درباره تکالیف خانگی تمرین سه‌دقیقه‌ای فضای تنفسی، انجام تمرین‌های حرکات یوگا، تکلیف‌دهی |
| چهارم | ماندن در زمان حال، مراقبه نشسته همراه با توجه به تنفس، صداهای بدن و افکار به نام مراقبه نشسته چهاربُعدی، آموزش نحوه ماندن در زمان حال، مفهوم تمرکز به توجه، تکلیف‌دهی |
| پنجم | اجازه/مجوز حضور (پذیرش افکار و احساسات)، مرور تکالیف هفته گذشته، تبیین مفهوم پذیرش، انجام مراقبه نشسته (آگاهی و حضور ذهن از تنفس، صداها، افکار و احساسات)، ارائه و اجرای حرکات یوگا، تکلیف‌دهی |
| ششم | حقیقت‌نبودن افکار، تمرین فضای تنفس سه‌دقیقه‌ای، بحث درباره تکالیف خانگی در گروه‌های دوتایی، ارائه تمرینی با عنوان «خلق، فکر، دیدگاه‌هایی جداگانه» با این مضمون: محتوای افکار اکثراً واقعی نیستند، استفاده از شعر و استعاره و ارتباط آن با کیفیت ذهن‌آگاهی، تکلیف‌دهی |
| هفتم | چگونگی مراقبت از خود به بهترین شکل، مراقبه نشسته و آگاهی درباره هر آنچه در لحظه به‌هشیاری وارد می‌شود، ارائه تمرین تهیه فهرستی از رویدادهای خوشایند و ناخوشایند زندگی، تجربه آگاهی و پذیرش بدون قضاوت (غیرانتخابی)، تکلیف‌دهی |
| هشتم | پذیرش و تغییر (استفاده از آموخته‌ها تاکنون)، مراقبه واریسی بدن، تمرین فضای تنفسی سه‌دقیقه‌ای، بحث درباره روش‌های کنارآمدن با موانع انجام مراقبه، طرح سؤالاتی درباره کل جلسات از این قبیل که آیا شرکت‌کنندگان به انتظارات خود دست یافته‌اند، آیا دوست دارند این تمرین‌های مراقبه را ادامه دهند، آیا مهارت‌های مقابله‌شان افزایش یافته است، گرفتن بازخورد از شرکت‌کنندگان و پس‌آزمون، آمادگی برای خاتمه جلسات و پایان مداخله |

4. Perceived Stress Scale

5. Sheehan Stress Vulnerability Scale

1. Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RIS)

2. Kobasa Hardiness Measure

3. Sheehan Social Support Scale

شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مانند میانگین و انحراف معیار برای توصیف متغیرها و نیز آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به کار رفت. شایان ذکر است، به منظور بررسی پیش‌فرض‌های آزمون مذکور از آزمون لون (برای بررسی همگنی واریانس‌ها)، آزمون کولموگروف اسمیرنوف (برای نرمال بودن توزیع داده‌ها)، آزمون ام‌باکس و آزمون کرویت موچلی استفاده شد. برای بررسی تفاوت نمرات متغیر تاب‌آوری در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری از آزمون تعقیبی توکی و به منظور مقایسه دو گروه از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی (جنسیت و وضعیت تأهل)، آزمون χ^2 دو به کار رفت. تحلیل‌های آماری مذکور با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ صورت گرفت. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

۳ یافته‌ها

در گروه گواه با هوش هیجانی بالا ۱۵ نفر (۵۰/۰ درصد) مرد و ۱۵ نفر (۵۰/۰ درصد) زن و در گروه گواه با هوش هیجانی پایین ۱۲ نفر (۴۲/۸ درصد) مرد و ۱۶ نفر (۵۷/۱ درصد) زن بودند. در گروه آزمایش با هوش هیجانی بالا ۱۵ نفر (۵۰/۰ درصد) مرد و ۱۵ نفر (۵۰/۰ درصد) زن و در گروه آزمایش با هوش هیجانی پایین ۱۳ نفر (۴۶/۴ درصد) مرد و ۱۵ نفر (۵۳/۵ درصد) زن شرکت کردند. در گروه گواه با هوش هیجانی بالا ۱۸ نفر (۶۰/۰ درصد) مجرد و ۱۲ نفر (۴۰/۰ درصد) متأهل و در گروه گواه با هوش هیجانی پایین ۲۱ نفر (۷۵/۰ درصد) مجرد و ۷ نفر (۲۵/۰ درصد) متأهل بودند. همچنین در گروه آزمایش با هوش هیجانی بالا ۱۶ نفر (۵۳/۳ درصد) مجرد و ۱۴ نفر (۴۶/۶ درصد) متأهل و در گروه آزمایش با هوش هیجانی پایین ۱۹ نفر (۶۷/۸ درصد) مجرد و ۹ نفر (۳۲/۱ درصد) متأهل بودند.

مداخله ذهن‌آگاهی: برای هر دو گروه آزمایش با هوش هیجانی پایین و بالا طی هشت جلسه دوساعته (هفته‌ای یک جلسه طی دو ماه) مداخله ذهن‌آگاهی به صورت گروهی ارائه شد؛ اما هر دو گروه گواه با هوش هیجانی پایین و بالا مداخله‌ای در این زمینه دریافت نکردند و در فهرست انتظار قرار گرفتند تا پس از اجرای مرحله پیگیری و پایان طرح پژوهشی، در صورت تأیید اثربخشی مداخله، آموزش ذهن‌آگاهی برای آن‌ها اجرا شود. شایان ذکر است، تمامی مداخلات توسط محقق که متخصص در امر درمان‌های روان‌شناختی و مداخلات درمانی آموزشی ذهن‌آگاهی بود، صورت گرفت و نحوه صحیح اجرای آن و یکسان بودن محتوای ارائه‌شده به هر دو گروه هوش هیجانی پایین و بالا توسط یک متخصص روان‌شناس بالینی ارزیابی شد. محقق به منظور بومی کردن الگوی مداخلات شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی کابات‌زین (۲۲) سعی کرد از همان جلسه اول که به معرفی ذهن‌آگاهی و کیفیت‌های آن اختصاص داشت تا جلسه هشتم که هریک از تمرین‌های رسمی و غیررسمی ذهن‌آگاهی ارائه شد، علاوه بر تبیین و ارائه محتوای نظری و عملی مربوط، از مفاهیم و اندیشه‌های ایرانی اسلامی استفاده کند. این مفاهیم و اندیشه‌های ایرانی اسلامی به صورت بسیار عمیقی مفاهیم نزدیک به مفهوم ذهن‌آگاهی و کیفیت‌های آن را مدنظر قرار داده‌اند؛ همچنین در خلال جلسات از اشعار و تمثیل‌ها و استعاره‌هایی متناسب با موقعیت و محتوای جلسات آموزشی، براساس مثنوی معنوی به عنوان یک دایره‌المعارف بزرگ اسلامی عرفانی و اشعار سهراب سپهری بهره گرفت. اشعار سهراب سپهری علاوه بر درون‌مایه عرفانی به اندیشه و فلسفه شرق و سنت مراقبه بسیار نزدیک است. لازم به ذکر است، روایی محتوایی طرح آموزشی درمانی ارتقای تاب‌آوری مبتنی بر ذهن‌آگاهی به تأیید سه نفر از متخصصان روان‌شناسی بالینی رسید (جدول ۱).

جدول ۲. توزیع هوش هیجانی به تفکیک گروه آزمایش و گروه گواه

| سطح هوش هیجانی | گروه | میانگین | انحراف معیار | t | p |
|------------------|--------|---------|--------------|--------|-------|
| هوش هیجانی بالا | گواه | ۲۹۱/۹۶۴ | ۱۱/۵۴۴ | -۰/۳۲۶ | ۰/۷۴۶ |
| | آزمایش | ۲۹۳/۰۰۳ | ۱۱/۱۳۲ | | |
| هوش هیجانی پایین | گواه | ۱۹۸/۷۸۶ | ۲۰/۰۰۴ | -۰/۳۵۳ | ۰/۸۶۴ |
| | آزمایش | ۲۰۰/۴۶۵ | ۱۸/۵۴۰ | | |

براساس نتایج جدول ۲، درون هر سطح، افراد با هوش هیجانی بالا ($p=۰/۷۴۶$) و با هوش هیجانی پایین ($p=۰/۸۶۴$)، گروه‌ها از نظر

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری در دو گروه آزمایش و گواه به تفکیک سطح هوش هیجانی در مراحل مختلف مطالعه

| گروه | سطح هوش هیجانی | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | |
|--------|------------------|-----------|--------------|----------|--------------|
| | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| گواه | هوش هیجانی بالا | ۹۶/۶۲۹ | ۵/۰۸۱ | ۹۶/۲۸۱ | ۵/۵۲۶ |
| | هوش هیجانی پایین | ۷۱/۰۷۰ | ۴/۵۶۸ | ۷۴/۷۱۷ | ۴/۶۰۶ |
| | هوش هیجانی بالا | ۹۶/۱۰۲ | ۴/۰۹۸ | ۱۱۷/۵۷۱ | ۴/۵۷ |
| | هوش هیجانی پایین | ۷۳/۲۴۰ | ۴/۲۱۶ | ۱۰۷/۰۴۴ | ۴/۸۲۵ |
| آزمایش | هوش هیجانی بالا | ۹۶/۶۲۹ | ۵/۰۸۱ | ۹۶/۲۸۱ | ۵/۵۲۶ |
| | هوش هیجانی پایین | ۷۱/۰۷۰ | ۴/۵۶۸ | ۷۴/۷۱۷ | ۴/۶۰۶ |
| | هوش هیجانی بالا | ۹۶/۱۰۲ | ۴/۰۹۸ | ۱۱۷/۵۷۱ | ۴/۵۷ |
| | هوش هیجانی پایین | ۷۳/۲۴۰ | ۴/۲۱۶ | ۱۰۷/۰۴۴ | ۴/۸۲۵ |

واریانس خطای متغیر وابسته در تمام گروه‌ها مساوی بود ($p > 0.05$). در نهایت بررسی نتایج آزمون کرویت موچلی مشخص کرد، این آزمون برای متغیر پژوهش معنادار بود؛ بنابراین فرض برابری واریانس‌های درون‌آزمودنی‌ها (فرض کرویت) رعایت نشد ($p < 0.01$)؛ از این رو، آزمون گرین‌هاوس‌گیزر به منظور بررسی نتایج آزمون تک‌متغیره برای اثرات درون‌گروهی و اثرات متقابل به‌کار رفت. همچنین آزمون لامبدای ویلکز با مقداری برابر با ۰/۲۶ ($p < 0.01$) تفاوت معناداری را از نظر اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر بهبود تاب‌آوری در دو گروه آزمایش و گواه در سطح معناداری ۰/۰۵ نشان داد.

بر اساس نتایج جدول ۳، میانگین متغیر تاب‌آوری در گروه آزمایش با هوش هیجانی بالا و نیز با هوش هیجانی پایین افزایش یافت؛ ولی در گروه گواه با هوش هیجانی بالا و نیز با هوش هیجانی پایین، تغییر در خورتوجهی مشاهده نشد. قبل از انجام آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با دو متغیر گروه و هوش، به منظور رعایت پیش‌فرض‌ها، نتایج آزمون‌های ام‌باکس و کرویت موچلی و لون، بررسی شد. از آنجاکه آزمون ام‌باکس برای هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش معنادار نبود، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس‌کواریانس رد نشد ($p > 0.05$). همچنین معنادار نبودن هیچ‌یک از متغیرها در آزمون لون نشان داد، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شد و میزان

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر زمان، گروه و هوش هیجانی بر تاب‌آوری

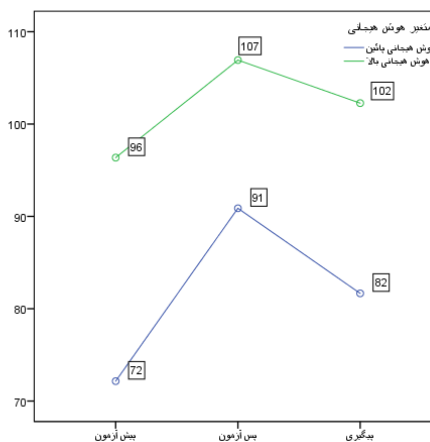
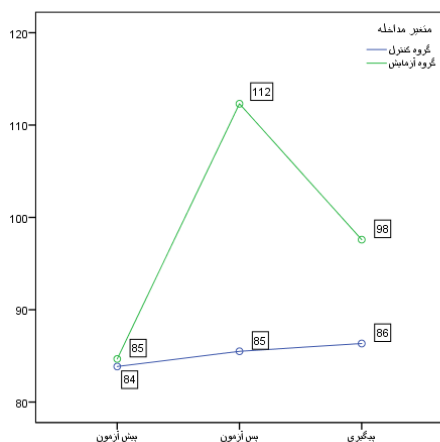
| منبع تغییر | منبع اثر | مجموع مربعات | درجه آزادی | F | p | مجذوراتا | توان آزمون |
|------------|----------------------|--------------|------------|----------|--------|----------|------------|
| | زمان | ۱۲۴۳۲/۷۴۲ | ۱/۹۶۷ | ۳۰۱/۸۶۳ | <۰/۰۰۱ | ۰/۷۲۹ | ۱/۰۰۰ |
| | زمان*گروه | ۹۹۰۸/۲۷۶ | ۱/۹۶۷ | ۲۴۰/۵۷۰ | <۰/۰۰۱ | ۰/۶۸۲ | ۱/۰۰۰ |
| درون‌گروهی | زمان*هوش هیجانی | ۹۶۹/۹۰۲ | ۱/۹۶۷ | ۲۳/۵۴۹ | <۰/۰۰۱ | ۰/۱۷۴ | ۱/۰۰۰ |
| | زمان*هوش هیجانی*گروه | ۶۱۸/۹۸۶ | ۱/۹۶۷ | ۱۵/۰۲۹ | <۰/۰۰۱ | ۰/۱۱۸ | ۰/۹۹۹ |
| | خطا | ۴۶۱۲/۹۱۱ | ۲۲۰/۳۰۷ | - | <۰/۰۰۱ | - | - |
| | گروه | ۱۴۵۹۴/۹۱۹ | ۱ | ۵۳۲/۲۵۳ | <۰/۰۰۱ | ۰/۸۲۶ | ۱/۰۰۰ |
| بین‌گروهی | هوش هیجانی | ۳۵۷۶۱/۷۵۰ | ۱ | ۱۳۰۴/۱۷۳ | <۰/۰۰۱ | ۰/۹۲۱ | ۱/۰۰۰ |
| | گروه*هوش هیجانی | ۳۴۰/۵۹۵ | ۱ | ۱۲/۴۲۱ | <۰/۰۰۱ | ۰/۱۰۰ | ۰/۹۳۷ |
| | خطا | ۳۰۷۱/۱۵۵ | ۱۱۲ | - | <۰/۰۰۱ | - | - |

وجود داشت و حاکی از تأثیر مداخله آموزشی ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری با تعدیل اثر هوش هیجانی بود. به منظور بررسی تفاوت نمرات تاب‌آوری در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، تحلیل واریانس برای عامل درون‌گروهی زمان ($p < 0.01$) و عامل بین‌گروهی هوش هیجانی ($p < 0.01$) و عامل بین‌گروهی مداخله ذهن‌آگاهی ($p < 0.01$) معنادار بود؛ یعنی بین دو گروه آزمایش و گواه در طی مراحل پژوهش اختلاف معناداری

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه دوه‌دوی میانگین زمان‌های اندازه‌گیری متغیر تاب‌آوری

| مرحله | تفاوت میانگین | خطای معیار برآورد | p |
|-----------|---------------|-------------------|--------|
| پیش‌آزمون | ۱۴/۵۰ - | ۱/۹۸ | <۰/۰۰۱ |
| پیگیری | ۷/۶۴ - | ۱/۲۶ | <۰/۰۰۱ |
| پس‌آزمون | ۴/۸۶ | ۱/۳۷ | ۰/۷۷۵ |



نمودار ۱. میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری تاب‌آوری در گروه‌های آزمایش و گواه

نتایج جدول ۵ مشخص می‌کند، در گروه آزمایش میانگین نمرات متغیر تاب‌آوری در مرحله پس‌آزمون به‌طور معناداری بیشتر از پیش‌آزمون بود ($p < 0/001$) و نیز میانگین نمرات متغیر تاب‌آوری در مرحله پیگیری تفاوت معناداری با مرحله پیش‌آزمون داشت ($p < 0/001$)؛ همچنین میانگین نمرات متغیر تاب‌آوری در مرحله پیگیری در مقایسه با پس‌آزمون اندکی کاهش یافت که این تفاوت معنادار نبود ($p = 0/775$)؛ بنابراین نتایج حاکی از آن بود که اثربخشی درمان ذهن‌آگاهی بر بهبود تاب‌آوری در مرحله پیگیری نیز ماندگار و پایدار بود.

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری دانشجویان برحسب میزان هوش هیجانی اجرا شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد، میانگین نمره تاب‌آوری دانشجویان بعد از مداخله در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه برحسب میزان هوش هیجانی افزایش معناداری پیدا کرد که این افزایش در طول زمان نیز معنادار بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های زیر همخوان است: سان‌بال و گانری دریافتند، ذهن‌آگاهی به‌طور مستقیم و نیز به‌واسطه شفقت بر خود و تنظیم هیجانات با تاب‌آوری رابطه دارد (۱۰)؛ کابات‌زین نشان داد، درمان ذهن‌آگاهی به بهبود سلامت روان کمک می‌کند (۲۲)؛ پژوهش موثق و همکاران مشخص کرد، ذهن‌آگاهی در تمرینات مبتنی بر حرکت، تاب‌آوری را به‌طور معناداری در پس‌آزمون و مرحله پیگیری بهبود می‌بخشد (۱۱)؛ فورینالیستیواتی و لیستیاندینی دریافتند، رابطه مثبت و معناداری بین ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری در دانشجویان وجود دارد؛ به‌گونه‌ای که با افزایش مهارت‌های ذهن‌آگاهی می‌توان بر تاب‌آوری دانشجویان افزود (۱۴)؛ خرمی و همکاران گزارش کردند، آموزش ذهن‌آگاهی اثرگذار است و موجب افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان می‌شود (۱۲)؛ در پژوهش میرمهدی و رضاعلی مشخص شد، آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی بر بهبود امید به زندگی در زنان مبتلا به دیابت نوع دو مؤثر نیست؛ ولی بر افزایش تاب‌آوری و تنظیم هیجان این افراد تأثیر معناداری دارد (۱۹)؛ صدیقی ارفعی و نمکی بیدگی دریافتند، بین ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری ارتباط معناداری وجود دارد؛ به‌طوری‌که می‌توان از طریق آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی موجب ارتقای سطح تاب‌آوری دانشجویان شد (۱۵)؛ پشت‌یافته و میردیکوند نشان دادند، ارائه آموزش ذهن‌آگاهی بیماران را به نقاط ضعف و قوت خود در جهت کاستن از ضعف‌ها و بهبود نقاط قوت آگاه می‌سازد و از این طریق منجر به خودکارآمدی اجتماعی و تاب‌آوری در آنان می‌شود (۴)؛ یوسفی و همکاران گزارش کردند، آموزش شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان طلاق با توجه به فرهنگ ایران مؤثر است (۱۳). پژوهش ناهمسویی در این زمینه یافت نشد.

در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت، تاب‌آوری به‌معنای توانایی مقابله با شرایط دشوار و پاسخ انعطاف‌پذیر به فشارهای زندگی روزانه است (۱۵). تاب‌آوری مشکلات را محدود نمی‌کند؛ بلکه به افراد قدرت می‌دهد تا با مشکلات پیش رو مقابله سالم داشته باشند و بر سختی‌ها فایز آیند و با جریان زندگی حرکت کنند (۱۹). ارتقای تاب‌آوری منجر به رشد افراد در به‌دست‌آوردن تفکر و مهارت‌های

خودمدیریتی بهتر و دانش بیشتر می‌شود (۲۴). افراد با ذهن‌آگاهی بیشتر، تاب‌آوری بیشتری دارند؛ به‌عبارت‌دیگر سطح بالاتر ذهن‌آگاهی ممکن است به افراد کمک کند تا شرایط سخت را پشت سر گذارند و به سطح بالاتر تاب‌آوری دست یابند (۱۵). افراد ذهن‌آگاه بهتر می‌توانند بدون انجام رفتارهای غیرارادی و غیرانطباقی به شرایط سخت پاسخ دهند. آن‌ها از ادراکات جدید استقبال می‌کنند، تمایل دارند خلاق‌تر باشند و بهتر با شرایط و افکار و احساسات نامطلوب بدون ضعف و ناراحتی مقابله خواهند کرد (۱۱). وقتی فرد با وضعیت هیجانی یا فیزیکی سختی روبه‌رو می‌شود، با قضاوت‌نکردن درباره تجربیات، بیشتر از آنچه می‌بیند و وجود دارد و چیزی که باید باشد، آگاه می‌شود و در نتیجه این آگاهی قادر است تاب‌آوری بیشتری از خود نشان دهد (۱۵). تمرین‌های ذهن‌آگاهی بر افزایش آگاهی افراد درباره لحظه حال از طریق فونونی مثل توجه به تنفس سیستم عصبی سمپاتیک و بدن و معطوف کردن آگاهی به شرایط موجود بر نظام شناختی و پردازش اطلاعات اثر دارد و با کاهش استرس و احساسات منفی در فرد و افزایش مهارت‌های مقابله‌ای، قدرت تاب‌آوری فرد را در برابر چالش‌های روان‌شناختی ارتقا می‌بخشد (۴). وقتی افراد تحت آموزش ذهن‌آگاهی قرار می‌گیرند، این امکان برای آن‌ها فراهم می‌شود که در شرایط دشوار زندگی، تصورات و راه‌حل‌های قالبی، خودمحور، مبتنی بر تجربیات شخصی، محدود و واقعیت‌های محسوس را کنار بگذارند و با طرح سؤالات منطقی و بازبینی مداوم راه‌حل‌های ممکن به تصمیم‌های هوشمندانه و منطقی دست یابند (۱۲). انجام تمرینات ذهن‌آگاهی می‌تواند بعد از مدتی تغییرات مشهودی در زندگی افراد و کارکردهای روان‌شناختی آن‌ها به‌وجود آورد و با توسعه راهبردهای کنارآمدن و سازوکارهای دفاعی بهتر در افراد به بهزیستی روانی آن‌ها کمک کند (۲۲). افراد ذهن‌آگاه یاد می‌گیرند که وقایع ناخوشایند را مجدد ارزیابی کنند و جنبه‌های مثبت آن موقعیت‌ها را نیز در نظر گیرند. آن‌ها با آموزش مهارت‌های مقابله‌ای در رویارویی با رویدادهای ناگوار با خوش‌بینی و اعتماد به نفس برخورد می‌کنند، رویدادها را کنترل‌شدنی می‌بینند و به‌طور کلی سیستم پردازش اطلاعات خود را به‌شیوه مؤثرتری به‌کار می‌اندازند (۱۴).

در تبیین دیگر یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت، عقاید و نگرش‌های منفی درباره خود بخش اصلی تغییرات به‌شمار می‌رود و از طریق درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی افراد یاد می‌گیرند تجربه‌های جدیدی را به‌کار برند که این امر منظم‌تر شدن عقایدی از قبیل باورهای جایگزین و سازگارانه‌تر را به‌دنبال دارد (۱۱). آموزش ذهن‌آگاهی موجب می‌شود، افراد پیش از آنکه به‌صورت هیجانی، سریع و بدون بهره‌گیری از توانش‌های شناختی خود با مشکلات زندگی برخورد کنند، با ارزیابی مثبت و درستی از شرایط موجود، راه‌حل و تصمیم‌های منطقی را برگزینند (۱۹). همچنین چون در روش آموزش ذهن‌آگاهی به بررسی ابعاد مختلف زندگی فرد، خواسته‌ها، مشکلات پیش رو و نحوه غلبه بر مشکلات پرداخته می‌شود، افراد می‌توانند از این راه آگاهی خویش را افزایش دهند و شناخت بهتری از مشکلات خود داشته باشند. همین عامل باعث می‌شود این افراد تاب‌آوری بیشتری را به‌دلیل شناخت بیشتر درباره مشکلات و راه‌حل‌های غلبه بر مشکلات مذکور داشته

باشند (۱۰).

می‌کند و به واکنش مؤثرتر در موقعیت‌های پرخطر می‌انجامد؛ بنابراین به کاربرد بهینه و بهره‌جویی از هیجان‌ات کمک می‌کند و منجر به خودکنترلی می‌شود که خودکنترلی از عوامل مؤثر بر تاب‌آوری است (۲۳).

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود؛ از آن جمله می‌توان به کاربرد استعاره‌ها و تمثیل‌های زبان فارسی برای بار نخست در محتوای طرح آموزشی اشاره کرد که هرچند در قالب و متن جلسات آموزشی طراحی شده به‌خوبی جا افتادند، روایی و اثربخشی آن‌ها باید به‌صورت تجربی ارزیابی شود. علاوه بر این پیگیری به‌دلیل محدودیت زمانی بعد از سه ماه انجام گرفت و اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی با هیچ درمان دیگری به‌صورت هم‌زمان مقایسه نشد؛ از این رو پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آتی باتوجه به اینکه مزیت شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی در مقایسه با رویکردهای گذشته، پیشگیری از برگشت نشانه‌ها است، دوره بلندمدت‌تر (حداقل شش ماه و حداکثر دوازده ماه) برای نشان‌دادن پایداری اثر نتایج درمان انتخاب شود و دیگر درمان‌های روان‌شناختی علاوه بر مداخله مذکور برای ارتقای تاب‌آوری دانشجویان به‌کار رود. در پژوهش حاضر به‌دلیل محدودیت زمانی و امکانات از پرسش‌نامه‌های استاندارد موجود استفاده شد که به‌نظر می‌رسد این موضوع به‌صورت خوداظهاری محدودیت‌هایی به‌همراه دارد و می‌تواند تحت‌تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی، ناآگاهی و خلط‌و‌خوی آزمودنی قرار گیرد؛ لذا ممکن است دقت لازم و کافی را برای ارزیابی متغیرها نداشته باشد؛ از این رو ضمن آنکه تعمیم نتایج پژوهش باید با احتیاط صورت گیرد، پیشنهاد می‌شود این محدودیت‌ها در پژوهش‌های آتی مدنظر باشد و از مصاحبه‌های بالینی و سایر روش‌ها در کنار پرسش‌نامه استفاده شود. همچنین توجه شود که مطالعه حاضر در بین دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، انجام شد و تعمیم نتایج حاصل از آن به دانشجویان سایر مقاطع و سایر دانشگاه‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. در نهایت باتوجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر، به مشاوران تحصیلی به‌کارگیری بسته‌های آموزشی طراحی‌شده توسط روان‌شناسان تربیتی براساس مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی بومی و متناسب با فرهنگ بهداشت روانی جامعه ایران، به‌منظور ارتقای ویژگی‌های روان‌شناختی دانشجویان توصیه می‌شود.

۵ نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش حاضر نتیجه گرفته می‌شود که آموزش ذهن‌آگاهی، نقش مؤثری در بهبود تاب‌آوری دانشجویان با هوش هیجانی بالا و پایین ایفا می‌کند و این نقش در دانشجویان با هوش هیجانی پایین مؤثرتر است؛ بنابراین ذهن‌آگاهی را می‌توان به‌عنوان بسته آموزشی درمانی به روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی توصیه کرد.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی افرادی که در این پژوهش محققان را یاری کردند، نهایت تشکر و قدردانی می‌شود.

در درمان به‌روش آموزش ذهن‌آگاهی، تمرینات و تکنیک‌های ذهن‌آگاهی به‌منظور افزایش آگاهی و تغییر دادن موقعیت‌های چالش‌انگیز از جمله حالت‌ها و موقعیت‌های هیجانی منفی، بدون واکنش به‌طور خودکار و عادت‌وار طراحی شده است (۲۵). افراد در نتیجه آموزش این مهارت‌ها تجربیات را به‌عنوان عناصر مجزا از خود و به‌منزله حالتی گذرا و موضوعی برای تغییر قبول می‌کنند؛ لذا به‌جای کاوش موضوع یا اجتناب شناختی یا رفتاری از تجربه آن، این تجربیات را مانند سایر تجربیات که خنثی هستند یا دارای بار هیجانی نیستند، می‌پذیرند و در نهایت درونی می‌کنند. در واقع آموزش ذهن‌آگاهی به افراد می‌آموزد چگونه مهارت‌های عادت‌ی واقع در موتور مرکزی^۱ را از حالت تصلب خارج کنند و با جهت‌دادن منابع پردازش اطلاعات به‌طرف اهداف خنثی توجه مانند تنفس یا حس لحظه، شرایط را برای تغییر آماده سازند (۲۰)؛ بنابراین به‌کارگرفتن مجدد توجه به این شیوه از ناسازگاری و سرسختی جلوگیری می‌کند و منجر به آن می‌شود که چرخه‌های معیوب پردازش کمتر در دسترس قرار گیرد.

از طرفی رویکردهای مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کنار فرایندهای شناختی به‌طور خاص و جدی با تقویت هوش هیجانی همراه است. آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی با تمرکز فرد در اینجا و اکنون باعث افزایش و توسعه خزانه هیجان‌ات مثبت و کارآمد می‌شود؛ لذا فرد به‌جای واکنش هیجانی ناآگاهانه به وقایع و رویدادها به آن‌ها پاسخ آگاهانه و مؤثر می‌دهد. استفاده از این رویکرد برای اصلاح پردازش هیجان‌ات، تنظیم هیجان‌ات و مهارت‌های عاطفی و هیجانی و به‌طبع هوش هیجانی مؤثر است (۲۷). زمانی که هوش هیجانی زیاد باشد، فرد از افکار، احساسات، کلمات و اعمال خود آگاه است و تأثیر آن‌ها را بر خود و دیگران درک می‌کند. این خودآگاهی یعنی فرد به خود و دیگران توجه کامل دارد و ناخواسته سبب رنجش آن‌ها نمی‌شود و قادر است در لحظه، قدر دان وقایع مثبت زندگی باشد (۲۴). رودریگز-لیدو و همکاران معتقد هستند، همان‌گونه که در نظریه سیاروچی و فرگاس آمده است، استرس‌های محیطی در افراد دارای هوش هیجانی پایین، آن‌ها را در مقابل اختلالات روانی آسیب‌پذیرتر می‌کند و سازگاری آنان را با محیط به چالش می‌کشد (۱۷). در این پژوهش نیز ثابت شد، افرادی که دارای هوش هیجانی پایین‌تری هستند، به‌دلیل آنکه تاب‌آوری کمتری دارند، اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی در آن‌ها از نمود بیشتری برخوردار است. نظریه پردازان هوش هیجانی بر این باور هستند که بین هوش هیجانی و قدرت مقابله با موقعیت‌های مخاطره‌آمیز رابطه مثبتی وجود دارد؛ لذا بالابودن هوش هیجانی را به‌عنوان عاملی محافظت‌کننده در برابر چالش‌ها معرفی کرده‌اند (۱۸)؛ بنابراین افرادی که از هوش هیجانی بالاتری برخوردار هستند، در ارتباط با دنیای پیرامون خود و مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا موفق‌تر عمل می‌کنند؛ زیرا آن‌ها حالت‌های هیجانی خود را با دقت درک و ابراز کرده و می‌دانند چگونه و چه‌موقع احساسات خود را بیان نمایند و به‌شیوه‌های کارآمد حالت‌های خلقی خود را تنظیم کنند (۲۷). همچنین هوش هیجانی بالا به استفاده مثبت از هیجان‌ات در تسهیل تفکر و فرایند حل مسئله کمک

^۱ Central engine

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی گرایش شخصیت مصوب دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران است. همچنین مجوز اجرای پژوهش بر گروه مطالعه‌شده به دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران با شماره نامه ۷۳ صادر شده است. برای رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش تمامی افراد به شکل کتبی اطلاعاتی درباره پژوهش دریافت کردند تا در صورت تمایل در پژوهش مشارکت کنند؛ همچنین از افراد داوطلب شرکت در پژوهش، رضایت‌نامه کتبی گرفته شد و پژوهشگر متعهد گردید که اصل رازداری و افاش نکردن اطلاعات شخصی آزمودنی‌ها را رعایت کند؛ لذا به منظور رعایت حریم خصوصی، نام و نام خانوادگی شرکت‌کنندگان ثبت نشد و از شماره تماس بدون نام و شماره دانشجویی برای تطبیق

پاسخ‌نامه‌های هر مرحله و دعوت به حضور در مراحل پس‌آزمون و

پیگیری استفاده شد.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

در دسترس بودن داده‌ها و مواد

داده‌های مربوط به هر سه مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری از طریق ارسال لینک فرم اینترنتی پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌ها جمع‌آوری شد. طراحی این فرم در فضای Drive سایت گوگل قسمت Google form صورت گرفت که هم‌اکنون این داده‌ها در آدرس موجود است.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند تضاد منافی بین آن‌ها وجود ندارد.

منابع مالی

این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ سازمانی انجام شده است.

References

- Molaei Yasavoli M, Ghanbari Z, Molaei Yasavoli H, Khajavi D. The structural model to explain the quality-of-life students based on the combination of physical, social physique anxiety and mental health. Knowledge and Research in Applied Psychology. 2019;20(4):79–88. [Persian] http://jsr-p.khuisf.ac.ir/article_667670_en.html
- Afshari Z, Rakhshani M. Factors related to mental health of students in Zabol university of medical sciences. J Neyshabur Univ Med Sci. 2014;2(3):28–36. [Persian]
- Lomas T, Medina JC, Ivztan I, Rupprecht S, Eiroa-Orosa FJ. The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: a systematic review of the empirical literature. Teach Teach Educ. 2017;61:132–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>
- Poshtyafte A, Mirderikvand F. The effectiveness of education awareness of social self-efficacy and Resilience in the patients depends on glass. Iranian Journal of Rehabilitation Research in Nursing. 2018;5(1):61–7. [Persian] <http://ijrn.ir/article-1-341-en.html>
- Sadri Damirchi E, Cheraghian H. Modeling of mindfulness and quality of sleep by the mediation of psychological well-being in high school students. Journal of School Psychology. 2017;6(2):100–23. [Persian] http://jsp.uma.ac.ir/article_570.html?lang=en
- Ahmadvand Z, Heydarinasab L, Shairi MR. Prediction of psychological well-being based on the components of mindfulness. Health Psychology Journal. 2012;1(2):60–9. [Persian] http://hpj.journals.pnu.ac.ir/article_340.html?lang=en
- Firth AM, Cavallini I, Sütterlin S, Lugo RG. Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress and academic performance, the influence of mindfulness on cognitive processes. Psychol Res Behav Manag. 2019;12:565–74. <https://dx.doi.org/10.2147/PRBM.S206666>
- Taheri S, Sajjadian I. Effectiveness of mindfulness based cognitive therapy on symptoms of fatigue, self-compassion and mindfulness on employers with chronic fatigue syndrome. J Career and Organization Counseling. 2017;9(30):145–71. [Persian] https://jcoc.sbu.ac.ir/article_99692.html?lang=en
- Gordon A, Young-Jones A, Hayden S, Fursa S, Hart B. Dispositional mindfulness, perceived social support, and academic motivation: exploring differences between Dutch and American students. New Ideas Psychol. 2020;56:100744. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.05.003>
- Sünbül Z, Güneri O. The relationship between mindfulness and resilience: the mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. Pers Individ Dif. 2019;139:337–42. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009>
- Movassagh MT, Arshadi N, Bassaknejad S, Beshlideh K. The effect of mindfulness in motion-based trainings on resiliency, emotion regulation, and job stress. Journal of Occupational Health and Epidemiology. 2019;8(1):49–55. [Persian] <http://dx.doi.org/10.29252/johe.8.1.49>
- Khorrami F, Bostan N, Yusefi Labani J, Moradi SY. The effectiveness of mindfulness education on student resilience. Journal of New Advances in Behavioral Sciences. 2018;4(32):61–75. [Persian]
- Usefi N, Zomorodiy S, Banese P. Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on resilience of adolescents in divorced families according to the culture of Iran. In: International Conference on the Culture of Psychopathology and Education [Internet]; Tehran, Iran: Iranian Psychological Association, Alzahra University; 2017.

14. Fourianalisyawati E, Listiyandini RA. The relationship between mindfulness and resilience in university students. In: The First International Conference of Humanity and Transpersonal [Internet]. Bali, Indonesia; 2015. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15854.51520>
15. Sedighi Arfaee F, Namaki Bidgoli Z. Examining the relationship of mindfulness to resilience in university students. *Journal of Fundamentals of Mental Health*. 2016;18(Special Issue):586–90. [Persian] https://jfmh.mums.ac.ir/article_8096.html?lang=en
16. Danitz SB, Orsillo SM. The mindful way through the semester: an investigation of the effectiveness of an acceptance-based behavioral therapy program on psychological wellness in first-year students. *Behav Modif*. 2014;38(4):549–66. <https://doi.org/10.1177/0145445513520218>
17. Rodríguez-Ledo C, Orejudo S, Cardoso MJ, Balaguer Á, Zarza-Alzugaray J. Emotional intelligence and mindfulness: relation and enhancement in the classroom with adolescents. *Front Psychol*. 2018;9:2162. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02162>
18. Mousavinejad SM, Sanagouye Moharer G, Zarban A. The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on cognitive flexibility and perceived stress of type II diabetic patients. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*. 2018;8:10. [Persian]
19. Mirmahdi S, Razaali M. The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on resilience, emotion regulation and life expectancy among women with diabetes2. *Health Psychology Journal*. 2019;7(28):167–83. [Persian] http://hpj.journals.pnu.ac.ir/article_5595.html?lang=en
20. Zou Y, Li P, Hofmann SG, Liu X. The mediating role of non-reactivity to mindfulness training and cognitive flexibility: a randomized controlled trial. *Front Psychol*. 2020;11(1):1053. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01053>
21. Latzman RD, Masuda A. Examining mindfulness and psychological inflexibility within the framework of big five personality. *Pers Individ Dif*. 2013;55(2):129–34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.02.019>
22. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based intervention in context: past, present, and future. *Clinical Psychology Science and Practice*. 2003;10(2):144–56. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
23. Ghasemi Jobaneh R, Mousavi SV, Zanipoor A, Hoseini Seddigh MA. The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic procrastination of students. *Educ Strategy Med Sci*. 2016;9(2):134–41. [Persian] <http://edcbmj.ir/article-1-970-en.html>
24. Thompson BL, Waltz J. Everyday mindfulness and mindfulness meditation: overlapping constructs or not? *Pers Individ Dif*. 2007;43(7):1875–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.017>
25. Babakhani V. The effectiveness of mindfulness skills training on adjustment and mental health of students. *Rooyesh*. 2019;8(5):171–8. [Persian] <http://frooyesh.ir/article-1-1051-en.html>
26. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties. In: Geher G; editor. *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. New York, US: Nova Science Pub; 2004.
27. Nesari AJ, Karimi L, Filinezhad N. On the relationship between emotional intelligence and vocabulary learning of Iranian Efl learners at the intermediate level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2011;28:900–3. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.165>
28. Conner KM, Davidson JRT. Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*. 2003;18(2):76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
29. Ahangarzadeh Rezaei S, Rasoli M. Psychometric properties of the Persian version of Conner-Davidson Resilience Scale in adolescents with cancer. *Nurs Midwifery J*. 2015;13(9):739–47. [Persian] <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-2369-en.html>
30. Samani S, Jekar B, Sahragard N. Effects of resilience on mental health and life satisfaction. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2007;13(3):290–5. [Persian] <http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-275-en.html>
31. Besharat MA. Tabavari asib paziri va salamat ravani [Resilience, vulnerability, and mental health]. *Psychological Sciences*. 2007;6(24):373–83. [Persian]