

Investigating the Effectiveness of Character Empowerment Training on Mindfulness and Organizational Commitment in Elementary School Teachers

Fatemeh Mirzazadeh¹ , Kazem Barzegar Bafrooei^{2*} , and Hossain Hassani³ 

1. Master of Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran. E-mail: f.mirzazadeh75@gmail.com
2. *Corresponding author*, Associate Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. E-mail: k.barzegar@yazd.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. E-mail: k.barzegar@yazd.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2023/10/09
Reviewed: 2023/12/13
Accepted: 2024/09/12
Published Online:
2024/11/05
Pages: 167-182

Keywords:
Character empowerment,
Mindfulness,
Organizational
Commitment,
Elementary School,
Positive Psychology

Background and Objectives: This research aimed to investigate the effectiveness of character empowerment training in mindfulness and organizational commitment of Elementary school teachers in Yazd City during the academic year 2021-2022. **Methods:** The applied research method employed a semi-experimental design with a pretest-posttest design, including a control group. The statistical population included all elementary school teachers in Yazd city. Thirty participants were selected using an available sampling method, with 15 participants randomly assigned to the experimental group and 15 to the control group. The research tools used were Langer's mindfulness questionnaire (2004) and Navi et al.'s organizational commitment Questionnaire (2015). The reliability coefficient of the questionnaires was obtained by Cronbach's alpha method, 0.65 and 0.81, respectively. The experimental group received character empowerment training using the three-step approach of Awareness-Exploration-Application (AEA) for two months, consisting of 12 sessions, each lasting 50 minutes. To analyze the data using SPSS 26 software, a one-way analysis of covariance (ANCOVA) tests was conducted, employing the MANCOVA text. **Findings:** The findings indicated that character empowerment training increased mindfulness in the experimental group teachers (59.66). However, there was no significant difference between the experimental and control groups regarding organizational commitment. **Conclusion:** As mindfulness is related to being alert to current experiences and acceptance, performing character empowerment exercises, which require focused attention on the present, helps increase mindfulness in teachers throughout the training.

Cite this Article: Mirzazadeh, F., Barzegar Bafrooei, K., & Hassani, H. (2024). Investigating the Effectiveness of Character Empowerment Training on Mindfulness and Organizational Commitment in Elementary School Teachers. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10(18), 167-182. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15020.801>



© the authors
Publisher: Farhangian University



بررسی اثربخشی آموزش توانمندی منش بر ذهن آگاهی و تعهد سازمانی معلمان دوره ابتدایی

فاطمه میرزازاده^۱، کاظم برزگر بفروئی^{۲*}، و حسین حسینی^۳

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: f.mirzazadeh75@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: f.mirzazadeh75@gmail.com

۳. استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه: hassani.hossain@yazd.ac.ir

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش بر ذهن آگاهی و تعهد سازمانی معلمان دوره ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. **روش‌ها:** روش پژوهش، از نوع طرح نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری، تمامی معلمان دوره ابتدایی شهر یزد بود که ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌طور تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. ابزار پژوهش، پرسشنامه‌های ذهن آگاهی لانگر (۲۰۰۴)، تعهد سازمانی ناوی و همکاران (۱۳۹۵) بود. مقدار ضریب پایایی برای هر یک از پرسش‌نامه‌ها، با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۸۱ به دست آمد. برای گروه آزمایش به مدت ۲ ماه (۱۲ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای) آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد سه فرآیندی آگاهی - کاوش - کاربرد (AEA) ارائه شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تحلیل کوواریانس یک‌راهه (آنکوا) و مانکوا و نرم‌افزار SPSS26 استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد آموزش توانمندی‌های منش موجب افزایش ذهن آگاهی در معلمان در گروه آزمایش (۵۹/۶۶) شد. از سویی تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و گواه از نظر تعهد سازمانی به دست نیامد. **نتیجه‌گیری:** درنتیجه، به دلیل آن که ذهن آگاهی، هوشیاربودن در تجارب کنونی همراه با پذیرش است و انجام تمرین‌های توانمندی منش که مستلزم توجه هدفمند به زمان حال است، لذا انجام این نوع تمرین‌ها در طول مدت آموزش، موجب افزایش ذهن آگاهی معلمان می‌شود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۲۲

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۸/۱۵

شماره صفحات: ۱۶۷-۱۸۲

واژه‌های کلیدی:

توانمندی‌های منش،

تعهد سازمانی،

ذهن آگاهی،

دوره ابتدایی،

روان‌شناسی مثبت

استناد به این مقاله: میرزازاده، فاطمه، برزگر بفروئی، کاظم، و حسینی، حسین. (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی آموزش توانمندی منش

بر ذهن آگاهی و تعهد سازمانی معلمان دوره ابتدایی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*. ۱۸۲-۱۶۷، (۱۸)۱۰.

<https://doi.org/10.48310/itt.2024.15020.801>

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

منش به طرح‌های تف‌سیری عمدتاً ناخودآگاه یا به نحوی ضمنی به کار گرفته شده‌ای اشاره دارد که نحوه کار جهان و نحوه ارزیابی امور را به ما نشان می‌دهد و دستورالعمل‌هایی برای کنش ارائه می‌کند. افراد طی اعمالشان توسط این چارچوب‌های کلی تف‌سیری هدایت می‌شوند. توانمندی‌های منش صفات مثبتی در افکار، احساس و رفتار هستند که شناسایی آن‌ها به زندگی خوب کمک می‌کند. برخی افراد، توانمندی‌ها را در زندگی روزانه خود به کار می‌برند و برای آنان پاداش‌دهنده و رضایت‌بخش است و به پیامدهای مثبتی برای خود و دیگران منجر می‌شود (Heintz & Ruch, 2019). توانمندی‌های منش، هسته اصلی هویت و رفتار ما را تشکیل می‌دهند. این توانمندی‌ها نیرویی تأثیرگذارند که می‌توانند اراده‌ای برای عمل کردن به روش انسانی با شند و همچنین توجه به این توانمندی‌ها می‌تواند پیامدهای مثبت برای خود و دیگران در پی داشته باشد (خدایاری فرد، ۱۴۰۰).

از اقدامات مبتکرانه جنبش روان‌شناسی مثبت‌گرایی، گسترش طبقه‌بندی توانمندی‌هاست که به درک هرچه دقیق‌تر فضایل آدمی به‌طور خاص می‌پردازد. طبقه‌بندی پیشنهادی Peterson and Seligman (2004)، شش دسته فضیلت: «خرد»، «شجاعت»، «انسانیت»، «عدالت»، «میان‌روی» و «تعالی» است و هرکدام از این فضیلت‌ها زیرمجموعه‌هایی دارند و درنهایت در انسان ۲۴ توانمندی منش وجود دارد که با پیامدهای مثبت متعددی مرتبط هستند که شامل: «خلاقیت»، «کنجکاوی»، «تفکر نقاد»، «عشق به یادگیری»، «وسعت دید»، «جرئت»، «پشتکار»، «صداقت»، «اشتیاق»، «عشق»، «مهربانی»، «هوش اجتماعی»، «کارگروهی»، «انصاف»، «رهبری»، «بخشش»، «فروتنی»، «احتیاط»، «خود نظم‌دهی»، «ستایش زیبایی و نظم»، «قدرشناسی»، «امیدواری»، «شوخ‌طبعی» و «معنویت» است (خدایاری فرد و همکاران، ۱۴۰۰). توانمندی‌های منش، موضوع‌محوری روان‌شناسی مثبت است که تلاش می‌کنند با استفاده از مداخلات توانمندی‌ها، بهزیستی و عملکرد افراد را افزایش دهند. شناسایی و کاربرد توانمندی‌ها به رشد فکری افراد کمک می‌کند (Biswas-Diener et al., 2011). توانمندی‌های منش اجزا فرایندها یا سازوکاری روان‌شناختی هستند که فضیلت‌ها را تعریف می‌کنند. توانمندی‌های فوق راه‌های قابل تشخیص برای نشان دادن یک فضیلت معین هستند. این توانمندی‌ها زیرمجموعه صفات شخصی‌اند که ارزش اخلاقی را بر روی آن‌ها تعبیه می‌کنیم. برای نمونه درون‌گرایی و برون‌گرایی صفاتی هستند بدون وزن اخلاقی، در مقابل مهربانی و کار جمعی از نظر اخلاقی ارزش دارند؛ بنابراین یک توانمندی خوب از نظر کاربردی توانمندی است که دارای درجات مختلف است؛ یعنی بر اساس آن می‌توان افراد را متمایز ساخت. در افکار، احساسات و اعمال خود را نشان می‌دهد؛ شکل‌پذیر (منعطف) است و تحت تأثیر عوامل مختلف، دور و نزدیک است (Parks, 2009). عموماً مداخلات توانمندی‌ها شامل سه بخش آگاهی، اکتشاف و کاربرد است. هدف آگاهی، افزایش آگاهی افراد نسبت به دانش توانمندی‌هاست. در اکتشاف، هدف این است که افراد، توانمندی‌های منش خود را با پیامدهای ارزشمند تجارب گذشته و حال مرتبط سازند تا بتوانند ارزش و اهمیت آن را درک کنند. کاربرد بر استفاده از توانمندی‌های منش در موقعیت‌های روزانه تمرکز دارد. بیشترین مداخلات توانمندی‌های منش در محیط آموزشی بر اساس همین سه بخش است. اگرچه توانمندی‌های شخصیتی تا حدی عمومی و پایدار در نظر گرفته شده‌اند، اما این توانمندی‌ها می‌توانند توسط محیط فرد شکل داده شوند و بنابراین قابلیت تغییر دارند (Peterson & Seligman, 2004). از این‌رو پایداری نسبی صفات شخصیت و قابلیت تعمیم آن‌ها در موقعیت‌های گوناگون، مورد توجه خاص برای فهم رفتار و عملکرد انسان در زمینه‌های سازمانی قرار گرفته است (Luthans & Youssef, 2007). پیترسون از بنیان‌گذاران روان‌شناسی مثبت، کاربرد مداخلات توانمندی‌ها را در محیط آموزشی به‌ویژه مدرسه مؤثر می‌داند که به تعالی علمی و پرورش اخلاق کمک می‌کند (White & Waters, 2015). برنامه‌های مداخلاتی توانمندی‌های منش در بلندمدت موجب می‌شوند افراد در مسیر شکوفایی قرار گیرند و در شرایط دشوار از آن‌ها به‌خوبی محافظت می‌کنند (خسروجردی، ۱۳۹۸).

یکی از مفاهیم جدید حوزه روان‌شناسی که به نظر می‌رسد با توانمندی منش معلمان در ارتباط باشد، مفهوم ذهن‌آگاهی است. پرورش ذهن‌آگاهی با هدف بهبود استفاده از توانمندی منش «استفاده ذهن‌آگاهانه از توانمندی‌ها» و

استفاده از توانمندی منش برای تقویت ذهن‌آگاهی «ذهن‌آگاهی قدرتمند»^۱ خوانده می‌شود. در دهه ۱۹۹۰ ویلیامز، تیزدیل و سیگل^۲، روش آموزش حضور ذهن مبتنی بر کاهش استرس (MBSR) را برای کمک به افرادی که از افسردگی رنج می‌بردند توسعه دادند (Butler et al., 2019). ذهن‌آگاهی به‌عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه در لحظه کنونی اتفاق می‌افتد تعریف شده است (Walshe, 2019) و به رشد کیفیت خودداری از قضاوت، آگاهی قصدمندانه و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد تأکید می‌کند. ذهن‌آگاهی توجه متمرکز بر لحظه حال، پردازش تمام جنبه‌های تجربه بلا واسطه شامل فعالیت‌های شناختی، فیزیولوژیکی یا رفتاری را موجب می‌شود. مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی عبارت‌اند از: الف) آگاهی از پیرامون؛ گرایش باطنی فرد به حضور فعال و عکس‌العمل نسبت به تغییرات محیط؛ ب) تازه‌جویی؛ گرایش فرد به پذیرا و کنج‌آلود بودن نسبت به محیط؛ ج) انعطاف‌پذیری؛ توانایی ذهن‌آگاهانه فرد به دیدن تجارب خویش از دیدگاه‌های چندگانه و به‌کارگیری بازخوردهای محیط جهت سازگاری‌های ضروری در رفتار؛ د) خلق تازه‌ها؛ گرایش و میل باطنی به خلق مقوله‌های جدید. به‌واسطه تمرین و فن‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خودآگاهی پیدا می‌کند، به کارکرد خودکار ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می‌یابد و از طریق آگاهی لحظه‌به‌لحظه از افکار و احساسات و حالت‌های جسمانی بر آن‌ها کنترل پیدا می‌کند و از ذهن روزمره و خودکار متمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود (Segal et al., 2012). بر طبق نظر بک موضوعات و محتویات افکار در افراد افسرده مربوط به شکست‌ها و باخت‌های گذشته است. این افکار باعث شکل‌گیری باورهای منفی در فرد می‌شود. با کشف ارتباط بین خلق و افکار منفی می‌توان به درمان افسردگی پرداخت و از بازگشت مجدد آن پیشگیری کرد. در رویکردی که تیزدیل و ویلیامز در سال ۱۹۹۲ به‌منظور درمان، پیشگیری و جلوگیری از بازگشت افسردگی تبیین کردند، بین شناخت، هیجان و ذهن ارتباط وجود داشته، در نتیجه، رویکرد شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی ارائه گردید (Hayes et al., 2014). ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند تا این نکته را درک کنند که هیجان‌های منفی ممکن است رخ دهد، اما آن‌ها جزء ثابت و دائمی شخصیت نیستند. همچنین به فرد این امکان را می‌دهد تا به‌جای آنکه به رویدادها به‌طور غیرارادی و بدون تأمل پاسخ دهد، با تفکر و تأمل پاسخ دهد (Emanuel et al., 2010). ذهن‌آگاهی ضمن اینکه به فرد کمک می‌نماید تا بفهمد چگونه آرامش و رضایت را دوباره از عمق وجودش کشف کرده و آن را با زندگی روزمره‌اش آمیخته و به سبک زندگی‌اش مبدل نماید، به او کمک می‌کند تا به‌تدریج خود را از نگرانی، اضطراب، خستگی، افسردگی و نارضایتی نجات دهد. این رویکرد معتقد است که هرکس دوره‌هایی از رنج و درد دارد؛ این درد و رنج با آگاهی ذهن، تبدیل به رنجی همدلانه می‌شود که به احساس شفقت نسبت به خود و دیگران منتهی می‌گردد، درحالی‌که بدون ذهن‌آگاهی، به‌صورت هیجان فرسوده‌کننده‌ای تجربه می‌شود که با تلخی و خشم آمیخته‌شده و با احساس درماندگی شدید همراه می‌شود (Williams & Penman, 2012). اکنون چهار سیستم کارکرد کامل درمانی وجود دارد که به لحاظ اثربخشی نیز ارزیابی شده‌اند که ذهن‌آگاهی در آن‌ها نقش مهمی را بازی می‌کند؛ کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۳ (Kabat-Zin, 1990, MBSR)، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۴ (MBCT, Williams et al., 2017, Segal et al., 2012)، رفتار درمانی دیالکتیکی^۵ (DBT, Linehan, 1993) و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد را شامل می‌شود (Hayes-Skelton et al., 2015). پژوهش‌هایی که اخیراً در ایران انجام گرفته است، نشان‌دهنده اثربخشی مثبت آموزش ذهن‌آگاهی، در میان معلمان بوده است، چنانکه نتیجه پژوهش کرامتی و همکاران (۱۳۹۸)، نشان می‌دهد آموزش ذهن‌آگاهی منجر به افزایش حس خودکارآمدی و بهبود روحیه شغلی می‌شود و از سویی آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش فرسودگی شغلی و افزایش خوش‌بینی آموزشی معلمان تأثیرگذار است (کاظمی و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش Stavvaki و همکاران (2022)، نیز

1. strong mindfulness
2. Williams, Teasdale, Segal
3. mindfulness-based stress reeducation
4. mindfulness-based cognitive therapy
5. dialectical behavior therapy

سهم قابل توجه عامل کلی نقاط توانمندی منش در بهزیستی تأیید شده است. لذا ذهن آگاهی یکی از متغیرهای مهم در بهبود سطح کیفیت آموزش معلم بشمار می آید. کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعهد سازمانی و سلامت روان معلمان مؤثر است (Janssen et al., 2022).

بسیاری از شغل ها به بافت و موقعیت وابسته هستند. بافت شغلی حوزه نیرومندی در مطالعه علم منش محسوب می شود. مطالعات بسیار زیادی درباره توانمندی های منش در موقعیت های شغلی و فضای مدرسه انجام شده است. برای مثال کلودیا هارز و ویلیبالد^۱ در پژوهشی دریافته اند کارکنانی که از توانمندی های برجسته بیشتری در محیط کاری بهره می برند، در مقایسه با افراد دیگر، تجارب مثبت شغلی بیشتری را تجربه می کنند و تعهد بیشتری به کارشان نشان می دهند (Harzer & Ruch, 2012). Allen and Meyer (1990)، تعهد سازمانی را حالتی روان شناختی که رابطه فرد را با سازمان مشخص می کند و احتمال ترک سازمان را کاهش می دهد، تعریف کرده اند. Harzer and Ruch (2012)، در پژوهش مداخله ای دیگری دریافته اند که هماهنگ ساختن توانمندی های برجسته کارکنان با تکالیف کاری شان به افزایش تعهد کاری آنان می انجامد. چنین مطالعاتی که وابسته به بافت شغلی است، این آگاهی را در اختیار بالینگران و مراجعان قرار می دهد که در صورت استفاده فرد از توانمندی های منش خود ممکن است چه پیامدهایی را در محل کار، مدرسه، خانه یا به طور کلی اجتماع، شاهد باشند؛ بنابراین می توان پیش بینی کرد توجه به توانمندی های منش می تواند برای معلمان در بافت مدرسه پیامدهای مثبتی همچون تعهد سازمانی داشته باشد. به نظر مایر و شورمن^۲ تعهد سازمانی دو بعد دارد. آن ها این دو بعد را تعهد مستمر (میل به ماندن در سازمان) و تعهد ارزشی (تمایل به تلاش مضاعف) نامیدند. اگرچه شباهت هایی بین ابعاد تعهد سازمانی شناسایی شده توسط «آنچل و پری^۳» و «مایر و شورمن» و آنچه توسط «آلن و مایر» شناسایی شده وجود دارد، اما یک تفاوت اساسی این مدل های آن ها نیز وجود دارد. سه جزء تعهد آلن و مایر، (عاطفی^۴، مستمر^۵، هنجاری^۶) اصولاً بر اساس قالب ذهنی که فرد را به سازمان مرتبط می کند، متفاوت هستند، نتیجه رفتاری هر سه جزء تعهد باین حال مشابه است و آن ادامه کار در سازمان است. برعکس، در مدل های «آنچل و پری» و مایر و شورمن فرض شده است که تعهد مستمر، مرتبط با تصمیم به ماندن یا ترک سازمان است و تعهد ارزشی مرتبط به تلاش مضاعف در جهت حصول به اهداف سازمانی است؛ اما کامل ترین تحقیق بر روی تعهد سازمانی و ابعاد آن، یک نظریه تحلیلی و رویکرد چندبعدی است که توسط آلن و مایر انجام شده است. آنان تعهد سازمانی را این گونه تعریف می کنند: «یک حالت روانی که نشان دهنده نوعی تمایل (تعهد عاطفی و تعهد مستمر) و الزام جهت اشتغال در سازمان (تعهد هنجاری) است (Utami et al., 2014). تعهد عاطفی میزان وابستگی عاطفی فرد به سازمان را نشان می دهد و به معنای دل بستگی هیجانی و احساس هویت و درگیری کارمندان در سازمان و نشان دهنده علاقه مندی فرد به حرفه خویش است. تعهد مستمر تحت تأثیر مؤلفه نیاز است و دربردارنده هزینه های متصور ناشی از ترک سازمان همچنین بیانگر آن است که کارکنان به آن کار احتیاج دارند و نمی توانند کار دیگری انجام دهند. تعهد هنجاری نشان می دهد که علت عدم ترک سازمان از سوی افراد فشار وارد شده از سوی دیگران است؛ این افراد بسیار نگران قضاوت دیگران درباره خود هستند. در پژوهش مرادی و همکاران (۱۴۰۰)، رابطه غیرمستقیم بین دو متغیر بهزیستی سازمانی و توانمندی های منش با میانجی گری مشغولیت شغلی و رابطه غیرمستقیم بین دو متغیر بهزیستی سازمانی و تناسب شغلی با میانجی گری مشغولیت شغلی به دست آمد. مداخلات توانمندی های منش در مدرسه سه مؤلفه کلیدی از یادگیری را در بردارند؛ نخست، دانش نظری از زبان توانمندی ها؛ دوم، به رسمیت شناختن توانمندی ها در خود و دیگران و سوم، تشویق به عمل و استفاده از توانمندی ها در موقعیت های مختلف زندگی. آموزش توانمندی ها، تعاملات مثبت، دستیابی به موفقیت، بهبود

1. Claudia Harz and Willibald
2. Mayer & Schoorman
3. Angle & Perry
4. Affective Commitment
5. Continuance Commitment
6. Normative Commitment

منحنی یادگیری و عملکرد، یادگیری سریع‌تر و باانگیزه‌تر، رضایت‌مندی و احساس تسلط و شایستگی را بهبود می‌بخشد (Shankland & Rosset, 2016). خسروجردی و همکاران (۱۳۹۹)، با بررسی اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش بر مؤلفه تبهرمداری نوجوانان با واسطه‌گری شادی در بین دانش‌آموزان دختر نشان دادند که آموزش توانمندی‌های منش به این دانش‌آموزان، آنان را در زمینه تبهرمداری هدایت می‌کند. همچنین آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد ذهن‌آگاهی در ارتقای بهزیستی مادران در دو دوره بارداری و اوایل دوره بعد زایمان مؤثر است (خدایاری فرد و همکاران، ۱۴۰۰). Proctor و همکاران (2011)، پژوهشی با عنوان «تأثیر مداخله مبتنی بر نقاط قوت شخصیت بر رضایت از زندگی و بهزیستی نوجوانان» پرداختند و دریافتند که نوجوانانی که در تمرین‌های مبتنی بر نقاط قوت شخصیت شرکت می‌کنند، به‌طور معناداری رضایت از زندگی بیشتری نسبت به نوجوانانی که در این برنامه‌ها شرکت نمی‌کنند، دارند. توانمندی‌های منش نقش مهمی در ساختن نیک زیستی مثبت ایفا می‌کند و این توانمندی‌های منش برای همه افراد در مدرسه شامل کارکنان، معلمان، دانش‌آموزان و مربیان مفیدند (Oppenheimer et al., 2014). آموزش نقاط قوت شخصیت در کنار متغیرهای دیگر مانند حمایت اجتماعی معلمان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی دارای رفتار پرخطر کمک می‌کند (Deschamps, 2016). Yin and Majid (2018)، در تحلیل پانزده مقاله، متغیری‌های مؤثر بر توانمندی‌های منش از جمله خودکارآمدی را مشخص کردند. در چند دهه اخیر، علاقه به بررسی ارتباط بین توانمندی‌های منش و تجارب مثبت ذهنی افزایش یافته است و در تحقق زندگی شایسته، بدیهی شمرده می‌شود. توانمندی‌های منش نقش مثبت و معنی‌داری در کاهش علائم روانی دانش‌آموزان (اضطراب، افسردگی، ناامیدی و...) دارد (Ting, 2021).

بیشتر پژوهش‌های مربوط به توانمندی‌های منش شامل نمونه‌های نوجوانان، دانش‌آموزان و دانشجویان است و پژوهش‌های کمی به معلمان دوره ابتدایی اختصاص دارد. پژوهشگران امیدوارند با بررسی‌های بیشتر در حوزه توانایی‌های منش، بتوانند فهم بهتری از تعهد شغلی، ذهن‌آگاهی، آرامش و نگاه خوش‌بینانه در معلمان این دوره تحصیلی ایجاد کنند. معلمان دوره ابتدایی منشأ اثر، محور و مجری اصلی برنامه‌های درسی محسوب می‌شوند و سرآغاز علم‌آموزی در دوران ابتدایی رقم می‌خورد، از این رو باید به آموزش معلمان دوره ابتدایی و تقویت توانمندی‌های منشی و ذهن‌آگاهی و تعهد سازمانی آنان توجه بیشتری داشت؛ لذا به دلیل آنکه پژوهش‌های کمتری در حوزه توانایی‌های منش مربوط به معلمان دوره ابتدایی صورت گرفته است، پژوهش ضرورت می‌یابد. از سویی دیگر، ذهن‌آگاهی معلمان، در فرایند تدریس و رشد فردی معلمان نقش مهمی دارد و ماهیت آگاهی و شناخت، نقش و تأثیر ذهن‌آگاهی بر رشد معلم و متأثر از آن تغییر آموزش موضوع مهمی است که در افزایش کیفیت و اثربخشی معلمان مؤثر است. کمبود پژوهش در مورد توانمندی‌های منشی، ذهن‌آگاهی و تعهد سازمانی معلمان دوره ابتدایی مشهود است و تاکنون آن‌چنان‌که باید، مورد توجه قرار نگرفته است؛ لذا، درک ماهیت توانمندی منش و مطالعه متغیرهای مرتبط با آن ضروری است. متغیرهای پژوهش حاضر، برای اولین بار ترکیب شدند که به درک دقیق‌تر هر یک از این متغیرها و کشف روابط جدید آن‌ها منجر می‌شود. درمجموع، در پژوهش‌های مختلف تأثیر مثبت آموزش توانمندی‌های منش بر روی افراد مختلف مورد بررسی قرار گرفته است، اما پژوهش‌هایی که در حوزه توانمندی‌های منش در ایران صورت گرفته است، موقعیت شغلی معلمان را به‌خوبی پوشش نمی‌دهند، لذا پژوهش حاضر درصدد است بررسی این موضوع است که آیا مداخلات در توانمندی‌های منش می‌تواند بر ذهن‌آگاهی و تعهد سازمانی معلمان دوره ابتدایی تأثیرگذار باشد یا خیر؟ فرضیات پژوهش عبارت‌اند از:

فرضیه اول: آموزش توانمندی‌های منش بر ذهن‌آگاهی معلمان دوره ابتدایی شهر یزد تأثیر دارد.

فرضیه دوم: آموزش توانمندی‌های منش بر تعهد سازمانی معلمان دوره ابتدایی شهر یزد تأثیر دارد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کمی و از لحاظ روش، از نوع طرح نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی معلمان دوره ابتدایی شهر یزد برابر با ۳۴۶۳ نفر در سال

تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج، ۳۰ نفر از معلمان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به‌طور تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. ملاک‌های ورود عبارت بودند از: داشتن رضایت، اشتغال به کار در آموزش و پرورش و تدریس در دوره ابتدایی شهر یزد، داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس در دوره ابتدایی و ملاک‌های خروج شامل: غیبت بیش از دو جلسه و عدم همکاری معلم با محقق بود. این طرح در سه مرحله اجرا شد. در مرحله اول پس از انتخاب افراد در دو گروه آزمایش و گواه، پیش‌آزمون که شامل دو پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی (Langer 2004) و تعهد سازمانی ناوی و همکاران (۱۳۹۵) بود، اجرا شد. در مرحله دوم آموزش‌های لازم در حوزه توانمندی‌های منش به گروه آزمایش داده شد و در مرحله آخر پس از مداخله لازم بر روی گروه آزمایش، پس‌آزمون که شامل همان دو پرسش‌نامه است، دوباره بر روی هر دو گروه اجرا شد و نتایج پرسش‌نامه‌ها بررسی گردید. برای آموزش توانمندی‌های منش به معلمان از رویکرد (AEA) استفاده شد، که این رویکرد به سه فرآیند آگاهی - کاوش - کاربرد اشاره می‌کند. این رویکرد به افراد کمک می‌کند تا نسبت به یک چیز مثبت که از آن ناآگاه بودند، آگاه شوند. هدف آگاهی، افزایش آگاهی افراد نسبت به دانش توانمندی‌هاست. در اکتشاف، هدف این است که افراد، توانمندی‌های منش خود را با پیامدهای ارزشمند تجارب گذشته و حال مرتبط سازند تا بتوانند ارزش و اهمیت آن را درک کنند. در گام دوم این رویکرد، به افراد کمک می‌شود تا با استفاده از فعالیت‌ها، چالش‌ها و تأمل و درون‌نگری کاوش کنند و درنهایت در گام سوم سعی می‌شود به آنان کمک شود تا در این زمینه دست به اعمال معنادار بزنند. کاربرد بر استفاده از توانمندی‌های منش در موقعیت‌های روزانه تمرکز دارد. بیشترین مداخلات توانمندی‌های منش در محیط آموزشی بر اساس همین سه بخش است. این برنامه آموزشی به مدت ۱۲ جلسه با متوسط زمان آموزش ۵۰ دقیقه در مدت تقریبی دو ماه اجرا شد. جلسات اول تا ششم مربوط به دانش یا آگاهی بخشی بود. جلسات هفتم تا دهم مربوط به کاوش و جستجوی توانمندی‌های خود، اعضای خانواده و دانش‌آموزان و جلسات یازدهم و دوازدهم مرحله کاربرد آموخته‌ها و تقویت به کارگیری مهارت توانمندی منش بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. ابتدا به توصیف و ارائه خلاصه‌ای از ویژگی‌های کلی پاسخگویان با ترسیم جدول توزیع فراوانی نمرات پرسش‌نامه برای گروه‌های آزمایش و گواه پرداخته و سپس با استفاده از آمار توصیفی، شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد محاسبه شد. از آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده‌های پژوهش، از پیش‌فرض‌های خطی بودن رابطه بین متغیرها، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون و از آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی معنی‌دار بودن فرضیه‌های تحقیق با استفاده از نرم‌افزار SPSS 26، استفاده شد.

جدول ۱. شرح جلسات مداخلات در توانمندی‌های منش

جلسه	شرح جلسات
جلسه اول	دانش توانمندی‌های منش (آشنایی «آگاهی افراد نسبت به دانش توانمندی‌ها» آموزگاران با انواع توانمندی‌های منش، تعاریف و مصداق‌های رفتاری مربوط به هر توانمندی)
جلسه دوم	دانش توانمندی‌ها (آشنایی آموزگاران با تعاریف هر ۲۴ توانمندی منش و ذکر نمونه‌ای از مصداق رفتاری توانمندی‌ها)
جلسه سوم	دانش توانمندی‌ها (آشنایی آموزگاران با زیرمجموعه‌های توانمندی‌های منش برجسته، نشاط‌آور، کمتر، دوره‌ای، میانه و از دست‌رفته)
جلسه چهارم	دانش توانمندی‌ها (آشنایی آموزگاران با تعریف و اهمیت توانمندی‌های برجسته)
جلسه پنجم	آموزش ایده‌هایی به‌منظور کمک به آموزگاران برای شروع و یافتن توانمندی‌های برجسته خود
جلسه ششم	دانش توانمندی‌ها (آشنایی آموزگاران با چگونگی استفاده از توانمندی برجسته به روش‌های جدید)
جلسه هفتم	کاوش توانمندی‌ها (آشنایی آموزگاران با جستجوی انواع توانمندی‌های منش داستان)
جلسه هشتم	کاوش توانمندی‌ها (ایجاد بینش به توانمندی‌ها، تمرکز انتخابی بر توانمندی‌های خودمان یا توانمندی‌های دیگران)

جلسه	شرح جلسات
جلسه نهم	کاوش توانمندی‌ها (جستجوی توانمندی‌های اعضای خانواده خود)
جلسه دهم	کاوش توانمندی‌ها (جستجوی توانمندی‌های منش دانش‌آموزان در کلاس درس)
جلسه یازدهم	کاربرد توانمندی‌ها (تقویت مهارت هدف‌گذاری، تقویت نیک زیستی، پیشبرد اهداف، یکپارچه ساختن توانمندی‌های منش مرتبط با هدف، ایجاد چارچوبی برای هدف‌گذاری‌های آتی)
جلسه دوازدهم	کاربرد توانمندی‌های منش (تحسین و تصدیق توانمندی‌های دیگران توسط آموزگاران)

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر به شرح زیر است:

پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی Langer (2004): به منظور سنجش ذهن‌آگاهی معلمان از پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی Langer (2004)، استفاده شد. این پرسش‌نامه از ۱۴ گویه تشکیل شده است و گزینه‌های آن بر اساس طیف لیکرت (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) درجه‌بندی شده است. این پرسش‌نامه شامل مقیاس‌هایی برای سنجش آگاهی از پیرامون، تازه‌جویی، انعطاف‌پذیری و خلق تازه‌ها است. در این پرسش‌نامه سؤال‌های ۴، ۹، ۱۲ و ۱۴ مربوط به ابعاد آگاهی از پیرامون، و سؤال‌های ۱، ۲، ۳ و ۶ بر روی بعد تازه‌جویی، سؤال ۵، ۷ و ۸ بعد انعطاف‌پذیری و سؤال ۱۰، ۱۱ و ۱۳ مربوط به بعد خلق تازه‌ها است. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک‌تک گویه‌های مربوط به آن زیرمقیاس را با هم جمع شد. برای محاسبه امتیاز کلی پرسش‌نامه، نمره همه گویه‌های پرسش‌نامه با هم جمع شد. دامنه امتیاز این پرسش‌نامه بین ۱۴ تا ۸۴ است. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسش‌نامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر ذهن‌آگاهی خواهد بود و بالعکس. در نمونه ۹۵۲ نفری لانگر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمد (Hart et al., 2013). معماری و حمیدی (۱۳۹۵)، روایی و پایایی این پرسش‌نامه را مورد بررسی قرار داده‌اند. مجموع واریانس توجیه شده توسط ۴ عامل ۴۰/۷۴ است که نشان‌دهنده این است که پرسش‌نامه از روایی کافی برخوردار است و ضرایب اعتبار عامل نیز بین ۰/۵۱ و ۰/۷۵۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ (۰/۶۵) محاسبه شد که مقدار آن برای هر یک از مؤلفه‌های آگاهی از پیرامون ۰/۷۵۱، تازه‌جویی ۰/۶۸۵، انعطاف‌پذیری، ۰/۶۸۹ و خلق تازه‌ها ۰/۵۱۰ است که ضرایب نشان‌دهنده پایایی مطلوب است.

پرسش‌نامه تعهد سازمانی ناوی و همکاران (۱۳۹۵): برای سنجش تعهد سازمانی معلمان از پرسش‌نامه تعهد سازمانی ناوی و همکاران (۱۳۹۵)، که برگرفته از پرسشنامه‌های آلن و مایر (۱۹۹۰)، Mowday و همکاران (۱۹۷۹) است، استفاده شد. پرسش‌نامه ۳۶ سؤالی تعهد سازمانی، ۵ مؤلفه تعهد به آموزش و پرورش (۹ سؤال)، تعهد به گروه‌کاری (۷ سؤال)، تعهد به مدرسه (۹ سؤال)، تعهد به وظایف آموزشی (۶ سؤال) و تعهد به شغل معلمی را (۵ سؤال)، می‌سنجد. در پژوهش ناوی و همکاران (۱۳۹۵)، برای بررسی روایی این پرسش‌نامه از روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تحلیل نتایج تحلیل عاملی منجر به استخراج پنج عامل دارای مقدار ویژه‌های بالاتر از یک شد. این پنج عامل بر روی هم ۴۸٪ از واریانس کل پرسش‌نامه را تبیین کردند. همچنین به منظور دستیابی به ساختار عاملی ساده‌تر، داده‌ها به روش واریماکس و ابلیمین، چرخش داده شدند که ماتریس عاملی حاصل از این دو نوع چرخش یکسان بودند. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش آنان برای مؤلفه تعهد به آموزش و پرورش (۰/۷۳)، تعهد به گروه‌کاری (۰/۸۱)، تعهد به مدرسه (۰/۸۱)، تعهد به وظایف آموزشی (۰/۷۲) و تعهد به شغل معلمی (۰/۶۵)، به دست آمده است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ (۰/۸۱) محاسبه شد که مقدار آن برای ابعاد این پرسش‌نامه به ترتیب، تعهد به آموزش و پرورش (۰/۷۵)، تعهد به گروه‌کاری (۰/۸۴)، تعهد به مدرسه (۰/۸۳)، تعهد به وظایف آموزشی (۰/۷۹) و تعهد به شغل معلمی (۰/۷۸) به دست آمد.

ملاحظات اخلاقی: به معلمان در مورد اهداف پژوهش توضیح لازم ارائه شد و با کسب اجازه و اخذ رضایت‌نامه کتبی از اداره آموزش و پرورش شهر یزد و دانشگاه یزد، پرسش‌نامه‌ها توزیع و جمع‌آوری شد. به معلمان در رابطه با محرمانه

ماندن اطلاعات به دست آمده اطمینان داده شد. هیچ گونه هزینه اضافی به شرکت کنندگان در پژوهش تحمیل نشد. شرکت کنندگان در تکمیل پرسش نامه ها و انصراف از آن در صورت عدم تمایل به مشارکت، آزاد بودند. کد اخلاق: علاوه بر اخذ رضایت نامه و مجوز اجرای پژوهش از آموزش و پرورش شهر یزد، پروپوزال این تحقیق نیز توسط کمیته اخلاق دانشگاه یزد تأیید شد (کد اخلاق: IR.YAZD.REC.1401.102).

یافته ها

جدول ۱، توزیع فراوانی پاسخگویان باتوجه به سابقه تدریس، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی را نمایش می دهد.

جدول ۱. توزیع فراوانی پاسخگویان باتوجه به سابقه تدریس، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی									
گروه‌ها	سابقه تدریس	فراوانی	درصد	میزان تحصیلات	فراوانی	درصد	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
آزمایش	از ۵ الی ۱۰ سال	۹	۶۰٪	لیسانس	۱۱	۷۳/۳	علوم تربیتی	۴	۲۶/۷
	از ۱۱ الی ۲۰ سال	۵	۳۵٪	فوق لیسانس	۴	۲۶/۷	روان‌شناسی	۳	۲۰/۰
	از ۲۱ الی ۳۰ سال	۱	۵٪	کل	۱۵	۱۰۰	آموزش ابتدایی	۸	۵۳/۳
گواه	از ۵ الی ۱۰ سال	۴	۲۵٪	لیسانس	۱۲	۸۰/۰	علوم تربیتی	۵	۳۳/۳
	از ۱۱ الی ۲۰ سال	۸	۵۵٪	فوق لیسانس	۳	۲۰/۰	روان‌شناسی	۴	۲۶/۷
	از ۲۱ الی ۳۰ سال	۳	۲۰٪	کل	۱۵	۱۰۰	آموزش ابتدایی	۶	۴۰/۰

همان گونه که جدول ۲، نشان می دهد از لحاظ ذهن آگاهی میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش بیشتر از گروه گواه است. از لحاظ تعهد سازمانی، میانگین نمرات هر دو گروه افزایش پیدا کرده است.

جدول ۲. آماره های پیش آزمون و پس آزمون ذهن آگاهی و تعهد سازمانی در گروه های آزمایش و گواه									
متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
ذهن آگاهی	آزمایش	پیش آزمون	۵۵/۰۶	۶/۷۳	گواه	پیش آزمون	۵۵/۶۰	۶/۵۰	انحراف استاندارد
		پس آزمون	۵۹/۴۶	۶/۳۰		پس آزمون	۵۴/۴۶	۵/۷۳	
تعهد سازمانی	آزمایش	پیش آزمون	۱۴۲/۳۳	۱۱/۸۵	گواه	پیش آزمون	۱۴۲/۵۳	۱۰/۱۳	انحراف استاندارد
		پس آزمون	۱۴۴/۷۳	۱۳/۹۸		پس آزمون	۱۴۳/۴۶	۱۲/۰۲	

بررسی مفروضه های تحلیل کوواریانس

در این پژوهش برای تحلیل استنباطی نتایج از تحلیل کوواریانس یک راهه (آنکوا) استفاده شد؛ لذا در ابتدا بررسی های مقدماتی برای اطمینان از عدم تخطی از مفروضه های این روش های آماری انجام شد که نتایج این بررسی ها به قرار زیر است. یکی از پیش فرض های مربوط به آزمون پارامتریک، نرمال بودن توزیع نمرات گروه ها در جامعه است. به منظور بررسی این مفروضه از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف^۱ استفاده شد. بر اساس نتایج به دست آمده از این آزمون سطوح معنی داری در اکثر متغیرهای پیش آزمون، پس آزمون ذهن آگاهی و تعهد سازمانی در گروه آزمایش و گروه گواه، بیشتر از ۰/۰۵ است. در نتیجه می توان پذیرفت که توزیع متغیرها، نرمال است، بنابراین می توان از آزمون های پارامتریک استفاده کرد. شیوه بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته و کمکی (کواریت ها)، بررسی خطوط رگرسیون با استفاده از نمودار پراکنش است. خط رگرسیون میان متغیر کمکی (پیش آزمون ذهن آگاهی و تعهد سازمانی) و متغیر وابسته (پس آزمون ذهن آگاهی و تعهد سازمانی) خطی است. بنابراین، مفروضه خطی بودن رابطه بین پیش آزمون و پس آزمون ذهن آگاهی با استفاده از نمودار پراکنش، تأیید می شود. مقدار F تعامل برای کلیه متغیرهای تحقیق (ذهن آگاهی ۵/۸۸۴، تعهد سازمانی ۰/۸۷۲)، معنادار نبود؛ بنابراین مفروضه همگنی شیب رگرسیون نیز تأیید می شود. به منظور بررسی مفروضه یکسانی واریانس ها به نتایج آزمون لوین مراجعه شد. مقدار معناداری مربوط به متغیرهای ذهن آگاهی ۰/۳۴۷، تعهد سازمانی ۰/۳۸۰، بیشتر از ۰/۰۵ شده است که بیانگر عدم تخطی از این مفروضه است. بعد از اطمینان از عدم تخطی

1. Kolomogorov-smirnov test

مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، فرضیه‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس یک‌راهه (آنکوا) مورد بررسی قرار گرفتند. برای بررسی فرضیه اول و دوم، از تحلیل کوواریانس یک‌راهه (آنکوا) استفاده شد که نتایج این تحلیل در جدول (۳)، ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پس‌آزمون ذهن آگاهی و تعهد سازمانی دو گروه با کنترل پیش‌آزمون

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	f	سطح معناداری	مجذور اتای جزئی	توان آزمون
پیش‌آزمون	۶۸۰/۱۱	۱	۶۸۰/۱۱۰	۵۴/۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷۰	۱
گروه	۲۱۸/۰۸	۱	۲۱۸/۰۸۹	۱۷/۵۵	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹۴	۰/۹۸۱
خطا	۳۳۵/۳۵	۲۷	۱۲/۴۲۱				
مجموع	۹۸۵۵۹	۳۰					
پیش‌آزمون	۲۸۵۲/۵۷	۱	۲۸۵۲/۵۷۱	۴۰/۲۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۹۹	۱
گروه	۱۵/۷۶	۱	۱۵/۷۶۱	۰/۲۲۳	۰/۶۴	۰/۰۰۸	۰/۰۷۴
خطا	۱۹۱۲/۰۹	۲۷	۷۰/۸۱۸				
مجموع	۶۲۷۷۲۱	۳۰					

باتوجه به جدول ۳، بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمرات ذهن آگاهی در تدریس به دست آمد و سطح معناداری آزمون برابر ۰/۰۰۰۱ است که کمتر از ۰/۰۵ است، لذا فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر آموزش توانمندی منش با توجه به میانگین تعدیل شده نمرات ذهن آگاهی گروه آزمایش (۵۹/۶۶) نسبت به میانگین گروه گواه (۵۴/۲۶) موجب افزایش ذهن آگاهی در گروه آزمایش شد. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۳۹ است، به عبارت دیگر ۳۹ درصد از تفاوت‌های نمرات تعدیل شده به وسیله آموزش توانمندی منش تبیین شده است که درصد بالایی است.

جدول ۴. میانگین تعدیل شده ذهن آگاهی و تعهد سازمانی در تدریس در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	گروه‌ها	میانگین	خطای استاندارد
ذهن آگاهی	آزمایش	۵۹/۶۶	۰/۹۱۰
	گواه	۵۴/۲۶	۰/۹۱۰
تعهد سازمانی	آزمایش	۱۴۴/۸۲۵	۲/۱۷۳
	گواه	۱۴۳/۳۷۵	۲/۱۷۳

همان گونه که در جدول ۴، نشان می‌دهد بعد از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در میانگین نمرات تعهد سازمانی به دست نیامد ($\text{sig} > 0/05$). لذا فرضیه دوم پژوهش تأیید نمی‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش توانمندی منش بر ذهن آگاهی و تعهد سازمانی معلمان شاغل در دوره ابتدایی شهر یزد بود. مطابق با فرض اول مبنی بر اثربخشی آموزش توانمندی منش بر ذهن آگاهی معلمان، نتایج آماری نشان داد که آموزش توانمندی منش بر ذهن آگاهی اثربخشی داشته است و تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات ذهن آگاهی به دست آمد و ۳۹/۴ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات ذهن آگاهی گروه آزمایش مربوط به اثربخشی آموزش توانمندی منش است. این یافته با پژوهش‌های Duan و همکاران (2019) و خدایاری فرد و همکاران (۱۴۰۰) که دریافتند آموزش توانمندی منش با رویکرد ذهن آگاهی در ارتقای بهزیستی مؤثر است، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که یکی از شیوه‌های کار با هر نوع بی‌توجهی به توانمندی‌های منش، تلفیق

ذهن‌آگاهی با توانمندی‌های منش است. پرورش ذهن‌آگاهی با هدف بهبود استفاده از توانمندی منش «استفاده ذهن‌آگاهانه از توانمندی‌ها» و استفاده از توانمندی منش برای تقویت ذهن‌آگاهی «ذهن‌آگاهی قدرتمند» خوانده می‌شود و برنامه‌ای است با عنوان تمرین توانمندی‌ها منش بر ذهن‌آگاهی برای تلفیق و رشد هر دو پدیده که نتایج امیدوارکننده‌ای را نشان داده است. نتایج این بخش از با نتایج پژوهش Ivztan و همکاران (2016) و Niemiec and Lissing (2016) نیز همسو است. ذهن‌آگاهی هوشیار بودن در تجارب کنونی همراه با پذیرش است. یا در تعریفی دیگر ذهن‌آگاهی را یک حالت ذهنی می‌دانند که مشاهده و پذیرش افکار و احساسات شخصی، به همان شکلی که در زمان حال ایجاد می‌شوند را در برمی‌گیرد. باتوجه به تعاریف، معلمانی که از آموزش توانمندی منش بهره بردند در طی این دوره آموزشی، تمرین‌هایی را انجام دادند که این تمرین‌ها شامل آگاهی از توانمندی‌هایی بود که در لحظه به لحظه از آن استفاده می‌کردند. انجام این تمرین‌ها باعث می‌شد ذهن آن‌ها متمرکز به زمان حال شود و با حالت هوشیاری بیشتر نسبت به قبل به لحظه کنونی، توجهی هدفمند و بدون قضاوت داشته باشند. آگاهی از توانمندی‌های منش امری هدفمند و ارادی بود. در این دوره معلمان نسبت به حقایق زمان حال بیشتر هوشیار بودند و ذهن آن‌ها به تجارب و حقایق زمان حال متمرکز بود. لذا انجام تمرین‌های توانمندی منش که مستلزم توجه هدفمند به زمان حال است در طول مدت آموزش، موجب افزایش ذهن‌آگاهی در افرادی که از آموزش توانمندی‌های منش بهره می‌بردند شد.

فرضیه دوم اثربخشی آموزش توانمندی منش بر تعهد سازمانی معلمان بود که نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه گواه و آزمایش در میانگین نمرات تعهد سازمانی وجود ندارد. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش Yang (2006) که نشان داد آموزش مؤلفه‌های هیجانی بر تعهد سازمانی معلمان تأثیر ندارد، همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که عواملی که بر تعهد سازمانی تأثیر می‌گذارند ویژگی‌های فردی و سازمانی است که ویژگی‌های فردی به دو بخش عوامل جمعیت‌شناسی (جنس، سن، تحصیلات و...) و عوامل شخصیتی (ارزش کار، توقعات و تمایلات و...) تقسیم می‌شوند. عوامل سازمانی شامل (مشخصه‌های شغلی، گوناگونی در مهارت، هویت کار، اهمیت کار، آزادی عمل و بازخورد نتیجه، فرصت‌های پیشرفت، نظام پرداخت و محیط سازمانی) است. بسیاری از افراد که در این حیطه شغلی مشغول به کار هستند با علاقه و اشتیاق وارد شغل معلمی شده‌اند و نسبت به سازمان آموزش و پرورش متعهد و در قبال آموزش و پرورش فرزندان این سرزمین، مسئول هستند. کارکنان زمانی که به آن‌ها مسئولیت‌های گسترده داده می‌شود به صورت خلاقانه‌تری واکنش نشان داده و تشویق به مشارکت شوند و به آن‌ها کمک شود که از کار خود راضی شوند. این مسئله برخلاف تکنیک‌های مدیریت سنتی است که مؤکد کنترل و سلسله‌مراتب و سخت‌گیری هستند (Hofner, 1996). اگر یک سازمان بخواهد غیبت و جابه‌جایی را کاهش دهد و به همان نحو رفتار شغلی را به وسیله پرورش تعهد بیشتر در میان کارکنان، بهبود بخشد، مهم است که طریقه بهبود تعهد و کارهایی که می‌تواند برای پرورش نوع مناسب تعهد انجام دهند را درک نماید (Kanshiro, 2008). تعهد سازمانی باعث وفاداری به سازمان و شناخت بیشتر آن می‌شود (Shali et al., 2016). تعهد سازمانی باعث افزایش اثربخشی عملکرد و بهره‌وری و کاهش تمایل و ترک خدمت و غیبت در سطوح فردی و سازمانی می‌شود؛ بنابراین افراد متعهد با به‌کارگیری تمام توانشان به سمت اهداف خود و سازمان پیش می‌روند و برای انجام دادن امور، خود را در چارچوب قوانین و ساختارهای موجود محدود نمی‌کنند.

توانمندی‌های منش زبان مشترکی برای توصیف آنچه در انسان بهترین است، فراهم می‌کند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد آگاهی از توانمندی‌های منش و کاربرد آن در زندگی می‌تواند ذهن‌آگاهی را در معلمان افزایش دهد. باتوجه به نقش کلیدی معلم در نظام آموزش و پرورش آنان به صورت ناخودآگاه با انتقال حالات و رفتار خود عامل عمده‌ای در تأمین و حفظ آرامش روحی و روانی دانش‌آموزان به شمار می‌آیند، لذا آگاهی از توانمندی‌های منش و آموزش آن به معلمان می‌تواند مؤثر باشد.

پیشنهادهای پژوهش

- در راستای نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود:
- به‌منظور افزایش ذهن‌آگاهی کارگاه‌های آموزش توانمندی‌منش برای معلمان برگزار شود.
 - مدیران مدارس در راستای ارتقای توانمندی‌منش معلمان، از نظر خبرگان و متخصصین استفاده نمایند.
 - آموزش توانمندی‌منش در بخشی از برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.
 - تربیت مدرس ویژه برای آموزش توانمندی‌منش به معلمان در نظر گرفته شود.
 - برای تقویت توانمندی‌منش و ذهن‌آگاهی معلمان، آموزش‌های خاصی به مدیران مدارس ارائه شود.
 - آموزش و پرورش با کمک دانشگاه‌های معتبر کشور، استفاده از مداخلات توانمندی‌ها، بهزیستی و عملکرد معلمان را افزایش دهند.
 - از تجربه و مشاوره جامعه‌شناسان و متخصصان روان‌شناسی به‌منظور آموزش مهارت‌های توانمندی‌منش و تقویت ذهن‌آگاهی استفاده شود.
 - تحقیقات مشابهی در بین سایر جوامع آماری انجام شود.
 - سایر عوامل و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تقویت ذهن‌آگاهی معلمان بررسی شود.

سپاس‌گزاری

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی نویسنده اول، مصوب دانشگاه یزد در سال ۱۴۰۱ است. نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از کلیه عزیزانی که نهایت همکاری را در اجرای این پژوهش داشته‌اند، کمال تشکر و قدردانی را به عمل آورند.

حامی مالی: وجود ندارد.

تعارض در منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض در منافع وجود ندارد.

منابع

- خدایاری فرد، محمد، حجازی، الهه، حلمی، کتایون، و مقدم زاده، علی. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش پیش از تولد مبتنی بر ذهن آگاهی بر شکوفایی زنان. *علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۵)، ۱۴۵۵-۱۴۷۰. <https://doi.org/10.52547/JPS.20.105.1455>
- خدایاری فرد، محمد، حسینی راد، مرجان، و حلمی، کتایون. (۱۳۹۹). مداخلات در توانمندی‌های منش: راهنمای عملی برای درمانگران. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خسروجردی، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه توانمندی‌های منش و دلبستگی نوجوانان به والدین و همسالان با تعارض با پدر و مادر. *خانواده پژوهی*، ۱۵(۳)، ۳۴۷-۳۶۰. https://jfr.sbu.ac.ir/article_97765.html
- خسروجردی، زهرا، حیدری، محمود، قنبری، سعید، و پاکدامن، شهلا. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش توانمندی‌های منش بر اهداف تبحری نوجوانان: نقش شادکامی، پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۶(۴)، ۹۳-۱۰۸. <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.125165.1993>
- قاسمی، علی، کدیور، پروین، کرامتی، هادی، و عربزاده، مهدی. (۱۳۹۸). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه چهار عاملی هیجانات معلمان/ اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵(۲)، ۷-۳۰. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.21820.2319>
- کاظمی، نواب، حسین خانزاده، عباسعلی، رسول زاده، وحید، و محمدی، سید تقی. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر فرسودگی شغلی و خوشبینی آموزشی معلمان ابتدایی مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۲(۴۳)، ۵۱-۷۲. <https://doi.org/10.52547/jcoc.12.2.51>
- کرامتی، معصومه، رحمانی، مریم، و عزیززاده موسوی، ابراهیم. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی و روحیه معلمان زن شهر مشهد. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۰(۳۶)، ۱۶۵-۱۷۶. <https://doi.org/10.1001.1.22285516.1398.10.36.9.6>
- مرادی، مهرناز، خانجانی، مهدی، و عسگری، محمد. (۱۴۰۰). رابطه توانمندی‌های منش، تناسب فرد-شغل و درگیری شغلی با بهزیستی سازمانی در تأمین اجتماعی. *روانشناسی کاربردی*، ۱۵(۳)، ۴۴۹-۴۷۶. <https://doi.org/10.52547/apsy.2021.220404.1001>
- معماری، هنگامه، و حمیدی، فریده. (۱۳۹۵). هنجاریابی مقیاس ذهن آگاهی لانگر برای معلمان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۵(۱)، ۴۹-۶۳. <https://doi.org/10.1001.1.2423494.1395.5.1.3.3>
- ناوی، زهرا، بذرافشان مقدم، مجتبی، حسین قلی زاده، رضوان، و کارشکی، حسین. (۱۳۹۵). نقش ویژگی‌های شخصیتی و ویژگی‌های شغلی در پیش‌بینی تعهد سازمانی معلمان. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۹(۱)، ۱۴۳-۱۶۲. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98424.html

References

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106-118. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.545429>
- Butler, L. D., Mercer, K. A., McClain-Meeder, K., Horne, D. M., & Dudley, M. (2019). Six domains of self-care: Attending to the whole person. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1482483>
- Deschamps, P. (2016). *The role of individual character strengths in adolescent academic achievement and risky school behavior* [Doctoral dissertation, Wayne State University]. DigitalCommons@WayneState. https://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/1439
- Duan, W., Bu, H., Zhao, J., & Guo, X. (2019). Examining the mediating roles of strengths knowledge and strengths use in a 1-year single-session character strength-based cognitive intervention. *Journal of Happiness Studies*, 20(6), 1673-1688. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0014-z>
- Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, D. A., & Ciesla, J. A. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and Individual Differences*, 49(7), 815-818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.012>
- Ghasemi, A., Kadiwar, P., Keramati, H., & Arabzadeh, M. (2019). The investigation of validity and reliability of four factors teacher emotions questionnaire. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(2), 7-30. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.21820.2319> (In Persian)

- Hart, R., Ivtzan, I., & Hart, D. (2013). Mind the gap in mindfulness research: A comparative account of the leading schools of thought. *Review of General Psychology*, 17(4), 453-466. <https://doi.org/10.1037/a0035212>
- Harzer, C., & Ruch, W. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. *The Journal of Positive Psychology*, 7(5), 362-371. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.702784>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2014). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hayes-Skelton, S. A., Calloway, A., Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2015). Decentering as a potential common mechanism across two therapies for generalized anxiety disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(2), 395-404. <https://doi.org/10.1037/a0038305>
- Heintz, S., & Ruch, W. (2019). Character strengths and job satisfaction: Differential relationships across occupational groups and adulthood. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 503-527. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9691-3>
- Hofner, S. D. (1996). Productive behaviors of global business teams. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(2), 227-259. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(95\)00043-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(95)00043-7)
- Hong, J., Nie, Y., Heddy, B., Gimonobe, J. F., Xu, Y., & Ito, K. (2016). Revising and validating Achievement Emotions Questionnaire-Teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107. <https://doi.org/10.17583/ijep.2016.1395>
- Ivtzan, I., Niemiec, R. M., & Briscoe, C. (2016). A study investigating the effects of Mindfulness-Based Strengths Practice (MBSP) on wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 6(2), 1-13. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i2.557>
- Janssen, M., Heerkens, Y., van der Heijden, B. I. J. M., Korzilius, H., Peters, P., & Engels, J. (2022). Effects of mindfulness-based stress reduction and an organisational health intervention on Dutch teachers' mental health. *Health Promotion International*, 38(3), daac008. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac008>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Dell Publishing.
- Kaneshhiro, P. (2008). *Analyzing the organizational justice, trust, and commitment relationship in a public organization* [Doctoral dissertation, Northcentral University].
- Karamati, M., Rahmani, M., & Alizadeh Mousavi, E. (2019). Investigating the effectiveness of mindfulness training on the self-efficacy and morale of female teachers in Mashhad. *Psychological Methods and Models*, 10(36), 165-176. <https://doi.org/20.1001.1.22285516.1398.10.36.9.6> (In Persian)
- Kazemi, N., Hossein Khanzadeh, A., Rasoulzadeh, V., & Mohammadi, S. T. (2020). The effectiveness of mindfulness education on job burnout and educational optimism in primary school teachers. *Career and Organizational Counseling*, 12(43), 51-72. <https://doi.org/10.52547/jcoc.12.2.51> (In Persian)
- Khodayarifard, M., Hassni Rad, M., & Helma, K. (2020). *Interventions in character abilities, a practical guide for clinicians*. Tehran University Press. (In Persian)
- Khodayarifard, M., Hejazi, E., Helmi, K., & Moghadamzadeh, A. (2021). The effect of antenatal mindfulness-based character strength training on women's thriving. *Journal of Psychological Science*, 20(105), 1455-1470. <https://doi.org/10.52547/JPS.20.105.1455> (In Persian)
- Khosrojerdi, Z. (2019). Relation of character strengths and adolescence attachment to parent and peer with conflict to father and mother. *Journal of Family Research*, 15(3), 347-360. https://jfr.sbu.ac.ir/article_97765.html (In Persian)
- Khosrojerdi, Z., Heidari, M., Ghanbari, S., & Pakdaman, S. (2021). The effect of character strengths training on adolescents' mastery goal: The role of happiness. *Positive Psychology Research*, 6(4), 93-108. <https://doi.org/10.22108/ppls.2021.125165.1993> (In Persian)
- Langer, E. J. (2004). *Langer mindfulness scale user guide and technical manual*. IDS Publishing.
- Lee, E. B., Homan, K. J., Morrison, K. L., Ong, C. W., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2020). Acceptance and commitment therapy for trichotillomania: A randomized controlled trial of adults and adolescents. *Behavior Modification*, 44(1), 70-91. <https://doi.org/10.1177/0145445518794366>
- Linehan, M. M. (1993). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. Guilford Press.

- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Me'mari, H., & Hamidi, F. (2016). Standardization of Langer Mindfulness Scale in women teachers. *Educational and Scholastic Studies*, 5(1), 49-63. <https://doi.org/20.1001.1.2423494.1395.5.1.3.3> (In Persian)
- Moradi, M., Khanjani, M., & Asgari, M. (2021). The relationship between character strengths, person-job fit and job involvement with organizational well-being in social security. *Journal of Applied Psychology*, 15(3), 449-476. <https://doi.org/10.52547/apsy.2021.220404.1001> (In Persian)
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Navi, Z., Bazafshan Moghadam, M., Hosseingholizadeh, R., & Kareshki, H. (2016). The role of personality characteristics and job characteristics in predicting organizational commitment of teachers. *Journal of Management and Planning in Educational System*, 9(1), 143-162. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98424.html (In Persian)
- Niemiec, R. M., & Lissing, J. (2016). Mindfulness-based strengths practice (MBSP) for enhancing well-being, life purpose, and positive relationships. In I. Ivztan & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (pp. 15-36). Routledge.
- Oppenheimer, M. F., Fialkov, C., Ecker, B., & Portnoy, S. (2014). Teaching to strengths: Character education for urban middle school students. *Journal of Character Education*, 10(2), 91-105.
- Parks-Sheiner, A. C. (2009). *Positive psychotherapy: Building a model of empirically supported self-help* [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association/Oxford University Press.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Fox Eades, J. M., & Linley, P. A. (2011). Strength's gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse* (2nd ed.). Guilford Press.
- Shali, M., Joolae, S., Hooshmand, A., Haghani, H., & Masoumi, H. (2016). The relationship between incidence of patient falls and nurses' professional commitment. *Hayat*, 22(1), 27-37. <http://hayat.tums.ac.ir/article-1-1354-en.html>
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Stavraki, M., Artacho-Mata, E., Bajo, M., et al. (2022). The dark and light of human nature: Spanish adaptation of the light triad scale and its relationship with psychological well-being. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03732-5>
- Ting, D. S., Teo, K., Betzler, B. K., Teo, Z. L., & Cheung, C. M. G. (2021). Detection of features associated with neovascular age-related macular degeneration in ethnically distinct data sets by an optical coherence tomography: Trained deep learning algorithm. *British Journal of Ophthalmology*, 105(8), 1133-1139. <https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2020-316984>
- Utami, A. F., Bangun, Y. R., & Lantu, D. C. (2014). Understanding the role of emotional intelligence and trust to the relationship between organizational politics and organizational commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 115, 378-386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.444>
- White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of 'The Good School:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>
- Williams, M., & Penman, D. (2012). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world*. Piatkus.
- Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z., & Kabat-Zinn, J. (2017). *The mindful way through depression: Freeing yourself from chronic unhappiness* (2nd ed.). Guilford Press.

- Yang, K. P. (2006). The spiritual intelligence of nurses in Taiwan. *Journal of Nursing Research*, 14(1), 24-35. <https://doi.org/10.1097/01.JNR.0000387559.26694.0b>
- Yin, L. C., & Majid, R. A. (2018). The goodness of character strengths in education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(6), 1237-1254.

