رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۰۶، فروردین ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(1), 2025

اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش

The effectiveness of mindfulness training on the psychological capital and emotional regulation of gifted students

علی شریفیان مطلق
کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران.
دکتر محبوبه طاهر (نویسنده مسئول)
استادیار گروه روانشناسی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش انجام شد. روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر متشکل از تمامی دانش‌آموزان دبیرستان علامه حلی ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از بین آنان تعداد ۳۰ نفر (۱۵ نفر در گروه گواه و ۱۵ در گروه آزمایش) از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه جایگذاری شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) (PCQ) و تنظیم هیجان گراس و جان (۲۰۰۳) (ERQ) بود. جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین میانگین پس‌آزمون سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری ۰/۰۱ وجود داشت. علاوه بر این نتایج نشان داد که این مداخله توانسته تأثیر خود را در طول زمان نیز به شکل معناداری حفظ نماید (P<۰/۰۰۰۱). درنتیجه آموزش ذهن‌آگاهی با بهره‌گیری از فنونی همانند افکار هیجانات و رفتار آگاهانه می‌تواند به‌عنوان رویکردی مؤثر برای افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی و بهبود تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: *تنظیم هیجانی، تیزهوش، ذهن‌آگاهی، سرمایه روان‌شناختی.*

Ali Sharifian Motlagh
M.A. in Clinical Psychology, Shahrood Branch, Islamic Azad University, Shahrood, Iran.
Dr. Mahboobeh Taher *
Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrood Branch, Islamic Azad University, Shahrood, Iran
mahboobe.taher@yahoo.com

Abstract

The present study was conducted to determine the effectiveness of mindfulness training on the psychological capital and emotional regulation of gifted students. The present research method was semi-experimental with a pre-test/post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the present study consisted of all the students of Allameh Heli 4 High School in Tehran in the academic year of 2021-2022, of which 30 people (15 in the control group and 15 in the experimental group) were selected through available sampling. They were randomly placed in two groups. The direction of data collection was Luthans' (2007) Psychological Capital Questionnaire (PCQ) and Gross and John's (2003) Emotion Regulation (ERQ). Analysis of variance with repeated measurements was used to analyze the data. The findings of the research showed that there was a significant difference of 0.01 between the post-test mean of psychological capital and emotional regulation in both experimental and control groups. In addition, the results showed that this intervention could maintain its effect over time (P<0.0001). As a result, mindfulness training using techniques such as thoughts, emotions, and conscious behavior can be used to increase psychological capital and improve the emotional regulation of gifted students.

Keywords: *Emotional Regulation, Intelligence, Mindfulness, Psychological Capital.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : تیر ۱۴۰۲** | **پذیرش: تیر ۱۴۰۲** | **ویرایش نهایی: فروردین ۱۴۰۴**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]

مقدمه

بررسی ویژگی‌های روان‌شناختی، شناختی، شخصیتی و ارتباطی دانش‌آموزانی که از استعداد و هوش برجسته‌تری نسبت به دیگران برخوردارند، امروزه یکی از حوزه‌های مورد علاقه روان‌شناسان تربیتی و متخصصان تعلیم و تربیت است (کش و لین[1]، ۲۰۲۲). تیزهوشی[2] عبارت است از برتری هوشی، شناختی خلاقیت و انگیزه‌های زیاد در فرد به‌طوری‌که وی را از اکثر همسالان متمایز ساخته و قادر می‌سازد که چیزی باارزش به جامعه ارائه نماید (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با همسالان خود به طریقی برتری دارند (وورل[3] و همکاران، ۲۰۱۹). تیزهوشان و افراد بااستعداد، کسانی هستند که نشانه‌هایی از قابلیت بالای عملکرد در برخی از حوزه‌ها ازجمله هوش، خلاقیت هنرمندی رهبری و زمینه‌های تحصیلی ویژه را نشان می‌دهند (وایت[4] و همکاران، ۲۰۱۸). در پژوهش‌های مختلف نشان داده شده است که کودکان تیزهوش در همه زمینه‌های هوشی وضعیت جسمانی محبوبیت اجتماعی پیشرفت تحصیلی، ثبات عاطفی و امور اخلاقی سرآمدترند (تقی نژاد و همکاران، ۱۳۹۷). تبدیل ظرفیت‌های بالقوه اولیه به تجارب پیشرفت شگرف در حوزه‌های مختلف در گرو تمرکز بر نقش غیرقابل‌انکار توانایی‌های غیرشناختی یا قابلیت‌های اجتماعی و هیجانی افراد است. به بیان دیگر، نابسندگی توانایی‌های شناختی صرف در تحقق بخشیدن به تجارب پیشرفت فراگیران و روند رو به رشد پدیده تیزهوشان ناموفق، الزام انتخاب مفاهیم غیر شناختی و یا شناختی متفاوت با فرایندهای درگیر در یادگیری را در جمعیت تیزهوشان مطرح می‌کند (اصغری و همکاران، ۱۴۰۲).

ازجمله توانمندی‌های مورد نیاز مهم در دانش‌آموزان تیزهوش جهت سازگاری مجموعه‌ای از توانمندی‌های روان‌شناختی است که تحت عنوان سرمایه روان‌شناختی مثبت شناخته می‌شوند(دمهری و همکاران، ۱۳۹۹). سرمایه روان‌شناختی یک سازه برگرفته از رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا است، که بیانگر یک حالت روانشناسی مثبت و واقع‌گرا نسبت به زندگی است و شامل چهار مؤلفه امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی است. هرکدام از این سازه‌ها به‌عنوان یک ظرفیت روانشناسی مثبت در نظر گرفته می‌شوند و وابسته به حالت و قابلیت رشد بوده که با پیامدهای عملکردی ارتباط دارند (لوتانز[5] و همکاران، ۲۰۱۵).

امید و خوش‌بینی مؤلفه‌هایی هستند که می‌توانند به گسترش رشد در شرایط چالش‌برانگیز کمک کنند و تاب‌آوری به سازگاری و مقابله کارآمد کمک می‌کنند و درنهایت خودکارآمدی همراه با افزایش حس توانمندی است و می‌تواند به بهزیستی عمومی فرد کمک کند (سانتیسی[6] و همکاران، ۲۰۲۰). به نظر می‌رسد که سرمایه روان‌شناختی بتواند به افراد در مواجهه با بحران‌ها و چالش‌های زندگی کمک کند، چرا که منجر به بروز منابع و استعدادهای مثبت، نگاه خوش‌بینانه و برخورد سازگارانه با چالش‌ها و رویدادهای محیطی و خانوادگی می‌گردد (جواهری محمدی و همکاران، ۱۴۰۱). وضعیت مثبت روان‌شناختی و متقابلاً تعامل مثبت با محیط، خود و دیگران می‌تواند زمینه رشد سرمایه‌های روان‌شناختی را در دانش‌آموزان فراهم آورند (کارمونا-هالتی[7] و همکاران، ۲۰۱۹).

یکی از مؤلفه‌های قابل‌توجه و مهم در دانش‌آموزان، تیزهوش فرایندهای هیجانی آنها نظیر تنظیم هیجانی[8] آنها است (دمهری و همکاران، ۱۳۹۹). چنانکه نتایج پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که تکالیف شناختی و تحصیلی زیاد بدون در نظر داشتن علاقه دانش‌آموزان تیزهوش علاوه بر ایجاد استرس و سرمایه روان‌شناختی برای آنها به دیگر فرایندهای روان‌شناختی و هیجانی آنها همچون تنظیم هیجانی آنها آسیب جدی وارد می‌سازد. چرا که آسیب به فرایندهای شناختی و هیجانی پردازش‌های روان‌شناختی و هیجانی را دچار اخلال کرده و باعث می‌شود این دانش‌آموزان دچار بی‌نظمی هیجانی شوند (ماچا و موریسوا[9]، ۲۰۱۶).

ماسدو[10] و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند که هرگاه تنظیم هیجان فرایند سه مرحله‌ای تشخیص نیاز به تنظیم هیجان تصمیم‌گیری در مورد نحوه تنظیم و تصویب یک استراتژی برای تنظیم را طی نماید، منجر به غلبه بر طیف وسیعی از مشکلات بالینی شایع می‌شود. تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا برانگیختگی هیجانی و هیجان‌های منفی را تنظیم نمایند، احساسات دیگران را درک نموده و به طرز اثربخشی با آن برخورد کنند که این امر موفقیت و کارآمدی در حوزه‌های مختلف زندگی را سبب می‌شود.

1. Cash & Lin
2. Gifted
3. Worrell
4. White
5. Luthans
6. Santisi
7. Carmona -Halty
8. Emotion regulation
9. Machu & Morysova
10. Macedo

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]

مفهوم‌سازی گارنفسکی و کرایج[1] (۲۰۰۷) از تنظیم هیجانی شامل نه راهبرد مقابله‌ای شناختی است که معمولاً در پاسخ به رویدادهای استرس‌زا استفاده می‌شوند (تامیر[2] و همکاران، ۲۰۲۰). چهارتا از آنها ناسازگار قلمداد می‌شوند و رابطه مثبتی با اضطراب و افسردگی دارند که عبارت‌اند از: سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار ذهنی و فاجعه‌پنداری، که به‌طورکلی راهبردهای سازگارانه هستند و پنج بعد دیگر مربوط به پاسخ‌های مقابله‌ای سازگارانه است که عبارت‌اند از: پذیرش، تمرکز در برنامه‌ریزی، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه‌پذیری (ماسدو و همکاران، ۲۰۱۷). پژوهش انجام‌شده توسط امیری و همکاران (۱۳۹۷) حاکی از این است که نوجوانان تیزهوش در برخی راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه (تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی) سطوح پایین و در نشخوار ذهنی سطوح بالایی را تجربه می‌کنند.

یکی از متغیرهایی که می‌تواند در تنظیم هیجان و امیدواری و تاب‌آوری مؤثر باشد و اخیراً مورد توجه دانشمندان قرار گرفته است، ذهن‌آگاهی است (وجدیان و همکاران، ۱۳۹۹). ذهن‌آگاهی یا حضور ذهن به معنای آگاهی از افکار، رفتار، هیجانات و انگیزه‌ها است به‌طوری‌که بهتر بتوان آنها را مدیریت و تنظیم کرد. از طرفی ذهن‌آگاهی یک عامل زیربنایی مهم برای رسیدن به رهایی است (صادقی و میرزایی راد، ۱۳۹۸). همچنین آموزش ذهن‌آگاهی در جامعه‌های آماری کودکان و بزرگسالان در پژوهش‌های حسینی و منشئی (۱۳۹۷)، وصالی محمود و همکاران (۱۳۹۶)، پری- پاریش[3] و همکاران (۲۰۱۶)، هوپ وود و اسچات[4] (۲۰۱۷)، هافمن و گومز[5] (۲۰۱۷)، کروسول[6] و همکاران (۲۰۱۷) و قاسمی بیستگانی و موسوی (۲۰۱۷) مورد استفاده و کارایی آن تأیید شده است. ذهن‌آگاهی افراد را توانمند می‌سازد که بتوانند افکار و رفتارهایی که قبلاً ناهشیار یا اتوماتیک بودند را تبدیل به پدیده‌هایی قابل‌مشاهده کنند که در بدن یا ذهن خود آنها در حال وقوع هستند (سمپل و لی[7]، ۲۰۱۴). این حالت به‌عنوان ادراک مجدد توصیف شده است. یعنی آنچه قبلاً موضوع بود تبدیل به شیء می‌شود (تاهو و لی[8]، ۲۰۱۴). این نوع شناخت آموزشی شامل مدیتیشن‌های مختلف یوگای کشیده، تمرین و مرور بدن و چند تمرین دیگر است که ارتباط بین خلق افکار، احساس و حس‌های بدنی را نشان می‌دهد. تمامی این تمرین‌ها به‌نوعی توجه به موقعیت‌های بدنی و پیرامون را در لحظه حاضر میسر می‌سازد و پردازش‌های خودکار را کاهش می‌دهد (سگال، ویلیامز و تیزدل[9]، ۲۰۱۳).

به طور کلی، عدم وجود یا ضعف در جنبه‌های مختلف سرمایه روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی، ازجمله مشکلاتی است که در دانش‌آموزان تیزهوش مشاهده می‌شود. با توجه به وجود مشکلاتی مانند پایین بودن سطح اعتمادبه‌نفس و تاب‌آوری در این دانش‌آموزان و همچنین بروز هیجانات نامناسب و عدم خودمدیریتی و خودتنظیمی هیجانی آن‌ها، درنهایت منجر به بروز مشکلاتی از قبیل افت تحصیلی می‌شود. و با توجه به اهمیت پرداختن به مؤلفه‌های روان‌شناختی و هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش در جهت رشد هرچه بهتر آنان (الجاگایمان و ایوب[10]، ۲۰۲۲)، و همچنین عدم انجام پژوهشی در زمینه تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش محققین بر آن شدند که تأثیر این مداخله را بر سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش مورد بررسی و آزمون قرار دهند. بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش بود.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر متشکل از تمامی دانش‌آموزان دبیرستان علامه حلی۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس و گمارش تصادفی استفاده شد. بدین‌صورت که با مراجعه به مدارس تیزهوشان علامه حلی پرسشنامه تنظیم هیجانی و سرمایه روان‌شناختی در بین دانش‌آموزان توزیع شد. به تعداد ۳۰ دانش‌آموز انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در گروه‌های پژوهش گمارده شدند (۱۵ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۵ دانش‌آموز در گروه گواه). این دانش‌آموزان قبل از ورود به پژوهش به وسیله

1. Garnefski & Kraaij
2. Tamir
3. Perry-Parrish
4. Hopwood and Schutte
5. Hofmann & Gomez
6. Crosswell
7. Semple and Lee
8. Thao and Le
9. Segal, Williams and Teasdale
10. Aljughaiman & Ayoub

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]

آزمون هوشی وکسلر[1] تحت بررسی قرار گرفتند تا از میزان مشابه بودن ضرایب هوشی این دانش‌آموزان اطمینان حاصل شود دامنه هوشی این دانش‌آموزان بین ۱۱۹ تا ۱۲۶ بود. حداقل نمره هوشی وکسلر در این پژوهش ۱۱۰ در نظر گرفته شد بر این اساس، در هر دو گروه پژوهش پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند. سپس گروه آزمایش آموزش ذهن‌آگاهی در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای را دریافت نمود درحالی‌که گروه گواه در طول انجام فرایند پژوهش از دریافت این مداخله بی‌بهره بود. پس از اتمام جلسات، آموزشی باز اعضای هر دو گروه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند (پس‌آزمون). ۲ ماه پس از اتمام جلسات آموزشی افراد گروه‌های پژوهش مجدداً به پرسشنامه پژوهش به‌عنوان مرحله پیگیری پاسخ دادند ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره پایین‌تر از میانگین یعنی عدد ۳۵ در پرسشنامه تنظیم هیجانی و پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی، حضور در مدارس تیزهوشان برخورداری از سلامت جسمی، عملکرد انضباطی مناسب و تمایل به حضور در پژوهش بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل غیبت در دو جلسه آموزشی و عدم همکاری، انجام ندادن تکالیف مشخص‌شده در کلاس و بروز مشکل پیش‌بینی‌نشده بود. پس از تعیین اهداف پژوهش در آغاز آموزش شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای تحت آموزش ذهن‌آگاهی قرار گرفتند. برای گروه کنترل در این مدت هیچ‌گونه مداخله‌ای صورت نگرفت. در پایان جلسات شاخص‌هایی که در پیش‌آزمون ارزیابی شده بودند، مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. همچنین یک پیگیری دوماهه نیز انجام شد. ملاحظات اخلاقی بدین شرح بود: ۱) در این پژوهش اصل رازداری و حفظ اسرار آزمودنی‌ها رعایت شده است. ۲) هیچ‌گونه بار مالی و آسیب در طول پژوهش وارد نشد. ۳) در پایان پژوهش هر فردی که به‌عنوان آزمودنی به آن مطالعه وارد شده است، این حق را دارد که درباره نتایج مطالعه آگاه شود و از مداخلات یا روش‌هایی که سودمندی‌شان در آن مطالعه نشان داده شده است، بهره‌مند شود. ۴) عدم قبول شرکت آزمودنی در پژوهش یا ادامه ندادن و همکاری ایشان پذیرفته می‌شود و این هیچ‌گونه تأثیری بر خدمات که در همان مؤسسه به فرد ارائه می‌شود ندارد. ۵) اطلاعات به‌صورت کد بود. ۶) پس از پایان کار در گروه گواه نیز در صورت تمایل آنها جزوه‌های آموزشی یا موارد دیگری را ارائه و در اختیارشان قرار داده شد. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۳ مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (PCQ)[2]: این پرسشنامه توسط لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) ساخته شده و شامل ۲۴ سؤال و چهار خرده‌مقیاس امیدواری (گویه‌های ۷ تا ۱۲)، تاب‌آوری (گویه‌های ۱۸ تا ۲۴)، خوش‌بینی (گویه‌های ۱۳ تا ۱۸) و خودکارآمدی (گویه‌های ۱ تا ۶) است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم پاسخ می‌دهد. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را در دامنه‌ی ۰/۸۹ تا ۰/۶۶ به دست آورده‌اند و روایی همگرایی پرسشنامه با مقیاس خودارزیابی که منبع کنترل، عزت‌نفس و خودکارآمدی را می‌سنجید، مطلوب گزارش شده است (r=۰/۳۲ و p< ۰/۰۱). علیپور و همکاران (۱۳۹۳) در نمونه‌ی ایرانی، پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای چهار خرده‌مقیاس پرسشنامه و نمره کل آن بین ۰/۸۵ تا ۰/۸۹ گزارش داده‌اند. همچنین روایی سازه مدل چهار عاملی پرسشنامه توسط تحلیل عاملی تأیید شد که بیشترین بار عاملی گویه ها ۰/۸۴ بود. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌های آن به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه تنظیم هیجانی (ERQ)[3]: پرسشنامه تنظیم هیجانی توسط گروس و جان[4] در سال ۲۰۰۳ ساخته و دارای ۱۰ سؤال و دو خرده‌مقیاس بازداری هیجانی (۲ و ۴ و ۶ و ۹) و ارزیابی مجدد شناختی (۱ و ۳ و ۵ و ۷ و ۸ و ۱۰) را در نوجوانان می‌سنجد. آزمودنی به هرگونه این پرسشنامه بر اساس مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق پاسخ می‌دهد. دامنه نمرات در این مقیاس از ۱۰ تا ۷۰ است. ضریب همسانی درونی در خرده‌مقیاس ارزیابی مجدد شناختی برای پسران ۰/۷۲ و برای دختران ۰/۷۹ است. همچنین ضریب همسانی درونی در خرده‌مقیاس بازداری هیجانی برای پسران ۰/۶۷ و برای دختران ۰/۶۹ می‌باشد روایی پرسشنامه از طریق تحلیل مولفه اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همبستگی بین دو خرده مقیاس آن ۰/۱۳ گزارش شده است همبستگی درونی پرسشنامه تنظیم هیجان را بررسی کرده‌اند و ضرایب همبستگی بین سوالات در دامنه ۰/۷۳ تا ۰/۷۹ به دست آمده است (گروس و جان، ۲۰۰۳). سلیمانی و حبیبی (۱۳۹۴) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ را برای این پرسشنامه ۰/۸۱ گزارش کردند. همچنین این پژوهشگران

1. Wechsler
2. Psychological Capital Questionnaire (PCQ)
3. Emotional regulation questionnaire (ERQ)
4. Gross & John

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]

روایی محتوایی این پرسشنامه را مطلوب گزارش کرده‌اند. میزان پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

چهارمین ویرایش آزمون هوش بزرگسالان وکسلر: این آزمون فرم تجدیدنظرشده سومین ویرایش آزمون هوش کودکان وکسلر است که توسط وکسلر در سال ۲۰۰۳ برای افراد ۱۶-۶۴ سال تهیه شده است. چهارمین ویرایش آزمون هوش بزرگسالان وکسلر اندازه‌گیری هوش کلی و چهار نمره شاخص شامل درک مطلب کلامی استدلال، ادراکی حافظه فعال و سرعت پردازش را فراهم می‌کند. این آزمون توسط عایدی و همکاران بر روی نمونه‌ای از نوجوانان ایرانی انطباق و هنجاریابی شده است. پایایی خرده آزمون‌ها در بازآزمایی در محدوده ۰/۶۵ تا ۰/۹۵ گزارش شده است (منشئی و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش از این آزمون برای بررسی هوشبهر دانش‌آموزان تیزهوش حاضر در پژوهش استفاده شد.

برنامه مداخله‌ای برگرفته از مداخله ذهن‌آگاهی کودک و نوجوان محور بوردیک[1] بود که اعتبار آن توسط منشئی و همکاران (۱۳۹۶) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. شرح جلسات این مداخله و همچنین تمرینات و استعاره‌های به‌کاررفته در آن مختص سن کودکی و نوجوانی است. این جلسات در قالب ۱۰ جلسه آموزشی گروهی (هر گروه ۵ نفره) به مدت ۷۵ دقیقه در طی سه ماه توسط نویسنده اول پژوهش به شرح زیر اجرا گردید.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش ذهن‌آگاهی (بوردیک، ۲۰۱۴، ترجمه منشئی و همکاران، ۱۳۹۶)

جلسه	هدف	محتوا
جلسه اول	آشنایی با افراد، جلب مشارکت والدین و انجام تمرینات مقدماتی ذهن‌آگاهی	معرفی آموزش ذهن‌آگاهی و تعریف آن و توضیح پیرامون علت اجرای این دوره آموزشی برای شرکت‌کنندگان، توضیح پیرامون چگونگی برنامه‌ریزی برای تمرینات ذهن‌آگاهی و گنجاندن این تمرینات در زندگی روزانه، مشارکت والدین و یادداشت‌های روزانه درباره تمرین ذهن‌آگاهی، آموزش و انجام تمرینات مربوط به وضعیت‌های تمرینات مراقبه ذهن‌آگاهی (وضعیت نشستن روی صندلی، وضعیت خوابیده، نشستن به حالت چهارزانو، حالت لوتوس کامل، وضعیت دست‌ها) و ارائه تکلیف خانگی.
جلسه دوم	کسب آگاهی نسبت به تنفس آگاهانه	صحبت در مورد تجربه شرکت‌کنندگان در مورد ذهن‌آگاهی، تمرین تنفس آگاهانه و آموزش تنفس شکمی، تمرین ذهن آشفته در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکلیلی، ارائه تکلیف خانگی.
جلسه سوم	آموزش اسکن بدن	صحبت در مورد تجربه شرکت‌کنندگان از ذهن‌آگاهی و تکرار تنفس ذهن‌آگاهانه و آموزش اسکن بدن، ارائه تکلیف خانگی
جلسه چهارم	کسب آگاهی نسبت به زمان حال	تکرار تمرینات پایه تنفسی و آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرین لیوان آب، انجام حرکات ذهن‌آگاهانه، ارائه تکلیف خانگی.
جلسه پنجم	کسب آگاهی نسبت به اعمال پنج حس اصلی بدن	صحبت در مورد تجربه شرکت‌کنندگان از تمرینات ذهن‌آگاهی و آموزش ذهن‌آگاهی نسبت به پنج حس (خوردن ذهن‌آگاهانه، گوش دادن ذهن‌آگاهانه، لمس کردن ذهن‌آگاهانه، بوییدن ذهن‌آگاهانه، دیدن ذهن‌آگاهانه) به همراه تکرار تمرین تنفس ذهن‌آگاهانه و ارائه تکلیف خانگی.
جلسه ششم	کسب آگاهی نسبت به هیجانات	انجام تنفس آرمیدگی مقدماتی، انجام تمرین ذهن‌آگاهی نسبت به هیجانات و یادداشت‌نویسی درباره ذهن‌آگاهی نسبت به هیجانات، استفاده از سناریوهای " بازرس مفید و بازرس غیرمفید"، ارائه تکلیف خانگی
جلسه هفتم	مرور تمرینات تنفسی	مرور تمرینات تنفسی و اسکن بدن و انجام تمرین ذهن‌آگاهی نسبت به افکار "مراقبه رودخانه روان"، ارائه تکلیف خانگی
جلسه هشتم	کسب آگاهی نسبت به عملکرد عضلات	تکرار تمرینات پایه تنفسی (تنفس آرمیدگی) و تمرین تن‌آرامی عضلانی تدریجی، انجام بازی "عوض کردن کانال"، ارائه تکلیف خانگی
جلسه نهم	کسب آگاهی نسبت به حرکات بدن	انجام تمرینات تنفسی پایه (مراقبه تنفسی)، انجام حرکات ذهن‌آگاهانه، تکرار سناریوی"بازرس مفید و غیرمفید"، ارائه تکلیف خانگی
جلسه دهم	به‌کارگیری ذهن‌آگاهی در زندگی روزمره	مرور تمرینات ذهن‌آگاهی که در طی جلسات گذشته آموزش داده شد و آموزش "ذهن‌آگاهی در فعالیت روزانه"، مراقبه محبت شفقت‌آمیز (آرزوهای دوستانه)، ارائه تکلیف خانگی

1. Burdick

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]

یافته ها

یافته‌های حاصل از داده‌های جمعیت‌شناختی بیانگر آن بود که افراد نمونه پژوهش همگی پسر بودند و دارای دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال بودند که در این بین میانگین و انحراف معیار سن آنها ۳/۲۳±۱۷/۱۰ سال بود همچنین بیشترین میزان پایه تحصیلی مربوط به کلاس یازدهم (۴۹ درصد) بود ابتدا به بررسی یافته‌های توصیفی پژوهشی پرداخته می‌شود.

جدول ۲. نتایج آمار توصیفی متغیرهای وابسته در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها		پیش‌آزمون		نرمالیتی	پس‌آزمون		نرمالیتی	پیگیری		نرمالیتی
		میانگین	انحراف معیار	P Value	میانگین	انحراف معیار	P value	میانگین	انحراف معیار	P value
سرمایه روان‌شناختی	آزمایش	۳۵/۵۳	۱۰/۵۴	۰/۱۱	۴۷/۱۳	۸/۴۴	۰/۱۷	۴۴/۶۶	۸/۴۷	۰/۲۳
	گواه	۳۶/۱۳	۱۲/۱۱	۰/۲۲	۳۶/۵۳	۱۱/۸۰	۰/۱۹	۳۶/۴۰	۱۲/۶۵	۰/۱۴
تنظیم هیجان	آزمایش	۳۳/۸۶	۶/۹۳	۰/۳۳	۴۲/۶۶	۶/۸۹	۰/۲۱	۴۴/۵۳	۶/۷۴	۰/۱۸
	گواه	۳۵/۸۶	۶/۲۴	۰/۲۹	۳۵/۲۶	۵/۹۳	۰/۱۲	۳۶/۶۰	۶/۳۶	۰/۲۱

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، متغیرهای سرمایه روان شناختی و تنظیم هیجان برای دو گروه کنترل و آموزش ذهن آگاهی در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، در گروه کنترل میانگین متغیرهای سرمایه روان شناختی و تنظیم هیجان در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر چندانی را نشان نمی‌دهد. ولی در گروه ذهن آگاهی شاهد افزایش سرمایه روان شناختی و تنظیم هیجان قابل‌توجه متغیرهای در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون هستیم. همچنین نمرات سرمایه روان شناختی و تنظیم هیجان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش داشته است.

قبل از اجرای آزمون، آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی، در مراحل سه‌گانه اندازه‌گیری ($p>۰/۰۵$) نتیجه بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس به این شرح بود در ابتدا جهت بررسی وجود داده پرت از باکس پلات استفاده شد که داده پرتی مشاهده نگردید. همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p>۰/۰۵$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته (سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی) معنادار نبوده است ($p>۰/۰۵$). همچنین نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی رعایت شده است ($p>۰/۰۵$). برای بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است. در این تحقیق یک عامل درون آزمودنی وجود داشت که زمان اندازه‌گیری متغیر پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود و یک عامل بین آزمودنی وجود داشت که آن عضویت گروهی بود.

جدول ۳. تحلیل واریانس با واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیر پژوهش

	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار P	اندازه اثر	توان آزمون
مراحل	۴۵۷/۸۰	۲	۲۲۸/۹۰	۵۵/۶۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶	۱
گروه‌بندی	۲۹۸/۸۴	۱	۲۹۸/۸۴	۸/۴۵	۰/۰۲	۰/۲۳	۰/۷۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]

سرمایه روان‌شناختی	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۵۱۸/۰۹	۲	۲۵۸/۵۴	۶۲/۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۶۹	۱
	خطا	۲۳۰/۴۴	۵۶	۴/۱۱				
	مراحل	۵۱۸/۶۰	۲	۲۵۹/۳۰	۱۳۶/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۳	۱
تنظیم هیجانی	گروه‌بندی	۴۴۸/۹۰	۱	۴۸۸/۹۰	۷/۳۹	۰/۰۳	۰/۲۰	۰/۶۹
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۴۶۸/۲۹	۲	۲۳۴/۱۴	۱۲۳/۱۸	۰/۰۰۰۱	۰/۸۱	۱
	خطا	۱۰۶/۴۴	۵۶	۱/۹۰				

همان‌گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میزان F اثر تعامل مراحل و گروه برای متغیرهای سرمایه روان‌شناختی (۱۷۱/۷۴) و تنظیم هیجانی (۸۷/۶۹) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای پژوهش (سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی) در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. حال جهت بررسی این نکته که این تأثیر در کدام‌یک از مراحل آزمون بوده است، به بررسی نتایج آزمون تعقیبی بونفرنی پرداخته می‌شود.

جدول ۴. بررسی تفاوت‌های دوبه‌دو در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مؤلفه	مراحل آزمون		تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	مقدار معناداری
سرمایه روان‌شناختی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۴	۰/۶۱	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	۵/۳۰	۰/۶۳	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	-۴	۰/۶۱	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	۱/۳۰	۰/۲۱	۰/۱۱
تنظیم هیجانی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۴/۱۰	۰/۳۶	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۵/۷۰	۰/۴۱	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۴/۱۰	۰/۳۶	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۱/۶۰	۰/۲۸	۰/۰۹

همان‌گونه نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد میانگین نمرات سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش که در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، در مرحله پیگیری نیز این تغییر ثبات خود را از دست نداده بود. بنابراین آموزش ذهن‌آگاهی درحالی‌که بر میانگین نمرات سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش در مرحله پس‌آزمون تأثیر معنادار داشته، توانسته تأثیر خود را در طول زمان نیز حفظ نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش دوره اول متوسطه انجام شد. نتایج حاصل از تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی بر سرمایه روان‌شناختی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر معناداری داشته است علاوه بر این نتایج نشان داد که این مداخله توانسته تأثیر خود را در طول زمان نیز به شکل معناداری حفظ نماید. نتایج پژوهش حاضر در باب اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش با یافته حسینی و منشئی (۱۳۹۷) و پری-پاریش و همکاران (۲۰۱۶) همسو بود. در تبیین یافته حاضر باید بیان کرد که سالتزنام[1] (۲۰۱۰) معتقد است که آموزش ذهن‌آگاهی تغییرات مفیدی را در کیفیت زندگی و استرس ادراک‌شده ایجاد می‌کند و این اثر طی زمان، ماندگاری دارد و به افزایش سلامت روان منجر می‌شود (امیری و همکاران، ۱۳۹۸). آموزش ذهن‌آگاهی باعث می‌شود که فرد از غوطه‌ور شدن درگذشته دست بردارد و خود را به خاطر اتفاقات قبلی کمتر سرزنش کند و از قضاوت منفی در مورد خود و دیگران اجتناب نماید. ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی ارزیابی افراد را از وقایع مختلف تغییر می‌دهد و باعث می‌شود که آنان قضاوت‌های منفی در مورد

1. Saltznam

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]

خودشان را کنار گذاشته و بتوانند به‌طور مؤثر با افراد، رویدادها و شرایط استرس‌زای محیط مواجه شوند (گوئنول[1] و همکاران، ۲۰۱۵). بر کنار گذاشتن قضاوت‌های منفی در مورد خود و مواجهه مؤثر با مشکلات و افزایش خودکنترلی می‌تواند افزایش خودکارآمدی را در پی داشته باشد.

به‌علاوه، از طریق ذهن‌آگاهی افراد می‌توانند تشخیص دهند که تمرکز بر برخی از احساسات مضر و غیر مؤثر است و از این طریق انتظار مثبت برای پیامدها و رویدادها در آنان افزایش می‌یابد (شییر و کارور، ۱۹۸۵ به نقل از هیلتز[2]، ۲۰۱۶). انتظار مثبت در مورد پیامدها و رویدادها، افزایش خوش‌بینی را در پی دارد. در کل خوش‌بینی بر سلامت روانی مؤثر است و به‌عنوان منبعی مهم برای مقابله با بحران‌های زندگی تلقی می‌شود (داهیم، ۱۳۹۶). ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند تا این نکته را درک کنند که هیجان‌های منفی ممکن است رخ دهند، اما آن‌ها جزء ثابت و دایمی شخص نیستند. این دیدگاه می‌تواند به تقویت امید در فرد منجر شود و باعث شود به‌جای آنکه به رویدادها به‌طور غیر ارادی و بی‌تأمل پاسخ دهد، نقش و عاملیت خود و اراده فردی را در حل مشکلات موردتوجه قرار دهد، به مسیرهای مختلف برای رسیدن به هدف خود بیندیشد و به زندگی خود غنا و معنی ببخشد. به نظر می‌رسد فرد با تمرین ذهن‌آگاهی می‌تواند به‌صورت هشیار، خودآگاه و هدفمندانه ظرفیت و توانایی نظام پردازش کنترل شده اطلاعات خود را افزایش داده و همچنین ارزیابی خود را از امور پیرامونی تغییر دهد. در فرایندهای پردازشی خودکار نوعی ذهن ناآگاهی رخ می‌دهد که در آن فرد کمترین تلاش را برای پردازش اطلاعات انجام می‌دهد و اطلاعات را به گونه انعطاف‌ناپذیر پردازش می‌کند (شنیدر و چین[3]، ۲۰۰۳، به نقل از صادقی و میرزایی راد، ۱۳۹۸). ازاین‌رو می‌توان گفت با توجه به تأکیدی که در آموزش ذهن‌آگاهی بر پردازش کنترل شده و توجه لحظه‌به‌لحظه می‌شود، دانش‌آموزان تیزهوش به این توانمندی دست می‌یابند که به‌طور مستقیم با محرک‌های درونی و بیرونی مواجه شوند و بدون سوگیری و قضاوت منفی و با شیوه ارزیابی مناسب با مشکلات مواجه شده و کنار آیند. اتخاذ شیوه مناسب برای حل مشکلات به افزایش تاب‌آوری و کاهش آثار آسیب و ضربه‌های روانی یا رویدادهای مصیبت بار منجر می‌شود و به فرد کمک می‌کند که بعد از مدت کوتاهی به سازگاری مثبت و تعادل مجدد دست یابد. در کل می‌توان گفت در پژوهش حاضر از طریق ذهن‌آگاهی مبتنی بر شناخت‌درمانی توانستیم این تغییر را در دانش‌آموزان تیزهوش ایجاد کنیم که با استفاده از ذهن‌آگاهی به‌عنوان روشی برای ارتباط بهتر با مسائل مربوط به بحران نوجوانی، به زندگی خود معنی داده و بر غنای آن بیفزایند و این توانمندی را پیدا کنند که عقب بایستند و حالت‌هایی مثل اضطراب و ترس را در خود مشاهده کنند و با کنار گذاشتن پردازش خودکار و سعی در کنترل پردازش‌ها، از طریق درک مجدد به کنترل حالاتی مانند اضطراب و ترس پرداخته و سرمایه روان‌شناختی خود را افزایش دهند.

یافته دیگر پژوهش بیانگر آن بود که آموزش ذهن‌آگاهی بر منجر به بهبود معنادار تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش شده است. یافته‌های پیشین نیز بیانگر آن بودند که بعضی از دانش‌آموزان تیزهوش بر اثر استرس و سرمایه روان‌شناختی ناشی از تکالیف درسی زیاد و عدم علاقه به آنها، دارای فرایندهای روان‌شناختی و تنظیم هیجانی آسیب‌پذیر هستند (ماچا و موریسوا، ۲۰۱۶). یافته حاضر با نتایج پژوهش هوپ وود و اسچات (۲۰۱۷) و وصالی محمود و همکاران (۱۳۹۶) همسو بود. چنانکه این محققان در نتایج پژوهش خود بیان کرده‌اند که آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند در بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان با و بدون آسیب‌های روان‌شناختی رویکردی مناسب به شمار آید. چنانکه وصالی محمود و همکاران (۱۳۹۶) در نتایج پژوهش خود نشان داده‌اند که آموزش ذهن‌آگاهی به شکل کلی و مفید می‌تواند منجر به بهبود سلامت روان کودک گردد. پری-پاریش و همکاران (۲۰۱۶) و هوپ وود و اسچات (۲۰۱۷) در نتایج پژوهش خود بر این نکته صحه می‌گذارند که آموزش ذهن‌آگاهی با افزایش آگاهی شناختی و فراشناختی افراد سبب می‌شود تا آنها توانایی بیشتری در کنترل مدیریت و نظارت بر افکار و رفتار خود به دست آورده و خودنظم‌بخشی رفتاری و هیجانی بالاتر و آسیب‌های روان‌شناختی کمتری را تجربه نمایند.

بر این اساس می‌توان این‌گونه بیان نمود که انجام تمرین‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی موجب افزایش آگاهی دانش‌آموزان تیزهوش به خود، دیگران و موقعیت‌ها در زمان کنونی به جای گذشته و آینده می‌شود. بدین ترتیب دانش‌آموزان تیزهوش می‌آموزند که هر لحظه با نگاهی نو به خود، فرایندهای هیجانی و محیط، از طریق پاسخ‌های سازگارانه به جای واکنش‌های سریع به موقعیت‌ها بین خود و زمینه تفاوت قائل شده و از این طریق بین فکر و عمل خود ایجاد نمایند. این فرایند سبب می‌شود تا این دانش‌آموزان بتوانند از بعضی موانع فردی و اجتماعی که مبتنی بر درهم‌آمیزی فکر و عمل است، رهایی یافته و درنتیجه آن از آسیب‌های روان‌شناختی و هیجانی آنها کاسته

1. Guenole
2. Hiltz
3. Schneider & Chein

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]

و درنتیجه تنظیم هیجانی آنها بهبود یابد. علاوه بر این آموزش ذهن‌آگاهی می‌تواند با تقویت فرایندهای مقابله شناختی مانند ارزیابی مجدد مثبت و تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان مانند تحمل پریشانی و ناکامی آموزش حل مسئله و آموزش فنون نادیده گرفتن، در زمان شروع حملات استرس از فرد در مقابل بدعملکردی خُلقی ناشی از استرس و نشخوار محافظت کند (پیرسیگ[1] ، ۲۰۱۷). با انجام تمرین‌های منظم آموزش ذهن‌آگاهی تغییراتی مثبت در برخی از کارکردهای روان‌شناختی و هیجانی مانند کنترل هیجان ایجاد می‌شود که منجر به کسب مهارت‌های خودگردانی انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و هیجانی در برخورد با رویدادهای استرس‌زا و کسب مهارت‌های هیجانی همچون تنظیم هیجانی می‌شود.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی نظیر محدود بودن نتایج پژوهش به گروه و منطقه جغرافیایی خاص (دانش‌آموزان تیزهوش شهر تهران)، عدم بهره‌گیری از ابزارهای پژوهشی دیگر به‌جز پرسشنامه و تعداد کم نمونه پژوهش و روش نمونه‌گیری غیرتصادفی مواجه بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که نظیر این پژوهش در جامعه آماری دیگر سایر مناطق جغرافیایی و با حجم نمونه بیشتر انجام گردد تا سبب افزایش تعمیم یافته‌ها شود همچنین از روش نمونه گیری تصادفی استفاده شود تا همه اعضای جامعه شانس برابر برای انتخاب داشته باشند. با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر توصیه می‌گردد آموزش ذهن‌آگاهی در کلینیک‌های روان‌شناسی و مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی ادارات آموزش‌وپرورش مورد استفاده قرار گیرد و همچنین پیشنهاد می‌شود مشاوران مقاطع مختلف در دوره‌های ضمن خدمت و کارگاهی با این روش آموزشی و کاربرد آن در کاهش سرمایه روان‌شناختی و بهبود تنظیم هیجانی آشنا گردند.

منابع

اصغری، م.، کرمی، ص.، برادران خانیانی، م.، الیاسی، م.، و قنبری هاشم آبادی، م. (۱۴۰۲) تأثیر رویکرد کوتاه‌مدت راه حل‌محور بر سبک‌های مقابله‌ای و نشاط ذهنی دانش آموزان تیزهوش. *رویش روانشناسی*، *۱۲*(۳)، ۲۱۸-۲۰۹. http://frooyesh.ir/article-1-2794-fa.html

امیری، س.، قاسمی نسب، ا.، و جمالی، یوسف. (۱۳۹۷). مقایسه تنظیم هیجانی مثبت و منفی، توانایی شناختی و خودارزشمندی در نوجوانان تیزهوش. *روانسنجی*، *۷*(۲۶)، ۱۰۹-۱۲۱. https://jpsy.riau.ac.ir/article_1509.html

امیری، ف.، ویسکرمی، ح.، و سپهوندی، م. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خلاقیت هیجانی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان تیزهوش دوره اول متوسطه. *روان‌شناسی تحلیلی شناختی*، ۹(۳۳)، ۵۷-۴۷. https://psy.garmsar.iau.ir/article_664594.html

بوردیک، د. (۲۰۱۴). *راهنمای عملی آموزش ذهن‌آگاهی بر کودکان و نوجوانان*. ترجمه غلامرضا منشئی و همکاران (۱۳۹۶). اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان).

تقی‌نژاد، م.، عابدی، ا.، و یارمحمدیان، ا. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده با برنامه یادگیری مستقل بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۹(۴)، ۲۰-۱. https://japr.ut.ac.ir/article_70398.html

جواهری محمدی، ز.، رسولی، ر.، و پورشهریاری، م. (۱۴۰۱). نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و سلامت روان زنان باردار. *رویش روانشناسی*، *۱۱*(۱۱)، ۲۶-۱۵. http://frooyesh.ir/article-1-4321-fa.html

حسینی، ل.، و منشئی، غ. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی کودک‌محور بر سازگاری اجتماعی و علائم افسردگی کودکان مبتلا به اختلال افسردگی. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، *۸*(۲۹)، ۲۰۰-۱۷۹. https://jpe.atu.ac.ir/article_9043.html

داهیم، ف. (۱۳۹۶). خوش بینی، سلامت روانی و شادکامی. ششمین کنگره انجمن روانشناسی ایران، تهران. https://civilica.com/doc/732628

دمهری، ف.، ولی زاده پورکانی، م.، و سعیدمنش، م. (۱۳۹۹). اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر نظم جویی شناختی هیجان در دانش‌آموزان پسر تیزهوش. *رویش روانشناسی*، ۹(۸)، ۱۴۷-۱۶۳. http://frooyesh.ir/article-1-2123-fa.html

سلیمانی، ا.، و حبیبی، ی. (۱۳۹۳). ارتباط تنظیم هیجان و تاب‌آوری با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۳(۴)، ۷۲-۵۱. https://jsp.uma.ac.ir/article_268.html

صادقی، م.، میرزایی راد، ر. (۱۳۹۸). بررسی ارتباط ذهن‌آگاهی و شخصیت مرزی با افکار خودکشی افراد تحت درمان نگه‌دارنده با متادون در شهر رفسنجان در سال ۱۳۹۶: یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، *۱۸*(۱۱)، ۱۱۲۹-۱۱۴۲. http://journal.rums.ac.ir/article-1-4590-fa.html

علیپور، ا.، آخوندی، ن.، صرامی فروشانی، غ.، و اعراب شیبانی، خ. (۱۳۹۳). اعتباریابی و بررسی ساختار عاملی پرسشنامه سرمایه روانی در کارشناسان شرکت ایران خودرو دیزل. *مطالعات روانشناختی*، *۱۰*(۳)، ۱۱.-۹۵. https://psychstudies.alzahra.ac.ir/article_1781.html

منشئی، غ.، اصلی آزاد، م.، فرامرزی، س.، کریمی جوزستانی، ل.، عارفی، م.، و فرهادی، ط. (۱۳۹۳). مقایسه نیمرخ هوشی کودکان دارای اختلال نقص توجه و بیش فعالی و کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری با کودکان عادی. *پرستاری کودکان*، *۱*(۲)، ۷۳-۶۱. http://jpen.ir/article-1-42-fa.html

1 Pirsig

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]

نصیران، ص.، و ایروانی، م. ر. (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان و والدین. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱)، ۲۷-۱. http://uctjournals.com/farsi/archive/psychology/1395/spring/1.pdf

وجدیان، م.، عارفی، م.، و منشئی، غ. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر تاب‌آوری و تنظیم هیجانی دختران دارای شکست عاطفی. *روان‌شناسی تحلیلی شناختی*، ۱۱(۴۳)، ۶۸-۵۵. https://psy.garmsar.iau.ir/article_679426.html

وصالی محمود، ر.، احدی، ح.، کجباف، م.، و نشاط دوست، ح. (۱۳۹۶) اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی ویژه کودکان بر ذهن‌آگاهی و سلامت روان آنها. *مطالعات ناتوانی*، ۷(۱۳)، ۲۱-۱. http://jdisabilstud.org/article-1-620-fa.html

Aljughaiman, A. M., & Ayoub, A. E. (2022). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(2), 153–174. https://doi.org/10.1177/0162353212440616

Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good relationships, good performance: the mediating role of psychological capital–a three-wave study among students. *Frontiers in Psychology*, *10*, 306. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00306

Cash, T. N., & Lin, T.-J. (2022). Psychological Well-Being of Intellectually and Academically Gifted Students in Self Contained and Pull-Out Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, *66*(3), 188-207. https://doi.org/10.1177/00169862211032987

Crosswell, A. D., Moreno, P. I., Raposa, E. B., Motivala, S. J., Stanton, A. L., Ganz, P. A., & Bower, J. E. (2017). Effects of mindfulness training on emotional and physiologic recovery from induced negative affect. *Psych neuroendocrinology*, *86*, 78-86. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.08.003

Ghasemi Bistagani, M., & Musavi Najafi, F. (2017). Effectiveness of Child-Centered mindfulness on social skills and self-efficacy of children with learning disabilities. *Social Behavior Research & Health (SBRH)*, *1*(2), 91-99. http://sbrh.ssu.ac.ir/article-1-37-en.html

Gross, J. J., John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O., & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European journal of paediatric neurology : EJPN : official journal of the European Paediatric Neurology Society*, *19*(4), 402–410. https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006

Hofmann, S. G., & Gomez, A. A. (2011). Mindfulness-Based interventions for anxiety and depression. *Psychiatric Clinics of North America*, *40*(4), 739-749. https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.08.008

Hopwood, T. L., & Schutte, N. S. (2017). A metaanalytic investigation of the impact of mindfulnessbased interventions on post-traumatic stress. *Clinical Psychology Review*, *57*, 12-20. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.08.002

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, *60*(3), 541-572. http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Hiltz, K. M. (2016). The Effectiveness of Mindfulness Techniques for Decreasing Anxiety Symptoms in Adolescents. The College at Brockport, State University of New York.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. USA: Oxford University Pres,.

Macedo, A., Marques, C., Quaresma, V., Soares, M. J., Amaral, A. P., Araújo, A. I., & Pereira, A. T. (2017). Are perfectionism cognitions and cognitive emotion regulation strategies mediators between perfectionism and psychological distress? *Personality and Individual Differences*, *119*, 46-51. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.032

Machu, E., & Morysova, D. (2016). Analysis of the Emotion of Fear in Gifted Children and its Use in Teaching Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *217*, 222-228. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.071

Pirsig, S. J. (2017). Evaluation of a Mindfulness Intervention for Children with Emotion Regulation Difficulties. Minnesota State University, Mankato

Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., & Sibinga, E. M. (2016). Mindfulness-Based approaches for cchildren and youth. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*, *46*, 172-178. https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2015.12.006

Santisi, G., Lodi, E., Magnano, P., Zarbo, R., & Zammitti, A. (2020). Relationship between psychological capital and quality of life: The role of courage. *Sustainability*, *12*(13), 5238. https://doi.org/10.3390/su12135238

Schneider, W., & Chein, J. M. (2003). Controlled & automatic processing: Behavior, theory, and biological mechanisms. *Cognitive Science*, *27*(3), 525-559. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2703_8

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd Ed.). New York: Guilford.

Semple, R. J., & Lee, J. (2014). *Mindfulness-Based cognitive therapy for children*. Second Edition. New York: Applications across the Lifespan.

Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. (2020). Emotion regulation is motivated. *Emotion*, *20*(1), 115–119. https://doi.org/10.1037/emo0000635

Thao, N. L. (2014). Mindfulness-Based adventure camp for military youth. *Journal of Extension*, *52*, 2-10. https://archives.joe.org/joe/2014april/a5.php

White, S. L. G., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, *24*, 55-66. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, *70*(1), 551-576. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.1.85]