۱۵۵-۱۷۱

اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مهارتهای ارتباطی و خلاقیت دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی*

◈ زهرا رمضانپور گلیرد[۱] ◈ دکتر ابوالقاسم یعقوبی[۲] ◈ دکتر ذبیح‌اله پیرانی[۳] ◈ دکتر داود تقوایی[۴]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مهارتهای ارتباطی و خلاقیت دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی انجام شده است. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری یک ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی منطقه ۲۰ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. سی نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای در مرحله غربالگری، انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری، شامل گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ده جلسه تحت آموزش ذهن‌آگاهی قرار گرفت و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه‌های مهارتهای ارتباطی جرابک (۲۰۰۴) و خلاقیت عابدی (۲۰۰۲) استفاده شد. داده‌ها از طریق آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیریهای مکرر با نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که اثربخشی روش ذهن‌آگاهی بر متغیرهای خلاقیت و مهارتهای ارتباطی معنادار است ($p<0/01$). همچنین نتایج نشان داد که تفاوت میان نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری در مورد خلاقیت و مهارتهای ارتباطی معنادار نیست ($p>0/05$)، از این رو ماندگاری اثر مداخله تأیید شد. بر اساس یافته‌ها، آموزش مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی بر فرایندهای شناختی مانند تمرکز و آگاهی از هیجانهای خود و دیگران مؤثر است و ظرفیت بروز روابط میان- فردی و فعالیتهای خلاقانه را بهبود می‌بخشد، از این رو به نظر می‌رسد که بتوان از روش مداخله‌ای ذهن‌آگاهی در حوزه افزایش مهارتهای ارتباطی و خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی بهره برد.

کلید واژگان: ذهن‌آگاهی، مهارتهای ارتباطی، خلاقیت

◉ تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱/۱۵ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۵

* *این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.
E-mail: ramzanpoorzahra1@gmail.com

۲. **نویسنده مسئول:** استاد گروه روانشناسی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. E-mail: yaghoobi@basu.ac.ir

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. E-mail: zabih.pirani@iau.ac.ir

۴. استادیار گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. E-mail: ad-taghvaei@iau-arak.ac.ir

مقدمه

موفقیت و پیشرفت یادگیرندگان هدف همه نظامهای آموزشی است و میزان بهره‌مندی از محیطهای آموزشی مستلزم داشتن خلاقیت[1] و مهارتهای ارتباطی[2] است که برای بازدهی محیط یادگیری و سلامت یادگیرندگان مهم است و در پژوهشهای گوناگون در بافت آموزشی مورد توجه قرار گرفته‌اند (میلر[3] و همکاران، ۲۰۱۳). در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالشها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل روبه‌رو می‌شوند که تهدیدی برای اعتماد به نفس، انگیزش و در نتیجه عملکرد تحصیلی آنهاست. برخی از دانش‌آموزان در رویارویی با آنها موفق عمل می‌کنند و برخی در این زمینه موفقیت قابل‌قبولی ندارند. از این رو پژوهشگران حوزه روانشناسی و تربیت باید به درک و چگونگی سازگاری با چالشهای تحصیلی توجه نشان دهند (جونز[4] و همکاران، ۲۰۱۷).

یکی از چالشهای مهم قرن بیست و یکم برای مدارس، خانواده‌ها و جوامع آن است که بتوانند دانش‌آموزانی آگاه و مسئولیت‌پذیر تربیت کنند تا بتوانند با افراد دارای زمینه‌های مختلف اجتماعی، هیجانی و احساسی همکاری و تعامل داشته باشند (آیدمن و پرایس[5]، ۲۰۱۸). از این رو داشتن مهارتهای ارتباطی مناسب برای موفقیت در همه حوزه‌ها، به ویژه حوزه تحصیلی کودکان ضروری است. برقراری ارتباط یک فرایند روان‌شناختی مبتنی بر خواسته‌های متقابل حداقل دو نفر برای به اشتراک گذاشتن احساسات، ایده‌ها و تجربیات خود از راههای گوناگون است. مهارتهای ارتباطی به توانایی برقراری رابطه سالم و مؤثر با دیگران و همین طور توانایی برقراری کلام، گوش دادن فعال، درک منظور فرد مقابل و ارائه بازخورد درست اشاره دارد (مور[6] و همکاران، ۲۰۱۳). پژوهشها نشان می‌دهند که مهارتهای ارتباطی ضعیف رایج‌ترین منبع تعارض در میان افراد است و می‌تواند بر عملکرد فرد در حوزه تحصیلی و اجتماعی اثربخش باشد (لاگوئیا[7] و همکاران، ۲۰۱۹).

مهارتهای ارتباطی از نیازهای ضروری برای کودکان به شمار می‌روند. مهارتهای ارتباطی بخش مهمی از مهارتهای زندگی هستند که به عنوان توانایی برقراری ارتباط مؤثر و کارآمد با دیگران هستند (سبزی و فولادچنگ، ۱۳۹۷). با این تعبیر از مهارتهای ارتباطی، هر یک از دانش‌آموزان در فرایند رشد اجتماعی خویش، برای پیشرفت و شکوفاسازی استعدادهای خود و سازگاری مطلوب با محیط و اطرافیان، نیازمند کسب مهارتهای ارتباطی‌اند (سیفردی[8] و همکاران، ۲۰۲۱). این مهارت‌آموزی در فرایند اجتماعی شدن

1. Creativity
2. Communication skills
3. Miller
4. Jones
5. Aidman & Price
6. Moore
7. Laguía
8. Siffredi

از خانواده آغاز می‌شـــود و به فراخور رشد و سن افراد، در مدرسه و اجتماع شکل می‌گیرد. در این میان نقش مدرسه و همسالان بیش از همه مشهود است (گلازر و اشتاین[1]، ۲۰۱۵).

مهارتهای ضروری مورد نیاز برای تربیت کودکان در قرن حاضر بسیار پیچیده‌تر از گذشته شده است. امروزه پرورش و تولید فکر و اندیشـــه، خلاقیت و نوآوری یکی از اصلی‌ترین اهداف تعلیم و تربیت است (ابراهیـــم و همکاران، ۱۴۰۰). در این میان خلاقیت، قدرت تخیل و ایده‌پردازی و مهارت توانایی درگیر شدن فعال با مسائل روزمره به مهارتهای ضروری تبدیل شده‌اند (بگتو[2]، ۲۰۱۵). خلاقیت و قدرت تخیل به افراد کمک می‌کنند تا برای رویارویی با تغییرات سریع، چالشها و خطرات کلی و آینده نامشخصی که در انتظار آنهاست آماده شوند (تیواری و ریشیپال[3]، ۲۰۲۰). با این‌حال، پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که نگرانیهای بســـیار در زمینه رشد خلاقیت در دوران مدرســـه به وجود آمده است و خلاقیت نه تنها در حال رشـــد نیست، بلکه رو به زوال است (برانســـون و مریمن[4]، ۲۰۱۰؛ جعفرلو و همکاران، ۱۳۹۸). اهمیت خلاقیت، توجه روانشناسان را به بررسی عوامل و چگونگی پرورش آن جلب کرده است و امروزه نگرانیهای جدی از کاهش تفکر خلاق در مدارس و کلاســـهای درس و اهمیت رشـــد پتانسیل خلاقیت کودکان در ســـن مدرسه مورد تأکید قرار گرفته اســـت (ریچی و پرفکتی[5]، ۲۰۲۰). همچنین براساس نظر برانســـون و مریمن (۲۰۱۰)، برنامه‌های درســـی در مدرســـه معمولاً محیطی مناسب برای رشد و تقویت خلاقیت فراهم نمی‌کنند، از این رو راهکارهایی برای افزایش خلاقیت در محیط آموزشی کودکان مورد توجه قرار گرفته است.

یافته‌های پژوهشـــی گوناگون نشـــان داده‌اند که می‌توان خلاقیت و مهارتهای ارتباطی را از طریق مداخله‌های متفاوت ارتقا بخشید (مانوسف[6] و همکاران، ۲۰۲۰؛ کلوبینسکی[7] و همکاران، ۲۰۱۸؛ براون[8] و همکاران، ۲۰۱۲؛ آگنولی[9] و همکاران، ۲۰۱۸). یکی از مداخلاتی که می‌تواند در افزایش تواناییهای فردی و ارتباطی دانش‌آموزان نقشی مؤثر داشته باشد، آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی[10] است. آموزش ذهن‌آگاهی رویکردی نســـبتاً جدید اســـت که با توجه بـــه ماهیت این مفهوم می‌توان کارکـــرد آن را در جنبه‌های مختلف زندگی از پزشـــکی گرفته تا آموزش و پرورش مشاهده کرد (ملپس[11] و همکاران، ۲۰۱۹؛ آگنولی

1. Glazer & Stein
2. Beghetto
3. Tiwari & Rishipal
4. Bronson & Merryman
5. Reche & Perfectti
6. Manusov
7. Kolubinski
8. Brown
9. Agnoli
10. Mindfulness-based intervention
11. Malpass

و همـــکاران، ۲۰۱۸). ذهن‌آگاهـــی یعنی توجه کردن به روشـــی خاص، از روی قصـــد، در زمان حال و بدون داوری کردن. ذهن‌آگاهی یک حالت صلح درونی است که با تمرکزکردن بر تنفس، مراقبه صحیح و پاک کردن ذهن از هرگونه عامل تأثیرگذار بیرونی می‌تواند کسب شود (هنریکسن[1] و همکاران، ۲۰۲۰).

ذهن‌آگاهی شـــکلی از مراقبه است که ریشـــه در تعالیم و آئینهای مذهبی شرقی، به ویژه بودیسم دارد. به زبان ســـاده به معنای آگاه بودن از افکار[2]، رفتار[3]، هیجانات[4] و احساســـات[5] خود اســـت و شکلی خاص از توجه محسوب می‌شود که در آن دو عنصر اساسی حضور در اکنون و قضاوت نکردن ارزشی والا دارد. این دو عنصر اساسی در مورد رخدادها، کنشها و واکنشها نقش اصلی را به‌عهده دارد. بر این اساس ذهن‌آگاهی شـــامل توانایی شناســـایی دقیق هیجانهای خود و آگاهی از آنها به هنگام تولید و همچنین کنترل تمایلات خود در نحوه واکنش به اوضاع و افراد است (رنشاو[6]، ۲۰۲۰).

از آنجایـــی که در تمرین ذهن‌آگاهی تأکید بر تجربیات زمان حـــال و نگرش غیر قضاوتی بر افکار، احساســـها و رفتارهاست، دانش‌آموز در طول تمرین، یاد می‌گیرد که توجه خود را از افکار غیرارادی که موجب سرگردانی ذهن می‌شود، بر لحظه حال متمرکز کند و توانایی تشخیص زمانی که ذهن به سمت حواس‌پرتی منحرف می‌شـــود، یک مهارت کلیدی اســـت که در طول تمرین ذهن‌آگاهی آموزش داده می‌شـــود. در واقع، فرد با تمرینهای ذهن‌آگاهی یاد می‌گیرد که زمان مطالعه، به محض حواس‌پرتی که یکی از موانع مؤثر بر یادگیری اســـت، به زمان حال متمرکز شـــود و به مرور تمرکز خود را افزایش دهد (براون و همکاران، ۲۰۱۲). نتایج پژوهشها (بلوستا-باتالا[7] و همکاران، ۲۰۲۱؛ تیواری و ریشیپال، ۲۰۲۰؛ لو[8] و همکاران، ۲۰۲۱) نیز بیانگر آن است که در فرایند تمرینات ذهن‌آگاهی تمرکز فرد از سطحی پایین به سطحی بالا افزایش می‌یابد، بنابراین، افزایش تمرکز منجر به افزایش خودآگاهی، فراشناخت و بهبود ارزیابی شـــناختی و هیجانی در دانش‌آموزان می‌شـــود و به افزایش تعاملات مفید در محیط تحصیلی و بالاتر رفتن کیفیت یادگیری می‌انجامد. نتایج مطالعات مانوســـف و همـــکاران (۲۰۲۰) و لو و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که ذهن‌آگاهی، با افزایش خودآگاهی و تمرکز بر افکار و هیجانهای فعلی فرد، می‌تواند فرایندهای شـــناختی و هیجانی کودکان را بهبود بخشـــد که این شـــیوه می‌تواند در افزایش مهارتهای ارتباطی نقشی مؤثر داشته باشد.

در حوزه مهارتهای ارتباطی، کودک فرایند رشد فردی و اجتماعی شدن را از طریق تعامل احساسات،

1. Henriksen
2. Thoughts
3. Behavior
4. Excitement
5. Emotions
6. Renshaw
7. Bellosta-Batalla
8. Lu

تجربه‌هـــا، افکار و رفتارها با دیگران کســـب می‌کند و به کاوش در این حوزه‌ها می‌پردازد تا به رشـــد و تحول بهینه نائل شـــود (طوفانی و همکاران، ۱۳۹۶). بررســـی موضوع خلاقیت نیز از آن جهت ضروری است که در رشد و تقویت تفکر خلاق و نقادانه مؤثر است (هنریکسن و همکاران، ۲۰۲۲). تفکر خلاق از مهم‌ترین کنشهای شناختی است که نیازمند انعطاف‌پذیری ذهنی بالاست و باید عوامل مؤثر بر ارتقای آن در محیط آموزشـــی مورد توجه قرار گیرد (یاداو[1] و همکاران، ۲۰۱۸). هنریکســـن و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه خود نشـــان دادند که بهره‌گیری از روش ذهن‌آگاهی خلاقیت را در فراگیران افزایش می‌دهد. آنها در مطالعه خود به سه‌موضوع کلیدی مداخله ذهن‌آگاهی شامل پردازش هیجانهای مثبت و منفی، تمرکز بر ذهن و عدم قضاوت تأکید داشـــتند. یافته‌های این مطالعه منعکس‌کننده این موضوع است که فراگیران تأثیرات ذهن‌آگاهی را بر خلاقیت خود درک می‌کنند و این فرایند از طریق تمرینهای آموزشی مرتبط با مداخله ذهن‌آگاهی به‌دست می‌آید.

تحصیل و کسب دانش زمانی از کیفیت برخوردار است که همراه با لذت و اشتیاق در دانش‌آموزان باشـــد. وقتی که دانش‌آموزی تعاملات میان-فردی پایین داشـــته باشد، توان و تلاشی برای یادگیری، ایده‌آفرینی و خلاقیت نیز نخواهد داشـــت و نمی‌تواند به خوبی دانش و مهارتهای لازم را کسب کند و پیشرفتی در این زمینه داشته باشد. از این رو مهارتهای ارتباطی و خلاقیت به‌عنوان توانایی و استعداد درونی جهت ســـازگاری با مسائل تحصیلی و پاسخ مثبت و ســـازنده به چالشها می‌توانند نقشی مهم در موفقیت در محیط تحصیلی داشته باشند (محمدی، ۱۳۹۵). از آنجایی که به دلیل تغییرات اجتماعی گســـترده و تغییرات در فناوری، مشاغل و نیازهای آینده نیز تغییر می‌کنند، آماده‌سازی دانش‌آموزان با مهارتهای ذهنی و اجتماعی برای کســـب موفقیت در آینده بسیار مهم است، بنابراین نیازمندیم که از آموزشهای معمولی فراتر رویم و آموزش در زمینه خلاقیت و مهارتهای ارتباطی را بیشتر مورد توجه قرار دهیم. همچنین در زمینهٔ چگونگی حمایت از نیازهای آموزشـــی کودکان برای کسب ظرفیتهای متناسب با آینده نیاز به پژوهشهای گسترده وجود دارد و در این زمینه می‌توان به مداخله ذهن‌آگاهی همچون رویکردی مؤثر در افزایش پتانســـیل مهارتهای شناختی و هیجانی- اجتماعی کودکان اشاره کرد. با توجه به مطالب گفته شـــده و اهمیت متغیرهایی مانند مهارتهای ارتباطی و خلاقیت در بافت آموزشـــی و همچنین مشـــکلات مربوط به نظام آموزشی کشور در حوزه رشـــد خلاقیت و نوآوری و همچنین مشـــکلات کودکان در روابط میان - فردی، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این پرسش بـــود که آیا مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مهارتهـــای ارتباطی و خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی اثربخش است؟

1. Yadav

روش

پژوهش حاضر مطالعه‌ای از نوع نیمه‌آزمایشی بر اساس طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه پژوهش را همه دانش‌آموزان دختر دوره دوم دبستان شهرستان ری که در سال تحصیلی ۱۴۰۰- ۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. با توجه به اهمیت حجم نمونه برای تعمیم‌پذیری نتایج در حیطه علوم رفتاری معمولاً در پژوهشهای آزمایشی و شبه آزمایشی حداقل حجم نمونه برای هر یک از زیرگروهها ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (گال و همکاران، ۱۹۹۶؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۱). نمونه پژوهش از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده است، به این طریق که از میان مدارس دوره ابتدایی شهرری، دو مدرسه دوره دوم دبستان به صورت تصادفی انتخاب شده و از هر مدرسه دو کلاس و از هر کلاس ۲۰ دانش‌آموز گزینش شدند. در مرحله بعد ابتدا برای همهٔ دانش‌آموزان، پیش‌آزمون اجرا شد، سپس ۳۰ نفر از دانش‌آموزان که یک نمره انحراف معیار پایین‌تر از میانگین در مقیاسهای خلاقیت (نمره ۱۳۰ به پایین) و مهارتهای ارتباطی (نمره ۱۴۰ به پایین) داشتند، به عنوان نمونه‌های پژوهش انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵نفر) و گواه (۱۵نفر) جایگزین شدند. سپس پرسشنامه مهارتهای ارتباطی جرابک و خلاقیت عابدی برای گروهها اجرا شد و مداخله ده جلسه‌ای شناخت - درمانی ذهن‌آگاهی (بوردیک[1]، ۲۰۱۴) برای گروه آزمایشی اجرا شد. شایان ذکر است که گروه کنترل هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. پس از اجرای مداخله، هم گروه آزمایشی و هم گروه گواه مجدداً به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و برای سنجش ماندگاری مداخله آموزش داده شده، به فاصله یک ماه، بار دیگر گروهها به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. از نظر اخلاقی نیز موافقت کتبی، محرمانه بودن اطلاعات، آزادی در شرکت و غیره لحاظ شد. برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای اندازه‌گیری زیر استفاده شد:

۱. پرسشنامه مهارتهای ارتباطی (CSQ[2]): به منظور سنجش مهارتهای ارتباطی، از نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه مهارتهای ارتباطی جرابک[3] (۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۴ ماده است که پاسخگویی به آنها مستلزم استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از ۱= هرگز تا ۵ = همیشه) است. این پرسشنامه دارای پنج زیرمقیاس (گوش دادن، تنظیم عواطف، درک پیام، بینش و قاطعیت) است. این مقیاس روی دانش‌آموزان و دانشجویان ایرانی در بازه سنی ۹ تا ۲۸ سال هنجاریابی شده است. حد پایین نمرات به‌دست آمده، ۳۴، حد متوسط نمرات، ۱۰۲ و حدبالای نمرات ۱۷۰ است. نمره بالاتر نشان‌دهندهٔ مهارت ارتباطی بالاتر است. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حسین‌چاری و فداکار داورانی (۱۳۸۴) در نمونه‌ای متشکل از

1. Burdick
2. Communication Skills Questionnaire
3. Jerabak

۷۳۳ دانش‌آموز و دانشـــجوی ایرانی با روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن برای نمره کل آزمون در نمونه دانشـــجویان به ترتیب برابر ۰/۷۱ و ۰/۶۹ گزارش شده است. افزون بر این، حسین‌چاری و فداکار داورانی (۱۳۸۴) با به کارگیری روش آماری تحلیل عاملی، روایی ســـازه پرسشنامه را نیز در پژوهش خود بررسی کرده‌اند و روایی سازه به روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی مورد تأیید قرار گرفتـه است. پایایی ایـن مقیـاس به روش آلفـای کرونباخ در پـژوهش حـاضر ۰/۸۴ به‌دست آمده است.

۲. **پرسشنامه خلاقیت عابدی[1] (CT):** پرسشنامه سنجش خلاقیت که به آزمون سنجش خلاقیت عابدی (۲۰۰۲) مشهور است، بر اساس نظریه تورنس درباره خلاقیت به‌وسیله عابدی ساخته شده اســـت. این پرسشنامه ۶۰ سؤال سه‌گزینه‌ای دارد که از چهـــار خرده‌آزمون سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری تشـــکیل شـده اســـت. هر ماده دارای سه گزینه است که نشان‌دهندهٔ میزان خلاقیت پایین، متوسط و بالاست. این مقیاس روی کودکان و نوجوانان در دامنه سنی ۷ تا ۱۸ سال هنجاریابی شده است. کمترین نمره ۶۰ و بالاترین نمره ۱۸۰ است. نمره بالاتر به‌معنای خلاقیت بیشـــتر است. سؤالهای یک تا ۲۲ به سیالی، ۲۳ تا ۳۳ به بســـط، ۳۴ تا ۴۹ به ابتکار و ۵۰ تا ۶۰ بـــه انعطاف‌پذیری مربوط‌اند. ضریب پایایی این آزمون روی دانش‌آموزان در پژوهش کوشـــکی و ناعمی (۱۳۹۷)، ۷۶٪ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۸۵ و برای هر یک از خرده‌مقیاســـهای سیالی ۰/۸۱، ابتکار ۰/۸۶، انعطاف‌پذیری ۰/۷۹ و بسط ۰/۷۷ به دست آمده است.

دانش‌آموزان ابتدا در یک جلسه بحث و گفتگو با شیوه و فرایند اجرای کار آشنا شدند و رضایت آنها برای شرکت در پژوهش اخذ شد. ملاکهای ورود به پژوهش، نداشتن مشکلات شدید تحصیلی و رضایت برای شرکت در پژوهش بود و ملاکهای خروج، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی و عدم رضایت به ادامه کار بود.

◉ برنامه مداخله ذهن‌آگاهی کودک - محور

در پـژوهش حـاضر، گـروه آزمایشی در ده جلسه ۴۵ دقیقـه‌ای (هفته‌ای یـک جلسه) تحت مداخله ذهن‌آگاهی بوردیک (۲۰۱۴) قرار گرفتند. محتوای جلسات درمانی در جدول شماره ۱ آمده است.

1. Creativity test

جدول ۱. خلاصه محتوای آموزش ذهن‌آگاهی بوردیک (۲۰۱۴)

هفته	اهداف - محتوا
هفته اول	● معرفی آموزش ذهن‌آگاهی و تعریف آن و توضیح پیرامون دلیل اجرای این دوره آموزشی برای کودکان، 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 دادن تمرینات مربوط به وضعیتهای تمرینات مراقبه ذهن‌آگاهی (وضعیت نشستن روی صندلی، وضعیت خوابیده، نشستن به حالت چهارزانو، حالت لوتوس کامل، وضعیت دستها)
هفته دوم	● گفت‌وگو دربارۀ تجربه شرکت‌کنندگان در مورد ذهن‌آگاهی، تمرین تنفس آگاهانه و آموزش تنفس شکمی، تمرین ذهن آشفته در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکلیلی
هفته سوم	● صحبت در مورد تجربه شرکت‌کنندگان از ذهن‌آگاهی و تکرار تنفس ذهن‌آگاهانه و آموزش بادی اسکن
هفته چهارم	● تکرار کردن تمرینات پایه تنفسی و آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرین لیوان آب
هفته پنجم	● گفت‌وگو دربارۀ تجربه شرکت‌کنندگان از تمرینات ذهن‌آگاهی و آموزش خوردن ذهن‌آگاهانه به همراه تکرار تمرین تنفس ذهن‌آگاهانه و بادی اسکن
هفته ششم	● تکرار کردن تمرینات پایه تنفسی و تکرار تمرین خوردن ذهن‌آگاهانه و آموزش تمرین بوییدن ذهن‌آگاهانه و لمس کردن ذهن‌آگاهانه و انجام دادن حرکات کششی ذهن‌آگاهانه
هفته هفتم	● مرور تمرینات جلسات پیشین، آموزش تمرین گوش دادن ذهن‌آگاهانه و انجام تمرین ذهن‌آگاهی نسبت به افکار«مراقبه رودخانه روان»، «تخته سفید نانوشته»، «ورود به شکاف میان افکار»
هفته هشتم	● تکرار کردن تمرینات پایه تنفسی و بادی اسکن، انجام دادن تمرین ذهن‌آگاهی «عوض کردن کانال» و «افکار خودآیند منفی».
هفته نهم	● مرور کردن تمرینات جلسات پیشین و آموزش مراقبه ذهن‌آگاهی نسبت به هیجانات و بازی «من احساس می‌کنم» و یادداشت‌نویسی یا نقاشی درباره احساسات و هیجانات
هفته دهم	● تکرار کردن تمرینات پایه تنفسی و ذهن‌آگاهی نسبت به حسهای بدنی و انجام دادن مراقبه

داده‌های این پژوهش از طریق شاخصهای آمار توصیفی شامل جدولهای توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار مورد بررسی قرار گرفتند. در بررسی فرضیه‌ها از طریق آزمون آماری تحلیل واریانس مکرر و نرم‌افزار SPSS22 داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سن گروه کنترل ۱۱/۲۱ و ۰/۸۳ و برای گروه آزمایش ۱۱/۵۱ و ۰/۶۷ سال بود. نتایج جدول ۲ تغییرات میانگین مهارتهای ارتباطی و خلاقیت را در سه مرحله ارزیابی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در دو گروه کنترل و آزمایش ارائه می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروهها

	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار
مهارتهای ارتباطی	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۱۰۱/۴۰	۱۳/۲۴
		پس‌آزمون	۱۵	۱۰۰/۸۰	۱۴/۱۲
		پیگیری	۱۵	۱۰۰/۶۰	۱۳/۹۰
	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۱۰۰/۳۳	۹/۳۴
		پس‌آزمون	۱۵	۱۱۹/۶۶	۱۵/۸۵
		پیگیری	۱۵	۱۱۸/۷۳	۱۶/۵۲
خلاقیت	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۸۹/۰۶	۱۱/۸۹
		پس‌آزمون	۱۵	۸۷/۷۳	۱۱/۵۶
		پیگیری	۱۵	۸۷/۱۳	۱۳/۶۵
	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۸۷/۴۰	۹/۳۴
		پس‌آزمون	۱۵	۱۰۶/۰۶	۱۶/۲۱
		پیگیری	۱۵	۱۰۵/۸۶	۱۶/۰۴

براساس نتایج جدول شماره ۲، آزمودنیهای دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون مهارتهای ارتباطی و خلاقیت تقریباً دارای سطح میانگین مشابه‌اند، اما در پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای مربوطه آزمودنیهای گروه آزمایش سطح میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل به‌دست آوردند. همچنین، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف نشان‌دهندهٔ نرمال بودن توزیع در متغیر مهارتهای ارتباطی و خلاقیت است ($p>0/05$) و پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها برای اجرای تحلیل واریانس مکرر برقرار است.

برای تحلیل فرضیه‌های این پژوهش از روش آماری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است. پس از بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها همگنی واریانس نیز بررسی شد و نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. آزمون لوین برای بررسی همسانی واریانسهای خطای متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله آزمون	F	سطح معناداری
مهارتهای ارتباطی	پیش‌آزمون	۰/۴۱	۰/۵۱۸
	پس‌آزمون	۱/۱۱	۰/۳۱۲
	آزمون پیگیری	۱/۲۰	۰/۲۷۶
خلاقیت	پیش‌آزمون	۰/۵۸	۰/۳۱۹
	پس‌آزمون	۰/۶۷	۰/۰۹۳
	آزمون پیگیری	۱/۰۵	۰/۱۷۸

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که آزمون لوین برای هیچ‌یک از متغیرها معنادار نیست که نشان‌دهندهٔ برقراری پیش‌فرض همگنی واریانس است. به‌منظور بررسی برابری ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته از آزمون باکس استفاده شده که نتایج نشان داد سطح معناداری آزمون باکس برای متغیرهای وابسته (مهارتهای ارتباطی، $p>۰/۰۵$ ، $F=۰/۷۵$ و خلاقیت، $p>۰/۰۵$ ، $F=۰/۸۹$) بالاتر از ۰/۰۰۱ بود. به این ترتیب فرض برابری کوواریانس متغیرهای وابسته تأیید شد. ابتدا نتایج آزمونهای چند متغیره بررسی شد که نتایج نشان داد میزان لامبدای ویلکز برای متغیرهای (مهارتهای ارتباطی، $p<۰/۰۱$ ، $F=۹/۵۸$ و خلاقیت، $p<۰/۰۱$ ، $F=۸/۹۱$) معنادار بود که نشان می‌دهد مداخله ذهن‌آگاهی در اثرگذاری بر متغیرها مراحل آزمون تأثیرگذار بوده است. برای بررسی پیش‌فرض کرویت از آزمون موخلی استفاده شده است. نتیجه آزمون موخلی در جدول شماره ۴ گزارش شده است. با توجه به اینکه اندازه آزمون موخلی از نظر آماری معنادار نیست، بنابراین پیش‌فرض کرویت برقرار است.

جدول ۴. نتایج آزمون موخلی برای متغیرهای مهارتهای ارتباطی و خلاقیت

متغیر	اثر درون آزمودنی	موخلی W	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
مهارتهای ارتباطی	زمان	۰/۵۵۲	۳/۳۶	۲	۰/۱۷۸
خلاقیت	زمان	۰/۴۸۷	۴/۱۶	۲	۰/۶۴۸

با توجه به برقراری پیش‌فرضهای آماری و همچنین شرط کرویت می‌توان از نتایج واریانس مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده کرد. در جدول شماره ۵ نتایج تعامل مراحل آزمون و گروه در هر یک از متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری مهارتهای ارتباطی و خلاقیت بر حسب گروه

منبع تغییرات	متغیرها		مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتا
مهارتهای ارتباطی	درون‌آزمودنیها	عامل۱ (زمان)	۴۰۵/۶۰	۱	۴۰۵/۶۰	۲۵/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶
		عامل۱ * گروه	۲۹۰/۴۰	۱	۲۹۰/۴۰	۱۸/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۳۲
		خطا	۴۴۰/۰۱	۲۸	۱۵/۷۱			
	بین‌آزمودنیها	گروه	۱۸۴/۳۲	۱	۱۸۴/۳۲	۶/۵۲	۰/۰۱۳	۰/۲۱
خلاقیت	درون‌آزمودنیها	عامل۱ (زمان)	۱۸۷/۲۶	۱	۱۸۷/۲۶	۲۰/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۳۵
		عامل۱ * گروه	۶۴/۰۶	۱	۶۴/۰۶	۱۲/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶
		خطا	۲۵۵/۰۸	۲۸	۹/۱۱			
	بین‌آزمودنیها	گروه	۱۱۲/۳۴	۱	۱۱۲/۳۴	۴/۴۱	۰/۰۴۴	۰/۱۳

با توجه به نتایج جدول شماره ۵، اثر اصلی عامل زمان برای متغیرهای مهارتهای ارتباطی و خلاقیت معنادار است، یعنی میانگینهای برآورد شده نمرات مهارتهای ارتباطی و خلاقیت از مرحله پیش‌آزمون به مرحله پس‌آزمون و پیگیری در کل، تفاوتی معنادار نشان می‌دهند ($p<0/001$). تعامل زمان (مراحل آزمون) و عضویت گروهی (شرایط پژوهشی) نیز در مورد مهارتهای ارتباطی و خلاقیت از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در میان گروهها تفاوتی معنادار داشته است ($p<0/001$). اثر میان-گروهی (عامل عضویت گروهی) نیز برای متغیرهای مهارتهای ارتباطی و خلاقیت معنادار به دست آمده است، یعنی گروههای پژوهشی در مجموع، از نظر نمرات مهارتهای ارتباطی و خلاقیت تفاوتی معنادار را نشان می‌دهد ($p<0/01$).

در ادامه به منظور مقایسه نتایج در مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری) از مقایسه زوجی استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. مقایسه زوجی نمرات میانگین مهارتهای ارتباطی و خلاقیت در سه مرحله زمانی

متغیرها	زمان الف	زمان ب	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
مهارتهای ارتباطی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۸/۲۶*	۱/۵۸	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۱۷/۹۳*	۱/۲۱	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۹۳	۰/۳۴	۰/۶۵۱
خلاقیت	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۷/۰۰*	۰/۶۸	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۱۶/۰۳*	۰/۷۸	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۱	۰/۳۹	۰/۸۷۶

بر اساس یافته‌های گزارش شده در جدول شماره ۶، بین میانگین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری مهارتهـــای ارتباطی و خلاقیت از نظر آماری تفاوت معنادار وجود دارد ($P<۰/۰۱$)، به‌طوری‌که میانگین پس‌آزمون و پیگیری از میانگین پیش‌آزمون به لحاظ آماری در متغیرهای پژوهش (مهارتهای ارتباطی و خلاقیت) بالاتر است. همچنین بین میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری به لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود ندارد ($P>۰/۰۵$) که نشان از پایداری نتایج متأثر از مداخله ذهن‌آگاهی بر اثر گذشت زمان دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررســـی میزان اثربخشـــی آموزش ذهن‌آگاهی بر مهارتهای ارتباطی و خلاقیـــت در دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی بود. یافته‌ها نشـــان دادند که میان گروههای آزمایشـــی و کنترل تفاوتی معنادار وجود دارد، به این صورت که آموزش برنامهٔ ذهن‌آگاهی بر مهارتهای ارتباطی و خلاقیت تأثیرگذار بوده است، بنابراین، فرضیه پژوهشی مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاضر هماهنگ و همسوســـت با یافته‌های پژوهش ســـیفردی و همکاران (۲۰۲۱)، هنریکسن و همـــکاران (۲۰۲۰)، مالپس و همـــکاران (۲۰۱۹)، گلازر و اشـــتاین (۲۰۱۵)، طوفانی و همکاران (۱۳۹۶) و محمدی (۱۳۹۵).

بر اســـاس نظر مالپس و همکاران (۲۰۱۹) افراد وقتی که شـــروع به تمرین مراقبه ذهن‌آگاهی می‌کنند، ارتباطشان با اطرافیان بسیار بهبود می‌یابد و به سادگی از عهده حل مسائل میان- فردی پیش آمده برمی‌آیند. این بهبود ژرف در روابط انســـانی دلایل گوناگون دارد. دلیل بهبودی روابط

پس از مراقبهٔ ذهن‌آگاهی این اســـت که با ذهن‌آگاه شـــدن ظرفیت پذیرش تجربه و اتفاقاتی که در هر لحظه زندگی فرد رخ می‌دهد در او بیشـــتر می‌شـــود. این روحیه آمادگی برای رویارویی با هرچه رخ می‌دهد خود به خود ســـبب بهبودی روابط با دیگران می‌شود، چرا که فرد حالت تعصب یا انکار ندارد و انسانها را همان‌طوری که هستند بدون پیش‌داوری نظاره می‌کند. به بیان ساده‌تر، فقط معایب و نواقص دیگران را نمی‌بیند، بلکه با افزایش هشـــیاری ذهن‌آگاهانه‌ای که دارد بینشی بازتر و وســـیع‌تر پیدا می کند، می‌تواند تصویری ببیند کلان‌تر از تجربه و اتفاقاتی که رخ می‌دهد و در برخورد با انســـانها آنها را در تصویری بزرگ‌تر نظاره می‌کند و طبیعی اســـت که به‌این ترتیب می‌تواند در کنار معایب و اشکالات و خطاهای افراد، خوبیها و نکات مثبت شخصیت و رفتار آنان را بهتر دریابد و به‌این ترتیب مهارتهای ارتباطی در افراد بهبود می‌یابد.

طبق نظر براون و همکاران (۲۰۱۲) آموزش ذهن‌آگاهی با ترغیب افراد به تمرین کردن مکرر و توجه متمرکز روی مســـئله موردنظر و آگاهی هدفمندانه روی موضوع و ذهن افراد، پاســـخ فرد به موقعیتهای تعارض‌آمیز را از حالت خودکار به وضعیت هشیارانه و مناسب تبدیل می‌کند. آموزش ذهن‌آگاهی مســـتلزم یادگیری فراشـــناختی و راهبردهای رفتاری جدید برای متمرکز شدن روی روابط میان - فردی و پیشگیری از ایجاد تعارضات میان - فردی است و سبب گسترش افکار جدید و کاهش اتفاقات ناخوشـــایند است. در این راستا سیفردی و همکاران (۲۰۲۱) اشاره می‌کنند که ذهن‌آگاهی موجب می‌شود فرد در موقعیتهای تعارض‌آمیز به جای درگیر شدن با تعبیر و تفسیرهای چرخه‌ای ناکارآمد، به بسط و توسعه فضاهای هشیاری و آگاهی درونی مبادرت ورزد و سمت و سوی هشـــیاری خویش را از افکار خودکار و منفی به جنبه‌های جدیدی از زندگی در حال گذر معطوف کند. با توجه به این توضیحات انتظار می‌رود که تمرینات ذهن‌آگاهی بر مهارتهای ارتباطی تأثیری مثبت داشـــته باشند. مطالعات متعدد نشان داده است که انسانها وقتی که شروع به تمرین مراقبه ذهن‌آگاهی می‌کنند ارتباطشـــان با اطرافیان بسیار بهبود می‌یابد و به سادگی از عهده حل مسائل میان - فردی پیش‌آمده برمی‌آیند. این بهبود عمیق در روابط انسانی دلایل گوناگون دارد. آموزش ذهن‌آگاهی مســـتلزم یادگیری فراشـــناختی و راهبردهای رفتاری جدید برای متمرکز شدن روی روابط میان - فردی و پیشگیری از ایجاد تعارضات میان - فردی است و سبب گسترش افکار جدید و کاهش اتفاقات ناخوشایند است.

طبق دیدگاه بلوستا - باتالا و همکاران (۲۰۲۱) دلیل اثربخشی ذهن‌آگاهی بر خلاقیت را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در فراگیری روشـــهای ذهن‌آگاهی فرد به‌جایی می‌رسد که به‌جای واکنش غیرارادی و خودکار، واکنشی ارادی همراه با تفکر و تأمل را داشته باشد و طی آن توجه فرد تقویت می‌شود که این ســـاز و کار خودکنترلی موجب دیدن اجزا و استفادهٔ درست از اندیشه در چارچوب حواس خواهد شـــد. خلاقیت یکی از عواملی اســـت که با یادگیری ارتباطـــی نزدیک دارد و چون

تمرینـــات ذهن‌آگاهی بر تمرکز و توجه تأثیرگذارند، بنابراین می‌توان انتظار داشـــت که تمرینات به‌مرور بر فرایند یادگیری و خلاقیت تأثیر مثبت داشته باشند.

ذهن‌آگاهی و خلاقیت دو ویژگی وابسته به‌هم‌اند. تمرین ذهن‌آگاهی سبب تقویت تفکر خلاق می‌شود، درحالی‌که درگیر شدن در تفکر خلاقانه، ذهن شما را به چالش می‌کشد و می‌تواند شما را در وضعیتی قرار دهد که به آگاهی بیشتری دست پیدا کنید (محمدی، ۱۳۹۵). همچنین دستیابی به نتیجهٔ مطلوب و رسیدن به مقصد موفقیت به شکل یک نیاز درونی برای افراد خلاق تعریف شده اســـت که هم در قالب تکالیف بازی- محور و هم تمرینات ذهن‌آگاهانه زمینه را برای دسته‌بندی اهداف فرد و راه‌حلهای لازم برای دســـتیابی به موفقیتها فراهم می‌کند (هندریکســـن و همکاران، ۲۰۲۲). براســـاس دیدگاه گلازر و اشـــتاین (۲۰۱۵) ذهن‌آگاهی می‌تواند ساز وکاری برای کاهش فشـــارهای درونی کودکان و ارتقای سطح سازگاری محســـوب شود. همچنین تمرینات مبتنی بر ذهن‌آگاهی سبب آرامش درونی و کاهش فشارهای اســـترس‌زای محیطی می‌شوند و فرد با دنیای درونی خود ارتباطی بهتر برقرار می‌کند و با پذیرش افکار و احساسات به جای سرکوب یا نفی آنها احســـاس درونی بهتری پیدا می‌کند. به‌این ترتیب آمادگی بیشتری برای پذیرش دیگران و بهبود روابط میان- فردی پیدا می‌کند.

تورنس اظهار می‌کند که کودکان خلاق به‌دنیا می‌آیند اما خلاقیت بســـیاری از آنان در حدود ده سالگی افت می‌کند که دلیل آن را می‌توان در محیطهای آموزشی رسمی و غیر رسمی، بی‌توجهی به آموزش و پرورش پویا و خلاق، به‌ویژه در سنین پیش‌دبستانی و دبستانی به‌عنوان عامل اساسی مطرح کرد. نوآوری و آفرینندگی، کودکان را نســـبت به خلاقیت دیگران حساس می‌کند و زمینه یادگیری لازم را برای رشـــد خلاقیت آنان فراهم می‌آورد (بگتو، ۲۰۱۵). براســـاس نظر گیلفورد (۱۹۷۵) با توســـعه دانش (تأکید به افزایش اطلاعات با تأکید بـــر حفظ کردن)، قدرت قضاوت و قدرت تصور به محدود شدن گرایش می‌یابد. در این شیوه قدرت تصور سریع‌تر از قدرت استدلال رشـــد می‌کند، بنابراین وقتی که استدلال، ســـیر صعودی طی می‌کند، تصور کاهش پیدا می‌کند. آموزشـــهای رسمی مدرسه نیز، عمدتاً به رشد اســـتدلال تأکید می‌کنند تا رشد تصور. در نتیجه با گذشت زمان و بزرگ شدن کودکان، خلاقیت آنان نیز قربانی استدلال، منطق و عادات می‌شود و در عمل تحصیل علم و تجارب مانند عواملی بازدارنده فکر دانش‌آموزان را از خلاقیت دور می‌کنند. بنابراین ایجاد برنامه‌های مبتنی بر ذهن باز مانند ذهن‌آگاهی در مدارس می‌تواند در جهت بهبود خلاقیت دانش‌آموزان مفید باشد.

بـــا توجه به موارد فـــوق، می‌توان گفت به‌طورکلی بهره‌گیـــری از مداخله آموزش ذهن‌آگاهی با تمرینـــات ویـــژهٔ کودکان و با توجه بـــه اثر مانـــدگار آن می‌تواند به بهبـــود مهارتهای ارتباطی در دانش‌آمـــوزان منجر شـــود و از این طریق عملکرد آنان در محیـــط تحصیلی و جامعه ارتقا یابد

و دانش‌آموزان بتوانند در تعاملات اجتماعی خود با دیگران، ارتباطی سازنده و مؤثر برقرار کنند. همچنین بهره‌گیری از این مداخله سبب رشد و توسعه خلاقیت کودکان می‌شود و نوآوری و آفرینندگی آنان را در زمینه‌های یادگیری تحصیلی و غیرتحصیلی فراهم آورد.

از مهم‌ترین محدودیتهای این پژوهش می‌توان به عدم پیگیری نتایج در بلندمدت، عدم بررسی نتایج به تفکیک جنسیت، محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دوره ابتدایی و مشکلات ناشی از بیماری کرونا برای اجرای کار اشاره کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهشهای آتی نتایج در بلندمدت، روی دانش‌آموزان دختر و پسر به تفکیک و نیز روی دانش‌آموزان سایر مناطق مورد بررسی قرار گیرد. همچنین بر اساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که برنامه دانش‌افزایی ذهن‌آگاهی به معلمان در قالب دوره‌های ضمن‌خدمت و به دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی در قالب کارگاههای آموزشی، آموزش داده شود. پیشنهاد دیگر اینکه متخصصان و برنامه‌ریزان درسی در سطح آموزش عالی سرفصلی کامل درباره دانش‌افزایی ذهن‌آگاهی در برنامه درسی دانشجو - معلمان، حتی سایر دانشجویان بگنجانند. همچنین پیشنهاد می‌شود که معلمان در کنار سایر روشهای آموزشی از برنامه‌های مبتنی بر افزایش تمرکز و آگاهی به منظور پرورش مهارتهای ارتباطی و خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی و بهبود عملکرد تحصیلی استفاده کنند.

منابع

REFERENCES

ابراهیم، انسیه؛ ارجمندنیا، علی‌اکبر؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود و افروز، غلامعلی. (۱۴۰۰). بررسی نیمرخ هوشی، شخصیتی و خلاقیت دانش‌آموزان تیزهوش تحصیلی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۱ (۱)، ۱-۲۲.

بوردیک، دبرا ای. (۲۰۱۴). *راهنمای آموزش مهارتهای ذهن آگاهی به کودکان و نوجوانان*، ترجمه غلامرضا منشـــئی، مسلم اصلی‌آزاد، لاله حســـینی و پری‌ناز طیبی نایینی(۱۳۹۶)، چاپ اول، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان).

جعفرلو، غلام؛ شـــریفی، نسترن و شریفی، حسن‌پاشـــا. (۱۳۹۸). ارائه مدلی جهت پیش‌بینی خلاقیت بر اساس سخت‌رویی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، تحصیلات والدین، ســـوابق کارهای خلاقانه افراد خانواده و خویشـــاوندان نزدیک با میانجی انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۹ (۱)، ۱۵۳-۱۸۴.

حســـین‌چاری، مسعود و فداکار داورانی، محمدمهدی. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارتهای ارتباطی براساس مقایسه دانش‌آموزان و دانشجویان. *دانشور رفتار*، ۱۲ (۱۵)، ۲۱-۳۲.

سبزی، ندا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارتهای ارتباطی بر ادراک شایستگی و شادکامی دانش‌آموزان پسر مقطع ششم ابتدایی شهر شیراز. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۹ (۴)، ۱۱۴-۱۲۳.

طوفانی، فاطمه؛ واحدی، شـــهرام و هاشـــمی، تورج. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود مهارتهای ارتباطی دانش‌آموزان دختر مدارس شـــبانه‌روزی. *کنفرانس بین‌المللی فرهنگ، آسیب‌شناسی روانی و تربیت*، تهران، دانشگاه الزهرا.

کوشکی، فریبا و ناعمی، علی‌محمد. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر خلاقیت در دانش‌آموزان ابتدایی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸ (۳)، ۱-۲۴.

گال، مردیت دامین؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناســـی (جلد اول)* ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات سمت.(تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۶).

محمدی، الهه. (۱۳۹۵). بررســـی اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خلاقیت دانش‌آموزان. *سومین کنفرانس بین المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*، دانشگاه تربیت حیدریه، مشهد.

Abedi, J. (2002). A latent-variable modeling approach to assessing reliability and validity of a creativity instrument. *Creativity Research Journal*, *14*(2), 267-276.

Agnoli, S., Vanucci, M., Pelagatti, C., & Corazza, G. E. (2018). Exploring the link between mind wandering, mindfulness, and creativity: A multidimensional approach. *Creativity Research Journal*, *30*(1), 41-53.

Aidman, B., & Price, P. (2018). Social and emotional learning at the middle level: One school's journey. *Middle School Journal*, *49*(3), 26-35.

Beghetto, R. A. (2015). Teaching creative thinking in K12 schools: Lingering challenges & new opportunities. In R. Wegerif, L. Li, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 201-211). Routledge.

Bellosta-Batalla, M., Cebolla, A., Pérez-Blasco, J., & Moya-Albiol, L. (2021). Introducing mindfulness and compassion-based interventions to improve verbal creativity in students of clinical and health psychology. *Psychology and Psychotherapy, 94*(3), 541-557.

Bronson, P., & Merryman, A. (2010). *The creativity crisis.* Available at: https://www.newsweek.com/creativity-crisis-74665

Brown, K. W., Weinstein, N., & Creswell, J. D. (2012). Trait mindfulness modulates neuroendocrine and affective responses to social evaluative threat. *Psychoneuroendocrinology, 37*(12), 2037-2041.

Glazer, H. R., & Stein, D. (2015). Mindfulness and the play-therapist supervisor: A study in transformative learning. *International Journal of Play Therapy*, *24*(1), 41-53.

Guilford, J. P. (1975). Creativity: A quarter century of progress. In I. A. Taylor, & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 37-59). Routledge.

Henriksen, D., Heywood, W., & Gruber, N. (2022). Meditate to create: mindfulness and creativity in an arts and design learning context. *Creativity Studies*, *15*(1), 147-168.

Henriksen, D., Richardson, C., Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity*, *37*, 100689.

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children, 27*(1), 49-72.

Kolubinski, D. C., Frings, D., Nikčević, A. V., Lawrence, J. A., & Spada, M. M. (2018). A systematic review and meta-analysis of CBT interventions based on the Fennell model of low self-esteem. *Psychiatry Research*, *267*, 296-305.

Laguía, A., Moriano, J. A., & Gorgievski, M. J. (2019). A psychosocial study of self-perceived creativity and entrepreneurial intentions in a sample of university students. *Thinking Skills and Creativity*, *31*, 44-57.

Lu, S., Huang, C. C., Cheung, S. P., Rios, J. A., & Chen, Y. (2021). Mindfulness and social emotional skills in Latino pre-adolescents in the U.S.: The mediating role of executive function. *Health & Social Care in the Community, 29*(4), 1010-1018.

Malpass, A., Binnie, K., & Robson, L. (2019). Medical students' experience of mindfulness training in the UK: Well-being, coping reserve, and professional development. *Education Research International*, 10.1155/2019/4021729.

Manusov, V., Stofleth, D., Harvey, J. A., & Crowley, J. P. (2020). Conditions and consequences of listening well for interpersonal relationships: Modeling active-empathic listening, social-emotional skills, trait mindfulness, and relational quality. *International Journal of Listening*, *34*(2), 110-126.

Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. (2013). Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, *62* (4 Suppl), 239-248.

Moore, P. M., Rivera Mercado, S., Grez Artigues, M., & Lawrie, T. A. (2013). Communication skills training for healthcare professionals working with people who have cancer. *The Cochrane Database of Systematic Reviews, 3,* CD003751.

Reche, I., & Perfectti, F. (2020). Promoting individual and collective creativity in science students. *Trends in Ecology & Evolution*, *35*(9), 745-748.

Renshaw, T. L. (2020). Mindfulness-based intervention in schools. In C. Maykel, & M. A. Bray (Eds.), *Promoting mind-body health in schools: Interventions for mental health professionals* (pp. 145-160). American Psychological Association.

Siffredi, V., Liverani, M. C., Hüppi, P. S., Freitas, L. G. A., De Albuquerque, J., Gimbert, F., … Hà-Vinh Leuchter, R. (2021). The effect of a mindfulness-based intervention on executive, behavioral and socio-emotional competencies in very preterm young adolescents. *Scientific Reports, 11*(1), 19876.

Tiwari, S. S., & Rishipal, A. (2020). Effect of mindfulness on self-concept, self-esteem and growth mindset: Evidence from undergraduate students. *Journal of Psychosocial Research*, *15*(1), 329-340.

Yadav, P., Raju, S. K., Mahaveer, T., & Pradesh, U. (2018). Effectiveness of play therapy on improve social skill among preschool children: *A Narrative Review*, *2,* 40-42.

Quarterly Journal of
Family and Research

The Effectiveness of Mindfulness-Based Intervention upon Communication Skills and Creativity of Elementary School Students*

■ Z. Ramezanpour Geliyard[1] ■ A. Yaghoobi, Ph.D.[2] ■ Z. Pirani, Ph.D.[3] ■ D. Taghvaee, Ph.D.[4]

Abstract

The aim of this study was to examine the effectiveness of mindfulness-based intervention upon communication skills and creativity of elementary students. This quasi-experimental research had a pretest-posttest control group design with a one-month follow-up session. The statistical population of the study was comprised of all female senior elementary students in District 20 of Tehran in 2020-21 school year. Using cluster sampling method in the screening stage, 30 students were selected and randomly assigned to two groups of experimental and control (15 subjects in each group). The experimental group was administered 10 sessions of mindfulness training and the control group did not receive any intervention. To collect the required information, Jerabak Communication Skills Inventory (2004) and Abedi Creativity Test (2002) were used. Data were analyzed using repeated measures ANOVA via SPSS22. Results showed that mindfulness intervention had a significant effect on creativity and communication skills ($p<0.01$). The difference between post-test and follow-up scores on creativity and communication skills was not significant ($p>0.05$) and the durability of the intervention was confirmed. Based on the findings, teaching the components of mindfulness is effective on cognitive processes such as concentration and awareness of emotions of self and those of others and boosts interpersonal relationships and creative activities. Accordingly, it seems that mindfulness intervention can be used to improve communication skills and creativity of elementary school students.

Keywords: mindfulness, communication skills, creativity

Date received: April 4, 2022 **Date accepted:** July 27, 2022

* *This article is derived from the first author's Doctoral Dissertation.*

1. Doctoral Graduate of Educational Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.
E-mail: ramzanpoorzahra1@gmail.com
2. **Corresponding Author:** Professor of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.
E-mail: yaghoobi@basu.ac.ir
3. Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.
E-mail: zabih.pirani@iau.ac.ir
4. Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.
E-mail: d-taghvaei@iau-arak.ac.ir