

## اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان عسلویه

نیلوفر پروانه<sup>۱</sup>، سیدیونس محمدی یوسف‌نژاد<sup>۲\*</sup>

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۶/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۸

### چکیده

**مقدمه و هدف:** برای جلوگیری از مشکلات تحصیلی و روانی-هیجانی در دانش‌آموزان، شناسایی عوامل مرتبط و اقدامات آموزشی-درمانی امری حیاتی تلقی می‌گردد. لذا این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی اجرا شد.

**روش‌شناسی پژوهش:** پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی شهرستان عسلویه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود، که تعداد ۳۰ آزمودنی با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به شیوه انتصاب تصادفی در دو گروه مساوی (آزمایش، ۱۵ نفر و کنترل، ۱۵ نفر) گمارش شدند. برای گردآوری داده‌ها علاوه بر چک‌لیست اطلاعات جمعیت‌شناختی، از پرسشنامه خودکارآمدی (موریس، ۲۰۰۱) و پرسشنامه مسئولیت‌پذیری (لوئیس، ۲۰۰۱) استفاده شد. داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی و آنالیز کوواریانس با نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که برنامه آموزش ذهن آگاهی باعث افزایش نمره کل خودکارآمدی ( $F=۸۹/۵۱۵$ ،  $P=۰/۰۰۰$ ) و افزایش نمره کل مسئولیت‌پذیری ( $F=۷۷/۷۳۷$ ،  $P=۰/۰۰۰$ ) و  $\eta^2=۰/۵۴۷$  و افزایش نمرات این مؤلفه‌ها در افراد گروه کنترل طی مراحل مختلف سنجش، تغییر معناداری از نظر آماری مشاهده نشد.

**نتیجه‌گیری:** با توجه به اثربخشی آموزش ذهن آگاهی، روانشناسان و متخصصان بهداشت روانی می‌توانند از این رویکرد درمانی به منظور توانمندسازی روانشناختی و کاهش آسیب در دانش‌آموزان استفاده کنند.

**کلید واژه‌ها:** آموزش ذهن آگاهی، خودکارآمدی، مسئولیت‌پذیری، دانش آموز.

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی کودک و نوجوان، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، بوشهر، ایران.

<sup>۲</sup> استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. پست الکترونیکی: Mohammadi\_1355@yahoo.com

## مقدمه

امروزه تعلیم و تربیت و به‌طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد، به علاوه کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی را در آینده فرد ایفا می‌کند. زیرا مدرسه بعد از خانواده مهم‌ترین مکان یادگیری است که دانش‌آموزان ساعات زیادی از وقت خود را در آن سپری می‌کند (یانگ و لین<sup>۱</sup>، ۲۰۲۴). با این وجود از کل دانش‌آموزانی که وارد سیستم آموزش و پرورش می‌شوند، تعداد کمی از آن‌ها می‌توانند به موفقیت‌های تحصیلی دست یابند و این امر ضرورت توجه به مسائل روانی-تحصیلی را دوچندان می‌سازد. این در حالی است که براساس نظریه شناختی-رفتاری ترکیبی از عوامل درونی و بیرونی در بروز رفتار هر فرد و به تبع آن سلامت روانشناختی نقش آفرینی می‌کنند. از میان عوامل درونی، خودکارآمدی یا انتظارات کارآمدی به‌عنوان یکی از زیرطبقات مؤلفه توانمندی شخصی از خصوصیات مثبت انسان است که نقش مهمی در مقابله با تنیدگی‌ها و تهدیدهای زندگی و آثار نامطلوب دارد (کایاواگلو و تانریکولو<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳).

تصور یادگیرندگان از خودکارآمدی از منابع گوناگونی مانند عملکرد واقعی، واکنش‌های فیزیولوژیک، تشویق دیگران و تجربیاتی که از طریق یادگیری مشاهده‌ای کسب می‌شود، نشأت می‌گیرد (توکلی و ابرهیمی، ۱۳۹۹). پژوهش نشان داده است خودکارآمدی پایین می‌تواند انگیزش دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد و با تداخل در توانایی‌های شناختی تأثیر نامطلوبی بر عملکرد تحصیلی و سلامت جسمانی بر جای بگذارد. این در حالی است که سطح بالای خودکارآمدی با سلامت روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی بهتر در ارتباط است (سالوانه و اورونگان<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴).

از دیگر سو باید بیان نمود، تربیت نیروهای کارآمدی که باورها، گرایش‌ها و تمایلات لازم را برای پیشرفت و توسعه پایدار یک جامعه در همه عرصه‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی داشته باشد، رسالت آموزش و پرورش هر کشور به شمار می‌آید و تحقق آن در سایه مسئولیت‌پذیری افراد صورت می‌گیرد (هاولدن<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). رفتار مسئولانه به‌عنوان فاکتور شخصیتی مهم در روابط بین فردی سبب انعطاف‌پذیری، سازگاری اجتماعی و در نهایت موفقیت در زندگی خواهد شد (کولفلد و لینن<sup>۵</sup>، ۲۰۲۴). فقدان مسئولیت‌پذیری می‌تواند تبعاتی مانند ناتوانی آن‌ها در مسائل یادگیری و مدرسه را به‌دنبال داشته باشد و باعث ناتوانی در زمینه یادگیری گردد و برخورداری از حس مسئولیت،

1. Yang & Lin  
2. Kayaoğlu & Tanrıku  
3. Salvane & Orongan  
4. Howland  
5. Caulfield & Lynn

از مهم‌ترین عوامل پیشرفت و شکوفایی استعدادها، توانایی و خلاقیت به‌شمار می‌رود و عامل مهم در پیشرفت تحصیلی، جامعه‌پذیری و سازگاری با گروه همسالان محسوب می‌گردد (طباطبایی شوربجه، ۱۴۰۱).

با توجه به نقش مهم دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان مملکت و اهمیت دوران ابتدایی، چنانچه این قشر از سلامت روانشناختی برخوردار نباشد در بلندمدت پیامدهای ناگواری را برای دانش‌آموزان، خانواده‌ها، نظام‌های آموزشی و جامعه به همراه دارد و به همین دلیل نیازمند توجه بیشتر و انجام برنامه‌هایی جهت بهبود مسائل روانی-اجتماعی هستند (مکرم و همکاران، ۱۴۰۰). از جمله برنامه‌های مداخلاتی که دارای پشتوانه نظری و پیشینه پژوهشی قابل استناد در جمعیت‌های مختلف است، درمان ذهن‌آگاهی<sup>۱</sup> است. این برنامه مداخله‌ای که بر مبنای توجه و تمرکز به خود استوار است با ارائه فنون و تکنیک‌های مشخص به فرد یاد می‌دهد پذیرش و دلسوزی را بجای قضاوت کردن گسترش دهد، شیوه‌های جدید پاسخ دادن و واکنش به موقعیت‌ها را یاد بگیرد و هشیاری لحظه حاضر را بجای هدایت خودکار ایجاد کند (تیلور<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). مروری بر مطالعات در زمینه تأثیر برنامه ذهن‌آگاهی حاکی از آن است که این شیوه مداخلاتی در تنظیم هیجانات تحصیلی و ابراز وجود (نقی‌زاده و استادی، ۱۴۰۰)، ارتقاء سلامت روانی دانش‌آموزان (دهقان و همکاران، ۱۴۰۰) و افزایش توانمندی روانشناختی مفید بوده است (چارنس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۴).

با توجه به شواهد پژوهشی در مورد نقش مثبت برنامه ذهن‌آگاهی بر ابعاد مختلف زندگی تحصیلی، روانی و اجتماعی و هیجانی، به نظر می‌رسد این شیوه مداخلاتی بتواند به‌عنوان یک جزء اصلی در آموزش دانش‌آموزان به منظور بهبود عملکردهای روانشناختی آنان مفید واقع گردد. لذا با توجه به اهمیت مساله ارتقای سلامت روان در سنین مدرسه و نقش انکارناپذیری که مسائل روانی می‌تواند بر سایر ابعاد زندگی فرد داشته باشد، برنامه‌ریزی برای ارتقای سلامت روان‌شناختی این گروه در معرض آسیب‌های روانی-اجتماعی اهمیت بالایی دارد. لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی اجرا شد.

1. Mindfulness therapy

2. Taylor

3. Charness

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان عسلویه در سال ۱۴۰۲ به تعداد ۶۹۸۷ نفر بود. لازم به ذکر است که براساس آمار آموزش و پرورش، شهرستان عسلویه مجموعاً دارای ۴۴ مدرسه در مقطع ابتدایی است که از این تعداد ۸ مدرسه دختران دولتی، ۸ مدرسه پسرانه دولتی و ۱۸ مدرسه نیز مختلط است. همچنین مدارس غیردولتی این شهرستان شامل ۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه بود.

با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و داوطلبانه تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پس از تکمیل ابزارهای پژوهش، نمرات اکتسابی در ابزارها و احراز ملاک‌های ورود به مطالعه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (گروه آزمایش ۱۵ نفر و گروه کنترل ۱۵ نفر). برنامه ذهن‌آگاهی، براساس پروتکل تدوین شده کابات زین<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) طی ۸ جلسه (هر هفته یک جلسه) بر روی آزمودنی‌های گروه آزمایش اعمال شد اما آزمودنی‌های گروه کنترل در این مدت برنامه درمان یکپارچگی حسی-حرکتی را دریافت نکرد و در لیست انتظار درمان قرار گرفتند. محتوای جلسات مداخله در جدول ۱ ارائه شده است.

ملاک‌های ورود به مطالعه شامل رضایت و تمایل دانش‌آموزان جهت شرکت در مطالعه، تحصیل در مقطع ابتدایی و داشتن وضعیت جسمانی سالم جهت شرکت در جلسات بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم پاسخدهی کامل به ابزارهای پژوهش، غیبت بیش از ۱ جلسه از شرکت در جلسات، دریافت درمان‌های روان‌شناختی دیگر همزمان با مطالعه حاضر و یا طی ۶ ماه اخیر، انجام ندادن پیش‌آزمون یا پس‌آزمون، ابتلا به بیماری‌های حاد جسمانی و یا مصرف داروهای پزشکی بود. در پژوهش حاضر جهت گردآوری اطلاعات از آزمودنی‌ها، از ابزارهای خودگزارشی (پرسشنامه) استفاده شد که در ادامه به توضیح هر یک از این ابزارها پرداخته شده است:

**الف- پرسشنامه خودکارآمدی<sup>۲</sup>:** برای سنجش سطح خودکارآمدی از پرسشنامه موریس<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) استفاده شد که برای سنجش خودکارآمدی کودکان و نوجوانان ۷ الی ۱۸ سال کاربرد دارد. این پرسشنامه دارای ۲۳ سؤال است و سه خرده‌مقیاس شامل خودکارآمدی در سطح اجتماعی (سؤالات ۱ الی ۸)، خودکارآمدی در سطح تحصیلی (سؤالات ۹ الی ۱۶) و خودکارآمدی در سطح

1. Kabat-Zinn

2. Self-Efficacy Questionnaire

3. Muris

هیجانی (سئوالات ۱۷ الی ۲۳) را در برمی‌گیرد. پاسخگویی به سئوالات این ابزار به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که از گزینه کاملاً مخالفم (۱ نمره) تا گزینه کاملاً موافقم (۵ نمره) می‌باشد. نمرات بالاتر در هر مؤلفه نشان دهنده خودکارآمدی بالاتر در آن مؤلفه است. نتایج تحلیل عاملی در پژوهش سازنده آن نشان داد که این پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار است پایایی کل ابزار با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بدست آمد (موریس، ۲۰۰۱). در پژوهش داخل کشور پایایی کل ابزار از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۳ بدست آمد (صیف و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش دیگر داخل کشور پایایی هر یک از زیرمقیاس‌ها به ترتیب خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۳، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۶ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۲ بدست آمد (حوایزوی و همکاران، ۱۴۰۱). پایایی در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ بدست آمد.

**الف- پرسشنامه مسئولیت‌پذیری<sup>۱</sup>:** به منظور سنجش سطح مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان از پرسشنامه مسئولیت‌پذیری لوئیس<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) استفاده شد که شامل ۱۷ سؤال است و دو بعد مسئولیت‌پذیری خود (با سئوالات ۲، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۷) و مسئولیت‌پذیری دیگران (سئوالات ۱، ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۴) را مورد ارزیابی و سنجش قرار می‌دهد. نحوه پاسخگویی به سئوالات پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که به ترتیب به گزینه هرگز (۱ نمره)، به ندرت (۲ نمره)، بعضی اوقات (۳ نمره)، بیشتر اوقات (۴ نمره) و همیشه (۵ نمره) تعلق می‌گیرد. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک تک گویه‌های مربوط به آن زیرمقیاس را با جمع می‌شود و برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه‌های پرسشنامه با هم جمع می‌شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۱۷ تا ۸۵ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان خواهد بود و بالعکس. سازنده پرسشنامه پایایی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مسئولیت‌پذیری خود ۰/۷۳، مسئولیت‌پذیری دیگران ۰/۷۶ و برای کل ابزار ۰/۸۹ گزارش نمود (لوئیس، ۲۰۰۱). در پژوهش داخل کشور پایایی کل پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ بدست آمد (طاهری و همکاران، ۱۴۰۲). پایایی در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بدست آمد.

<sup>۱</sup> Responsibility questionnaire

<sup>۲</sup> Lewis

## ج- خلاصه پروتکل آموزش ذهن آگاهی

### جدول ۱: خلاصه برنامه آموزش ذهن آگاهی کابات-زین (۲۰۰۳)

جلسات	محتوای جلسات
اول	معرفی اعضا، بیان اهداف و تعدیل انتظارات، توضیحات درباره اضطراب، استرس، سبک‌های اسنادی و شناختی و رابطه اینها با هم، خوردن چند عدد کشمش بصورت ذهن آگانه و دادن پسخوراند و معرفی سیستم هدایت خودکار، انجام مدیتیشن اسکن بدن و صحبت در رابطه با آن، تمرین‌های فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای، ارته تمرین خانگی، توزیع سی دی مراقبه و جزوه‌ها
دوم	انجام تمرینات کشش یوگا، بحث در مورد تجربه تمرینات خانگی و راه‌های رفع موانع، مراقبه اسکن بدن و صحبت در مورد تجربه مراقبه، توزیع جزوه‌ها
سوم	انجام یوگای کششی یوگا، بحث در مورد تجربه تمرینات خانگی و راه‌های رفع موانع، مراقبه اسکن بدن و صحبت در مورد تجربه مراقبه توزیع جزوه‌ها
چهارم	تمرین یوگای به هشیار، نشست هشیارانه با آگاهی از هیجانات و افکار، بحث در رابطه با نگرش ذهن آگانه، توزیع جزوه‌ها
پنجم	انجام مدیتیشن اسکن بدن، بررسی آگاهی از وقایع ناخوشایند و هیجانات، افکار و حس‌های بدنی همراه با آن، تمرین فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای، توزیع جزوه‌ها
ششم	انجام نشست هشیارانه، بررسی آگاهی از وقایع خوشایند و هیجانات، افکار و حس‌های بدنی همراه آن، تمرین فضای تنفس ۳ دقیقه‌ای، توزیع جزوه‌ها
هفتم	تمرین یوگای به هشیار، انجام مراقبه کوهستان، تکرار تمرینات جلسات قبل، توزیع جزوه‌ها
هشتم	تمرین واری بدن، بازنگری برنامه، بحث در مورد برنامه‌ها و جمع‌بندی کل برنامه

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی تحلیل کوواریانس چندمتغیره با کمک نرم افزار آماری spss نسخه ۲۶ استفاده شد.

## یافته‌ها

### جدول ۲: اطلاعات جمعیت شناختی در دو گروه آزمودنی

متغیر	گروه آزمایش		گروه کنترل		
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
جنسیت	مذکر	۸ نفر	۵۴ درصد	۹ نفر	۶۰ درصد
	مؤنث	۷ نفر	۴۶ درصد	۶ نفر	۴۰ درصد
سن	۱۱ سال	۴ نفر	۲۶ درصد	۵ نفر	۳۴ درصد
	۱۲ سال	۱۱ نفر	۷۴ درصد	۱۰ نفر	۶۶ درصد
		میانگین $\pm$ انحراف معیار		میانگین $\pm$ انحراف معیار	
		۰/۴۵ $\pm$ ۱۱/۷۳		۰/۴۸ $\pm$ ۱۱/۶۶	

در جدول شماره ۲ اطلاعات جمعیت‌شناختی مربوط به جنسیت و سن آزمودنی‌های دو گروه ارائه شده است. با توجه به مندرجات جدول میانگین سن آزمودنی‌ها در گروه آزمایش برابر با ۱۱/۷۳ سال و میانگین سن آزمودنی‌ها در گروه کنترل برابر با ۱۱/۶۶ سال بوده است. همچنین مشاهده می‌شود که در هر دو گروه آزمایش و کنترل بیشتر افراد نمونه را دانش‌آموزان پسر (مذکر) تشکیل داده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمودنی

متغیر وابسته	گروه	تعداد	پیش‌آزمون SD ± M	پس‌آزمون SD ± M
مؤلفه تحصیلی	آزمایش	۱۵ نفر	۳/۰۸ ± ۱۸/۲۲	۲/۰۵ ± ۲۱/۷۳
	کنترل	۱۵ نفر	۲/۸۵ ± ۱۹/۲۰	۲/۴۰ ± ۱۸/۷۳
مؤلفه اجتماعی	آزمایش	۱۵ نفر	۲/۶۴ ± ۱۷/۶۶	۲/۴۷ ± ۲۰/۹۳
	کنترل	۱۵ نفر	۲/۸۲ ± ۱۸/۶۰	۲/۶۸ ± ۱۸/۲۶
مؤلفه هیجانی	آزمایش	۱۵ نفر	۳/۰۱ ± ۱۵/۹۳	۲/۵۵ ± ۱۸/۶۰
	کنترل	۱۵ نفر	۱/۹۴ ± ۱۶/۹۳	۱/۷۱ ± ۱۶/۶۶
خودکارآمدی-نمره کل	آزمایش	۱۵ نفر	۸/۷۳ ± ۵۱/۸۱	۷/۰۷ ± ۶۰/۹۶
	کنترل	۱۵ نفر	۷/۶۱ ± ۵۴/۷۳	۶/۷۹ ± ۵۳/۶۵
مؤلفه مسئولیت‌پذیری خود	آزمایش	۱۵ نفر	۲/۹۱ ± ۲۲/۶۵	۲/۷۴ ± ۲۷/۰۰
	کنترل	۱۵ نفر	۲/۷۷ ± ۲۲/۰۰	۲/۲۳ ± ۲۱/۵۳
مؤلفه مسئولیت‌پذیری دیگران	آزمایش	۱۵ نفر	۲/۲۴ ± ۱۹/۲۰	۲/۴۵ ± ۲۳/۸۰
	کنترل	۱۵ نفر	۱/۶۳ ± ۱۹/۶۴	۱/۵۸ ± ۱۹/۳۵
مسئولیت‌پذیری-نمره کل	آزمایش	۱۵ نفر	۵/۱۵ ± ۴۱/۸۵	۵/۱۹ ± ۵۰/۸۰
	کنترل	۱۵ نفر	۴/۴۰ ± ۴۱/۶۴	۳/۸۱ ± ۴۰/۸۸

در جدول شماره ۳ آماره‌های توصیفی متغیرهای وابسته (خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری) در دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک ارائه شده است. با توجه به نتایج مشاهده می‌شود در آزمودنی‌های شرکت‌کننده در برنامه آموزش ذهن‌آگاهی میانگین نمرات بهتری در متغیرهای وابسته در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کسب کرده‌اند، اما در آزمودنی‌های گروه کنترل در میانگین نمرات این متغیرها در مراحل مختلف سنجش (از پیش‌آزمون به پس‌آزمون) تغییر محسوسی مشاهده نشد.

جدول ۴: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

شاخص‌های نرمال بودن				مراحل سنجش	متغیر وابسته
کشیدگی	کجی	سطح معناداری	آماره F		
-۰/۸۰۲	۰/۲۷۹	-۰/۰۸۸	۰/۹۴۰	پیش‌آزمون	مؤلفه تحصیلی
-۰/۶۹۶	-۰/۳۳۷	۰/۱۰۹	۰/۹۴۳	پس‌آزمون	
-۰/۹۴۵	-۰/۰۸۵	-۰/۰۸۰	۰/۹۳۸	پیش‌آزمون	مؤلفه اجتماعی
-۰/۴۰۶	-۰/۱۵۴	۰/۷۳۱	۰/۹۷۷	پس‌آزمون	
-۰/۳۰۳	-۰/۲۵۱	-۰/۳۴۲	۰/۹۶۲	پیش‌آزمون	مؤلفه هیجانی
-۰/۲۱۷	۰/۷۶۲	-۰/۱۲۶	۰/۹۸۱	پس‌آزمون	
-۰/۴۹۷	۰/۲۳۶	-۰/۵۳۱	۰/۹۷۱	پیش‌آزمون	خودکارآمدی-نمره کل
-۰/۲۱۶	۰/۰۹۹	-۰/۳۱۷	۰/۹۸۷	پس‌آزمون	
-۰/۵۳۰	۰/۵۷۴	-۰/۴۱۱	۰/۹۸۷	پیش‌آزمون	مؤلفه مسئولیت‌پذیری خود
-۰/۹۲۴	۰/۳۱۱	-۰/۰۵۵	۰/۹۳۳	پس‌آزمون	
-۰/۴۱۸	۰/۰۹۳	-۰/۱۱۷	۰/۹۴۴	پیش‌آزمون	مؤلفه مسئولیت‌پذیری دیگری
-۱/۰۴۲	۰/۳۰۲	-۰/۶۱۰	۰/۹۶۰	پس‌آزمون	
-۰/۳۰۲	۰/۵۵۵	-۰/۲۱۱	۰/۹۵۵	پیش‌آزمون	مسئولیت‌پذیری-نمره کل
-۰/۹۰۶	۰/۲۵۴	-۰/۲۴۷	۰/۹۵۶	پس‌آزمون	

در جدول شماره ۴ نتایج آزمون شاپیرو-ویلک قابل مشاهده است. اساس این پیش‌فرض بر آن است که فرض می‌شود، توزیع نمرات در جامعه نرمال است و اگر در گروه‌های نمونه کجی یا کشیده حاصل شده، بخاطر نمونه‌گیری تصادفی افراد بوده است. پیش‌فرض نرمال بودن در صورتی رد می‌شود که احتمال تصادفی بودن تفاوت میان توزیع گروه‌های نمونه و توزیع نرمال بودن نمرات در جامعه کمتر از ۰/۰۵ گردد. براساس جدول آزمون شاپیرو-ویلک نشان می‌دهد در تمامی متغیرهای وابسته سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است ( $P > 0.05$ )، لذا توزیع نمرات در جامعه نرمال است. همچنین در این مطالعه قبل از تحلیل کوواریانس، علاوه بر آزمون شاپیرو-ویلک، سایر پیش‌فرض‌های آن مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات (کجی و کشیدگی)، مفروضه برابری واریانس‌های خطا (آزمون لوین) و مفروضه برابری ماتریس کوواریانس متغیر وابسته (آزمون ام باکس) مورد بررسی قرار گرفتند و همگی نشان دادند که می‌توان از تحلیل کوواریانس استفاده کرد.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا)

نوع آزمون	مقدار	آزمون F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
اثر بیلابی	۰/۸۸۸	۹۹/۱۴۳	۰/۰۰۰	۰/۸۸۸	۱/۰۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۱۱۲	۹۹/۱۴۳	۰/۰۰۰	۰/۸۸۸	۱/۰۰۰
اثر هتلینگ	۷/۹۳۱	۹۹/۱۴۳	۰/۰۰۰	۰/۸۸۸	۱/۰۰۰
بزرگ‌ترین ریشه روی	۷/۹۳۱	۹۹/۱۴۳	۰/۰۰۰	۰/۸۸۸	۱/۰۰۰

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ پس‌آزمون متغیرهای وابسته (نمرات خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری) با کنترل پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. براین اساس می‌توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته فوق‌الذکر ایجاد شده است و اندازه تأثیر نشان می‌دهد که ۸۸/۸ درصد تفاوت دو گروه مربوط به برنامه آزمایشی (برنامه آموزش ذهن‌آگاهی) است.

جدول ۶: اثرات بین آزمودنی تحلیل کوواریانس در پس‌آزمون متغیرهای وابسته

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	آماره F	P	اندازه اثر	توان آماری
مؤلفه تحصیلی	۹۰/۹۸۴	۱	۴۲/۴۴۰	۰/۰۰۰	۰/۶۰۹	۱/۰۰۰
مؤلفه اجتماعی	۹۴/۶۱۷	۱	۳۲/۱۶۱	۰/۰۰۰	۰/۵۱۳	۱/۰۰۰
مؤلفه هیجانی	۴۹/۴۶۱	۱	۴۷/۴۳۱	۰/۰۰۰	۰/۵۲۲	۱/۰۰۰
<b>خودکارآمدی کل</b>	۶۵۵/۰۲۲	۱	۸۹/۵۱۵	۰/۰۰۰	۰/۵۴۷	۰/۹۸۶
مؤلفه مسئولیت‌پذیری خود	۱۸۸/۱۸۸	۱	۴۳/۶۸۰	۰/۰۰۰	۰/۴۳۷	۰/۹۶۵
مؤلفه مسئولیت‌پذیری دیگری	۱۶۵/۴۴۱	۱	۵۲/۱۹۷	۰/۰۰۰	۰/۳۶۸	۰/۸۸۶
<b>مسئولیت‌پذیری کل</b>	۶۳۴/۶۷۳	۱	۷۷/۷۳۷	۰/۰۰۰	۰/۴۷۹	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد برنامه آموزش ذهن‌آگاهی بر افزایش نمره کل خودکارآمدی ( $P=۰/۰۰۰$ ,  $F=۴۲/۴۴۰$ )، و ابعاد آن شامل خودکارآمدی تحصیلی ( $\eta=۰/۵۴۷$  و  $P=۰/۰۰۰$ ,  $F=۸۹/۵۱۵$ ) و  $\eta=۰/۶۰۹$ ، خودکارآمدی اجتماعی ( $\eta=۰/۵۱۳$  و  $P=۰/۰۰۰$ ,  $F=۳۲/۱۶۱$ ) و خودکارآمدی هیجانی ( $\eta=۰/۵۲۲$  و  $P=۰/۰۰۰$ ,  $F=۴۷/۴۳۱$ ) مؤثر باشد. همچنین، این برنامه آموزشی بر افزایش نمره کل مسئولیت‌پذیری ( $\eta=۰/۴۳۷$  و  $P=۰/۰۰۰$ ,  $F=۷۷/۷۳۷$ ) و ابعاد آن شامل مسئولیت‌پذیری خود ( $\eta=۰/۳۶۸$  و  $P=۰/۰۰۰$ ,  $F=۵۲/۱۹۷$ ) و مسئولیت‌پذیری دیگری ( $\eta=۰/۴۳۷$  و  $P=۰/۰۰۰$ ,  $F=۴۳/۶۸۰$ ) تأثیر معناداری داشته است.

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان اجرا شد. یافته‌ی اول پژوهش نشان داد آموزش ذهن‌آگاهی منجر به افزایش میانگین نمره خودکارآمدی در دانش‌آموزان شده است. این یافته با نتایج پژوهش برخی از مطالعات محققان پیشین مانند کایاواگلو و تانریکولو (۲۰۲۳)، تیلور و همکاران (۲۰۲۲)، توکلی و مغنی زاده (۱۴۰۲)، جون‌بخش و امیری (۱۴۰۱)، محمودآبادی و کهزائی (۱۴۰۲) و استادیان و آقابابا (۱۴۰۱) همسو است.

اثر آموزش ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی به‌طور واضحی با این عقیده همخوان است که اصلاح مستقیم پردازش‌های توجهی می‌تواند منجر به تغییرات هم‌زمان در باورهای ناکارآمد فرد شود. این اثر به‌طور روشنی به دیدگاه پویایی‌شناختی در اختلال‌های روان‌شناختی و رفتاری مربوط می‌شود. چندین مکانیسم می‌تواند زیربنای اثربخشی بالینی آموزش کنترل توجه و ذهن‌آگاهی شوند که شامل کم‌رنگ شدن توجه متمرکز بر خود، قطع راهبردهای پردازش مبتنی بر نگرانی و نشخوار فکری، افزایش کنترل اجرایی بر پردازش و توجه و تقویت شیوه‌فراشناختی پردازش هستند. کم شدن توجه متمرکز بر خود در اختلال‌های هیجانی احتمالاً به این دلیل مفید خواهد بود که شدت پاسخ‌های جسمانی و هیجانی ادراک شده را تعدیل می‌نماید. استفاده از رویکردهای توجهی مثل آموزش کنترل توجه نشان می‌دهند که چنین پاسخ‌هایی بدون خطر هستند و بایستی نادیده گرفته شوند. این رویکرد نه تنها توجه را از حالت جسمانی و هیجانی دور می‌سازد بلکه در حالت‌های هیجانی، توجه انتخابی به افکار منفی را نیز کاهش می‌دهد. آموزش کنترل توجه اثرات درمانی خود را از طریق فعالیت‌های پردازشی مداوم نگرانی و نشخوار فکری نیز ممکن است اعمال کند. در واقع قطع این پردازش‌ها فوایدی دربردارد. به این صورت که وقتی فرد در جلسات درمان ذهن‌آگاهی شرکت می‌کند نه تنها امکان یادگیری از طریق مشاهده اطرافیان و نحوه مقابله آنان با هیجان‌ها و باورهایشان را کسب می‌کند بلکه به دلیل کاهش برانگیختگی جسمانی و نیز کاهش مقایسه و خودقضاوتی می‌تواند بر نتیجه‌گیری و باور فرد نسبت به توانایی خود در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی سودمند باشد و به این ترتیب میزان کارآمدی خود در فرد را بهبود ببخشد.

به بیان دیگر، تأثیر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی بدین صورت است که باور افراد به توانایی‌هایشان حتی در مواقعی که فرد دچار نقصی در بدن خود می‌شود، می‌تواند عملکردهای او را ثابت نگه دارد. با این باور فرد می‌تواند بر پیامدهای زندگی روانی و تحصیلی خود اثر بگذارد و احساس کنترل بیشتری بر آن داشته باشد. براین اساس، خودکارآمدی را نیز می‌توان باوری دانست که هر فرد در مورد

توانایی‌های خود در عملکرد مؤثر و مطلوب بودن خود دارد. چنین باوری نوعی خودارزیابی از توانایی و کارآمدی در رفتار است. به همین دلیل میزان عزت نفس، نگرش مثبت و همدلی با ارضای بهتر، کامل‌تر و احساس شادکامی و کارآمدی بیشتر می‌تواند در ارتباط باشد. همچنین، ذهن آگاهی یک دریافت انعطاف‌پذیر در مورد توجه فرد نسبت به حال است، نه نگرانی به آینده و تفکر در مورد گذشته. بنابراین تربیت ذهن آگاهی فرد را از عادات رفتاری و شناختی ناسازگار رها خواهد کرد و با ایجاد خودنظم‌جویی که موجب ادراک غیرقضوتی در فرایند شناختی فرد می‌شود، رفتارهای سازگارانه و کارآمد او را در زمان حال افزایش می‌دهد و او را به پذیرش آنچه الان هست، ترغیب می‌کند. شناخت او را تغییر داده، پذیرش را افزایش می‌بخشد و فرد را به خودباوری و کارآمدی بالاتر سوق می‌دهد.

دیگر یافته پژوهش نشان داد اجرای آموزش ذهن آگاهی منجر به افزایش میانگین نمره مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شده است. همسو با یافته مطالعه حاضر، نتایج برخی از مطالعات محققان پیشین مانند طباطبایی شوربچه (۱۴۰۱) نشان داد درمان ذهن آگاهی موجب کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و بهبود مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان شده است. یلماز و اناسوری<sup>۱</sup> (۲۰۲۲) نیز در پژوهشی نشان دادند که برنامه آموزش ذهن آگاهی در افزایش رفتار مسئولانه و نگرش پایدار نقش مؤثری دارد. ملاباشی (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان داد درمان ذهن آگاهی نقش مؤثری در افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دارد. همچنین عظیمی‌فر و همکاران (۱۳۹۹) نیز طی مطالعه مستقلی دریافتند درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش میانگین نمره مسئولیت‌پذیری و تحمل ناکامی دانش‌آموزان بدسرپرست و بی‌سرپرست سودمندی دارد.

در تبیین این نتیجه از مطالعه حاضر می‌توان گفت آموزش ذهن آگاهی به افراد می‌آموزد چگونه مهارت‌های عاداتی را از حالت نیرومندی خارج و منابع پردازش اطلاعات را به طرف اهداف خنثی مانند تنفس یا حس لحظه متوجه کرده و شرایط را برای تغییر آماده نمایند. همچنین، آموزش ذهن آگاهی از این نظر که توجه و آگاهی فرد را نسبت به احساسات فیزیکی و روانی بیشتر می‌کند و احساس اعتماد در زندگی، دلسوزی عمیق، احساس عشق به دیگران و پذیرش واقعی رخدادهای زندگی را دنبال دارد، می‌تواند باعث شود که فرد توانایی خود را بشناسد، با استرس‌های زندگی مقابله نماید، از نظر شغلی موفق و سازنده بوده و به عنوان عضوی از جامعه با دیگران همکاری و مشارکت لازم را داشته باشد، زیرا یکی از جنبه‌های مهم درمان یا رویکرد مبتنی بر ذهن آگاهی آن است که افراد می‌موزند با هیجانات و افکار منفی مقابله نموده و حوادث ذهنی را به صورت مثبت تجربه کنند.

<sup>۱</sup>. Yilmaz & Anasori

همچنین، در تبیین یافته فوق می‌توان گفت از آن‌جا که مکانیسم اثر ذهن‌آگاهی به عنوان حالت آگاهی از آنچه که در لحظه کنونی اتفاق می‌افتد، توجهی هدفمند به همراه پذیرش بدون داوری درباره تجارب در حال وقوع در لحظه کنونی ذهن است که کمک می‌کند تا فرد درک کند هیجانات منفی ممکن است رخ دهد اما آن‌ها جزء ثابت و دائمی شخصیت نیستند. همچنین، به فرد این امکان را می‌دهد تا به جای آن‌که به رویدادها به‌طور غیرارادی و بی‌تأمل پاسخ دهد، با تفکر و تأمل پاسخ دهد. همچنین، در ذهن‌آگاهی تلاش برای رسیدن به هدف یا پیامد خاصی وجود ندارد، بلکه تمرین ذهن‌آگاهی امکان حضور در لحظه را فراهم می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت درمان ذهن‌آگاهی سبب می‌شود تا فرد نسبت به نقش، موقعیت و توانایی‌های خویش در ارتباط با محیط پیرامونش هوشیار شود. این هوشیاری موجب مسئولیت‌پذیری و ایجاد دیدگاه مثبت و منطقی درباره پدیده‌های پیرامون فرد می‌شود. براین اساس، این فرایند سبب می‌شود تا دانش‌آموزان بتوانند دید مثبتی نسبت به تحصیل و مطالعه کردن به دست آورند و تغییر این باور، افزایش مسئولیت‌پذیری را همراه داشته باشد.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به استفاده از پرسشنامه و اجرای پژوهش تنها بر روی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی اشاره کرد که امکان تعمیم نتایج را به سایر اقشار دانش‌آموزی و جمعیت‌های دیگر جامعه با محدودیت روبه‌رو می‌سازد. از دیگر محدودیت‌های پژوهش می‌توان به عدم برگزاری دوره پیگیری به علت عدم دسترسی به افراد نمونه در بلندمدت اشاره کرد. براساس نتایج به محققان آتی پیشنهاد می‌شود نقش سطح تحصیلات والدین، شغل والدین، ترتیب تولد دانش‌آموزان و نیز معدل تحصیلی را به عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده در بررسی تأثیر برنامه ذهن‌آگاهی بر متغیرهای شناختی و رفتاری مانند خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری در مقاطع مختلف تحصیلی و در بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی (به‌طور کلی در دوره دوم ابتدایی یعنی کلاس چهارم تا ششم) مورد تفحص و مطالعه قرار دهند. پیشنهاد می‌گردد این رویکرد مداخلاتی به منظور کاهش مشکلات روانی-اجتماعی فراگیران مورد مطالعه و در عین حال نتایج این رویکرد با سایر روش‌های مداخلاتی جهت مشخص ساختن تفاوت اثربخشی و قوت این رویکردها انجام گیرد. در پژوهش‌های آتی به بررسی اثربخشی برنامه ذهن‌آگاهی همراه با دوره پیگیری پرداخته شود تا درباره تداوم اثربخشی این نوع آموزش اطمینان حاصل شود. همچنین، از آن‌جایی که ذهن‌آگاهی مطابق با ادبیات تحقیق نقش پررنگی بر بهداشت روانی در دوران کودکی و نوجوانی دارد، تدوین و طراحی بسته آموزشی-درمانی برنامه ذهن‌آگاهی با توجه به بافت فرهنگی-اجتماعی ایران می‌تواند نتایج ارزنده‌تری به ارمقام آورد.

## ملاحظات اخلاقی

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های مصاحبه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

### حامی مالی

این مقاله هیچ کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی دریافت نکرده و تمامی مراحل پژوهش با هزینه شخصی نویسنده صورت گرفته است.

### تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسند، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

### تقدیر و تشکر

بدین وسیله از تمامی شرکت کنندگان در پژوهش کمال تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

## منابع فارسی

- استادیان، سکینه و آقابابا، علیرضا. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و ترس از ارزیابی منفی دانش آموزان والیبالیست دختر. *مجله روانشناسی ورزش، ۱۴(۱)*، ۱۷-۳۰.
- توکلی، امید و ابرهیمی، صدیقه. (۱۳۹۹). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان. *مجله پیشرفتهای نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۳(۲۸)*، ۲۷-۴۱.
- توکلی، حانیه و مغنی‌زاده، زهرا. (۱۴۰۲). اثربخشی ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری روانی کودکان کار. پایان نامه ارشد روانشناسی عمومی، مؤسسه آموزش عالی تابران.
- جون‌بخش، شکیبیا و امیری، فاطمه. (۱۴۰۱). اثربخشی ذهن آگاهی بر خودکنترلی، خودکارآمدی و امید به زندگی. پایان نامه ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه ادیان و مذاهب.
- حویزروی، احمد؛ کرملاجعب، فاطمه و طبش، ندا. (۱۴۰۱). رابطه ادراک از محیط کلاس و درس و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *مجله پیشرفتهای نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۵(۴۹)*، ۲۲-۳۲.
- دهقان، منصور؛ دیبازر، سارا؛ حیدری، یاسر و کلانترزاده، فهیمه. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن بر کاهش استرس و کمالگرایی دانش آموزان. *همایش ملی روانشناسی و مدرسه*.

- صیف، محمدحسین؛ رستگار، احمد؛ طالبی، سعید؛ یادگار، میترا و قاعدی، راهیل. (۱۳۹۹). ارائه مدل علی روابط ابعاد جهت گیری اهداف پیشرفت و کمک طلبی تحصیلی: نقش درگیری تحصیلی و خودکارآمدی. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۹(۳)، ۱۶۱-۱۳۹.
- طاهری، مرتضی؛ رضوی، ریحانه و یونسی، جلیل. (۱۴۰۲). مسئولیت پذیری شخصی و اشتیاق عاملی دانش آموز: اثر تعدیلی راهبرد انطباطی اجباری. *تعلیم و تربیت*، ۲(۳۹)، ۸۲-۶۵.
- طباطبایی شوربچه، مهرداد. (۱۴۰۱). اثربخشی شناخت درمانی ذهن آگاهی بر تغل و ورزشی تحصیلی و مسئولیت پذیری دانش آموزان. *ایده‌های نوین روانشناسی*، ۱۵(۱۹)، ۱۵-۱.
- عظیمی فر، سجاد؛ طالبیان شریف، جعفر و شهیدی، محمود. (۱۳۹۹). *اثربخشی درمان ذهن آگاهی بر مسئولیت پذیری و تحمل ناکامی دانش آموزان بدسرپرست و بی سرپرست*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مددکاری اجتماعی، مؤسسه آموزش عالی حکمت رضوی.
- محمودآبادی، مهرناز و کهرزائی، فرهاد. (۱۴۰۲). *اثربخشی ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و کارکرد انطباقی و اجتماعی در دختران بی سرپرست و بدسرپرست سازمان بهزیستی شهر سیرجان*. پایان نامه ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- مکرم، فاطمه؛ کاظمی، رضا و تکلوی، سمیه. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان دختر تک والد دوره دوم متوسطه. *ماهنامه علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۵)، ۱۶۶۵-۱۶۵۱.
- ملاباشی، رباب. (۱۴۰۰). *اثربخشی شناخت درمانی ذهن آگاهی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان. نخستین همایش ملی ایده های کاربردی در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات فرهنگی*.
- نقی زاده، ماهک و استادی، سعید. (۱۴۰۰). *اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی و ابرزا وجود دانش آموزان دختر، پیشرفتهای نوین در علوم روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۴(۳۴)، ۱۲۸-۱۱۶.

### منابع انگلیسی:

- Caulfield, M., & Lynn, A. (2024). Federated corporate social responsibility: Constraining the responsible corporation. *Academy of Management Review*, 49(1), 32-55.
- Charness, G., Le Bihan, Y., & Villeval, M. C. (2024). Mindfulness training, cognitive performance and stress reduction. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 217, 207-226.
- Howland, S. J., Jesiek, B. K., Claussen, S., & Zoltowski, C. B. (2024). Measures of ethics and social responsibility among undergraduate engineering students: Findings from a longitudinal study. *Science and Engineering Ethics*, 30(1), 1-26.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (1), 144-156.
- Kayaoğlu, K., & Tanrikulu, A. B. (2023). Evaluation of the effect of mindfulness on stress and self-efficacy in patients with substance use disorder: a cross-sectional survey. *Journal of Substance Use*, 28(3), 473-478.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Salvane, C. F., & Orongan, M. J. (2024). Performance, Conceptual Understanding, and Self-Efficacy of Students via Contextualized Self-learning Modules in Junior High School: Performance, Conceptual Understanding, and Self-Efficacy of Students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 16(1), 107-128.
- Taylor, S. B., Kennedy, L. A., Lee, C. E., & Waller, E. K. (2022). Common humanity in the classroom: Increasing self-compassion and coping self-efficacy through a mindfulness-based intervention. *American college health*, 70(1), 142-149.
- Yang, T. C., & Lin, Z. S. (2024). Enhancing elementary school students' computational thinking and programming learning with graphic organizers. *Computers & Education*, 209, 104962.
- Yılmaz, Y., & Anasori, E. (2022). Environmentally responsible behavior of residents: impact of mindfulness, enjoyment of nature and sustainable attitude. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 5(1), 1-14.

## The Effectiveness of Mindfulness Training on Self-Efficacy and Responsibility in Primary School Students of Asalouyeh City

Niloufar Parvaneh<sup>1</sup>, Seyed Younes Mohammadi Yousefnejad<sup>2\*</sup>

### Abstract

**Introduction and goal:** In order to prevent academic and psycho-emotional problems in students, it is considered vital to identify related factors and educational-therapeutic measures. This research was designed and implemented with the aim of investigating the effectiveness of mindfulness training on self-efficacy and responsibility in primary school students.

**Research methodology:** The research was semi-experimental with a pre-test and post-test design with two experimental and control groups. The statistical population included all the students studying in the elementary school of Asalouyeh city in the academic year of 2023-2024, and the number of 30 subjects was selected by the available sampling method and randomly assigned to two equal groups (experiment, 15 people and control, 15 people) were assigned. In addition to the demographic information checklist, a self-efficacy questionnaire (Morris, 2001) and a responsibility questionnaire (Lewis, 2001) were used to collect data. The data were analyzed by descriptive statistics and covariance analysis with SPSS version 26 statistical software.

**Findings:** The results showed that the mindfulness training program increased the total score of self-efficacy ( $F=89.515$ ,  $P=0.000$  and  $\eta=0.547$ ) and increased the total score of responsibility ( $F=77.737$ ,  $P=0.000$  and  $\eta=0.479$ ) and each of their components was tested in the group, but no statistically significant change was observed in the average scores of these components in the control group during the different stages of the assessment.

**Conclusion:** Considering the effectiveness of mindfulness training, psychologists and mental health professionals can use this therapeutic approach for psychological empowerment and reducing harm in students.

**Keywords:** Teaching Mindfulness, Self-Efficacy, Responsibility, Student.

<sup>1</sup> MA in Child and Adolescent Clinical Psychology, Department of Psychology, Payam Noor University, Bushehr, Iran.

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran.  
E-mail: Mohammadi\_1355@yahoo.com