

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۴/۱

تاریخ تصویب مقاله: ۹۵/۸/۱۹

## نقش خوددلسوزی و ذهن آگاهی در پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر

دکتر بهمن کرد\*، آرزو باباخانی\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین خوددلسوزی و ذهن آگاهی با استرس تحصیلی در دانش‌آموزان دختر بود. روش پژوهش این مطالعه همبستگی است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه است که مشتمل بر ۲۹۰۰ نفر دانش‌آموز بود. روش نمونه‌گیری مطالعه حاضر، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای و دربرگیرنده ۳۴۱ نفر از دانش‌آموزان دختر بود. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه مقیاس خوددلسوزی نف، ذهن آگاهی بائر و پرسش‌نامه استرس تحصیلی زاکووا است. یافته‌ها نشان داد که بین ذهن آگاهی با استرس تحصیلی در سطح  $(P < 0/01)$  و بین خوددلسوزی با استرس تحصیلی در سطح  $(P < 0/01)$ ، رابطه معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ۳۲ درصد از واریانس استرس تحصیلی توسط ذهن آگاهی و خوددلسوزی قابل

---

\* استادیار گروه روان‌شناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران (نویسنده مسئول) kord\_b@yahoo.com

\*\* کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران.

پیش‌بینی است؛ در نتیجه، ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی به‌عنوان سازه‌های مثبت، نقش بسزایی در کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارد.

**واژه‌های کلیدی:** ذهن‌آگاهی، خوددلسوزی، استرس تحصیلی.

#### مقدمه

در جریان رشد، نوجوانان طیف وسیعی از استرس‌ها و اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند که گاه از چنان شدتی برخوردار است که زندگی روزمره و تحصیلی آنان را به مخاطره می‌اندازد. یکی از انواع این استرس‌ها که مربوط به محیط‌های آموزشی می‌باشد، استرس تحصیلی است. استرس تحصیلی مشکل آموزشی مهمی است که سالانه میلیون‌ها دانش‌آموز را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد (گلدوزیان، ۱۳۸۶). ذهن افراد مبتلا به استرس تحصیلی، قادر به تجزیه و تحلیل سریع انبوه اطلاعاتی که به سویی سرآزیر می‌شود، نیست و همین امر ممکن است صدمات جسمی و روحی جبران‌ناپذیری را در پی داشته باشد. در واقع، این استرس‌ها معمولاً ناشی از گرایش به کسب بیشترین اطلاعات در کوتاه‌ترین زمان، در محیط‌های پرقابلیت اتفاق می‌افتد. مانینگ و فوسیلیر<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) استرس را یکی از جنبه‌های طبیعی و اجتناب‌ناپذیر زندگی انسان معاصر می‌خوانند که به اشکال مختلف تعریف شده است. برخی آن را به فشار روانی تعریف کرده و گروهی آن را پاسخ فیزیولوژیک انسان به محرک‌های محیطی تهدیدکننده دانسته‌اند. آنگ و هان<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) استرس تحصیلی را به‌عنوان یک حالت روان‌شناختی می‌دانند که شامل اضطراب امتحان، عدم پیشرفت تحصیلی و عدم هدف‌گزینی است. چنانچه این استرس‌های تحصیلی شدید و مزمن باشد، می‌تواند پیامدهایی مانند: اضطراب، احساس تنهایی، عصبانیت، افسردگی، اختلال در عملکردهای زیستی، اجتماعی و تحصیلی، بی‌خوابی و حتی اقدام به خودکشی را در پی داشته باشد (ابراهیم و بحیری<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ به نقل از گُرد و

<sup>۱</sup> . Manning & Fusilier

<sup>۲</sup> . Ang & Huan

<sup>۳</sup> . Ibrahim & Bohari

شریفی، ۱۳۹۴: ۱۲۹)؛ بنابراین، آنچه روشن به نظر می‌رسد این است که استرس تحصیلی، بر سلامت روانی - جسمانی و توانایی افراد برای انجام مؤثر تکالیف درسی اثر می‌گذارد و سطوح بالای استرس، منجر به پیامدهای روان‌شناختی، هیجانی و جسمانی منفی مثل خواب کم، ضعف سیستم ایمنی و بیماری می‌شود (شکری و کرمی‌نوری، فراهانی، مرادی و شهرآرای، ۲۰۱۱ و آکگان و سیاروشی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). یکی از جهت‌گیری‌های عمده و ضروری روان‌شناسی امروز، به سمت پیشگیری از بروز بیماری‌های روانی - جسمانی و حفظ سلامت و کاهش استرس تحصیلی است؛ چرا که فواید این امر، کاهش هزینه‌های انسانی و مادی خواهد بود.

در این میان، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که برخی از ویژگی‌های روان‌شناختی مثبت افراد از جمله خوددلسوزی، می‌تواند تأثیر بسزایی در غلبه بر موقعیت‌های استرس‌زا داشته باشد. نف و پومیر<sup>۲</sup> (۲۰۱۲ و ۲۰۰۳<sub>a</sub>) نشان دادند، افرادی که از خوددلسوزی بالایی برخوردارند، نسبت به افرادی که خوددلسوزی کمی دارند؛ از سلامت روان‌شناختی بیشتری نیز برخوردارند؛ زیرا در آن‌ها، دردهای گریزناپذیر و احساس شکستی که افراد تجربه می‌کنند، به وسیله سرزنش‌های شدید و حتی خودتحقیری، احساس انزوا و تنهایی و همانندسازی افراطی استمرار نمی‌یابد؛ بلکه با دیدگاه و بینشی متعادل و مثبت‌اندیش همراه با مراقبه از خود، فشارهای روانی و حتی شکست‌ها را سپری می‌کنند. خوددلسوزی علاوه بر آنکه فرد را در مقابل حالات روانی منفی محافظت می‌کند، در تقویت حالات هیجانی مثبت و عواطف مثبت و ایجاد رضایت نیز نقش دارد؛ همچنین، خوددلسوزی به ارضاء نیازهای اساسی استقلال، شایستگی و نیاز به برقراری ارتباط و پیوستگی‌های اجتماعی کمک می‌کند.

خوددلسوزی شامل سه مؤلفه اصلی «خودمهربانی» در مقابل خودقضاوتی<sup>۳</sup>، «حس مشترک انسانی» در مقابل انزوا<sup>۴</sup> و «به‌شیاری» در مقابل بیش‌همانندسازی<sup>۱</sup> است. این مؤلفه‌ها با یکدیگر

<sup>۱</sup> . Akgan & Ciarrochi

<sup>۲</sup> . Neff & Pommier

<sup>۳</sup> . self-kindness versus self-judgment

<sup>۴</sup> . sense of common humanity versus isolation

ارتباط متقابل دوسویه<sup>۲</sup> دارند (نف، ۲۰۰۳<sup>a</sup>). خوددلسوزی مستلزم نوعی حرکت کردن از شرایط سخت‌روانی به سمت اصلاح و بهبود است؛ با این معنا که این سازه مستلزم احساس پذیرش و مهربانی نسبت به خود<sup>۳</sup> است و ناشی از گشودگی خاطر و خوش‌قلبی<sup>۴</sup> است و به‌وسیله قضاوت‌ها و پیش‌داوری‌های شدید مسدود نمی‌شود. افراد برخوردار از این توانمندی، در شرایط سخت‌روانی با تأکید بر حس مشترک انسانی، بیش از آنکه منزوی شوند، بر پیوندهای اجتماعی تأکید دارند و متضمن این بینش هستند که همه انسان‌ها دچار خطا، اشتباه و حتی شکست می‌شوند و فعالیت‌هایشان همیشه و الزاماً کامل نیست (تیرچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، خوددلسوزی به‌مثابه یک راهبرد تنظیم هیجانی<sup>۶</sup> مؤثر عمل می‌کند و زمینه شکل‌گیری احساسات مثبت بیشتری از مهرورزی و مهربانی نسبت به خود را فراهم می‌سازد (نف، ۲۰۰۳<sup>b</sup> و ۲۰۰۹).

یکی از درمان‌های شناختی- رفتاری نسل سوم که تأثیر بسزایی در کاهش فشارهای روانی و افزایش سلامت روان‌شناختی دارد، «ذهن‌آگاهی» است. ذهن‌آگاهی شکلی از مراقبه است که ریشه در تعالیم و آیین‌های شرقی دارد (است<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). ذهن‌آگاهی را توجه کردن به شیوه‌ای خاص و هدفمند در لحظه حاضر و بدون قضاوت و پیش‌داوری تعریف کرده‌اند (کابات-زین<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳؛ به نقل از سگال، ویلیامز و تیسدل<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲). در همین رابطه، بائر<sup>۱۰</sup> در یکی از آثار خود به نام «آموزش ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک مداخله بالینی»، بر این باور است که «ذهن‌آگاهی نوعی مراقبه بدون پیش‌داوری و قضاوت‌های قالبی است که فرد نسبت به خویشتن در لحظه

<sup>1</sup> . mindfulness versus over-identification

<sup>2</sup> . mutually interact

<sup>3</sup> . loving-kindness towards oneself

<sup>4</sup> . open heart

<sup>7</sup> . Tirch

<sup>6</sup> . emotional regulation strategy

<sup>7</sup> . Ost

<sup>8</sup> . Kabat-zinn

<sup>9</sup> . Segal , Williams & Teasdale-

<sup>10</sup> . Baer

کنونی خودآگاهی پیدا می‌کند که این توجه ذهن‌آگاهانه می‌تواند منجر به تقویت و ایجاد سلامت ذهنی و بهزیستی شود» (باثر، ۲۰۰۳: ۱۲۵). به همین ترتیب، کارداسیوتو<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) ذهن‌آگاهی را به‌عنوان یک وضعیت شناختی معرفی می‌کند که با هشیاری هدفمند و آگاهانه عجین شده است و می‌تواند ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات را افزایش دهد.

در دو دهه اخیر، تعداد زیادی از شیوه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی ظهور کرده‌اند که از جمله می‌توان به دو روش کاهش اضطراب مبتنی بر ذهن‌آگاهی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی<sup>۲</sup> اشاره کرد که روی ریلکسیشن، تمرین‌های نشستن، قدم زدن و برخی تمرین‌های یوگا تأکید می‌کنند (کران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). یافته‌های مطالعاتی نشان داده‌اند، ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی در کاهش اشتغال ذهنی و افزایش بهزیستی روان‌شناختی<sup>۴</sup> و عملکرد تحصیلی اثرگذار است (نف، ۲۰۰۳<sub>a</sub>؛ ابوالقاسمی و نجاریان، ۱۳۸۸ و سمایی و فراهانی، ۲۰۱۱). چنین به نظر می‌رسد که دختران بیش از پسران در معرض استرس تحصیلی هستند و آن را تجربه می‌کنند. ابوالقاسمی و نجاریان (۱۳۸۸) بیان می‌کنند که تفاوت جنسیتی در اضطراب و استرس به خوبی با نقش‌پذیری جنسیتی تبیین می‌شود؛ زیرا شرایط محیطی و فرهنگی، دختران را به پذیرش استرس و قبول آن به‌عنوان یک ویژگی زنانه تشویق می‌کند و بعضاً می‌آموزد که به‌هنگام استرس، به‌طور منفعل تسلیم شوند که این امر معمولاً در فعالیت‌های تحصیلی احساس خستگی، رشد نگرش ناکارآمدی تحصیلی و خودانگاره منفی، نمود و بروز پیدا می‌کند؛ به‌این ترتیب، ضروری بوده و از اهمیت شایانی برخوردار است که در مطالعه حاضر، این سازه‌های مثبت در مورد دختران نوجوان مورد بررسی علمی قرار بگیرد که براساس یافته‌های آن، راهکارهای مناسب برای بهبود و ارتقای سلامت روان‌شناختی و تحصیلی آن‌ها ارائه شود.

<sup>۱</sup> . Cardaciotto

<sup>۲</sup> . MBCT

<sup>۳</sup> . Crane

<sup>۴</sup> . psychological well-being

مقاله حاضر با توجه به اهمیت موضوع و اهداف پژوهش، درصدد بررسی تعیین رابطه و قدرت پیش‌بینی متغیرهای خوددلسوزی و ذهن‌آگاهی در میزان استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه است تا پاسخی درخور فرضیه‌های زیر ارائه شود:

فرضیه ۱: بین خوددلسوزی و استرس تحصیلی رابطه وجود دارد.

فرضیه ۲: بین ذهن‌آگاهی و استرس تحصیلی رابطه وجود دارد.

فرضیه ۳: سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر معنادار است.

### روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ است که با توجه به آمار گرفته شده از اداره آموزش و پرورش شهرستان، تعداد دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ۲۹۰۰ نفر بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است. به این ترتیب، ابتدا از بین دبیرستان‌های دخترانه دوره دوم متوسطه دو دبیرستان، به صورت تصادفی انتخاب شدند. هر دبیرستان دارای ۱۰ کلاس درس بود (جمعاً ۲۰ کلاس) و از هر دبیرستان ۵ کلاس به شکل تصادفی انتخاب شدند که در اثر این انتخاب‌های تصادفی، ۳۴۱ نفر انتخاب شد. در این مطالعه، متغیرهای خوددلسوزی و ذهن‌آگاهی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و استرس تحصیلی به عنوان متغیر ملاک مورد مطالعه قرار گرفت.

### ابزار پژوهش

ابزارهای گردآوری اطلاعات شامل سه پرسش‌نامه است که عبارت‌اند از:  
الف) پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی ۱ (MQ):

<sup>1</sup> . mindfulness questionnaire (MQ)

این ابزار یک مقیاس خودسنجی ۳۹ آیتمی است که توسط بائر، اسمیت، هاپکینز، کریت مییر و تونی<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) از طریق تلفیق گویه‌هایی از پرسش‌نامه‌های ذهن‌آگاهی فریبرگ<sup>۲</sup>، مقیاس هوشیاری و توجه ذهن‌آگاه، مقیاس ذهن‌آگاهی کنتاکی<sup>۳</sup>، مقیاس تجدیدنظرشده ذهن‌آگاهی شناختی و عاطفی با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی<sup>۴</sup> بسط و گسترش یافته است. بائر و همکاران (۲۰۰۶) تحلیل عاملی اکتشافی را بر نمونه‌ای از دانشجویان انجام داد. آزمودنی در این ابزار باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از عبارات را بیان کند. دامنه نمرات در این مقیاس ۱۹۵-۳۹ است. از جمع نمرات گویه‌ها یک نمره کلی به دست می‌آید که نشان می‌دهد که هر چه نمره بالاتر باشد، ذهن‌آگاهی هم بیشتر است. در مطالعه‌ای که حیدری‌نسب، احمدوند و شعیری (۱۳۹۲) بر روی اعتباریابی و پایایی این پرسش‌نامه در ایران انجام داده‌اند، ضرایب همبستگی آزمون-بازآزمون پرسش‌نامه ذهن‌آگاهی در نمونه ایرانی ۰/۸۴ محاسبه شد. همچنین ضرایب آلفای کراباخ در حد قابل قبولی ( $\alpha=0/83$ ) به دست آمد.

### ب) مقیاس خوددلسوزی<sup>۵</sup> (SCS) نف:

مقیاس ۲۶ سؤالی خوددلسوزی نف (۲۰۰۳b) به صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای «از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵)» است. در این مطالعه، نمره کل حاصل از این پرسش‌نامه به عنوان نمره کل خوددلسوزی در نظر گرفته شد. این مقیاس سه مؤلفه دو قطبی را در قالب ۶ خرده‌مقیاس «خودمهربانی در مقابل خودقضاوتی» (معکوس)، «حس اشتراکات انسانی در مقابل انزوا» (معکوس) و «ذهن‌آگاهی در مقابل بیش‌هماندسازی» (معکوس) اندازه‌گیری می‌کند. ابعاد

1. Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney

2. Freiburg

3. Kentucky

4. Factor analyses

5. self-compassion scale

منفی به صورت معکوس نمره گذاری می شود. نف (۲۰۰۳b) ضرایب پایایی شش خرده مقیاس را به ترتیب، ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۲، ۰/۷۲، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۷۴ گزارش کرده است و ضریب پایایی کل آزمون از طریق بازآزمایی (بعد از سه هفته) ۰/۹۳ گزارش شده است. در همین راستا، آکین (۲۰۱۲) ضرایب پایایی شش خرده مقیاس را ۰/۶۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده که در مجموع حاکی از همسانی درونی ابزار است. تحلیل عاملی این ابزار با استفاده از روش تحلیل مؤلفه های اصلی<sup>۱</sup> و چرخش واریماکس<sup>۲</sup> در مجموع ۷۵/۱۱ درصد واریانس کل مقیاس را تبیین می کند (نف، ۲۰۰۳b). در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرانباخ به طور کلی برای خوددلسوزی در حد مطلوبی ( $\alpha=0/91$ ) به دست آمد.

### پ) پرسش نامه استرس تحصیلی<sup>۳</sup> (ASQ):

زاژاکووا، لینچاند و اسپنشاد<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسش نامه استرس تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میدلستون<sup>۵</sup> توسعه دادند. در این مقیاس، مفهوم استرس تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به تحصیل اندازه گیری می شود. در پرسش نامه استرس تحصیلی، از شرکت کنندگان خواسته می شود تا میزان استرس زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه ای از «به هیچ وجه استرس زا نیست» (نمره صفر) تا «کاملاً استرس زا است» (نمره ده) تعیین کنند. در مطالعه شگری و همکاران (۱۳۸۹)، نتایج تحلیل مؤلفه های اصلی با استفاده از چرخش اوبلیمین نشان داد که ASQ از چهار عامل «دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس»، «دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس»، «دشواری تعامل در مدرسه» و «دشواری مدیریت کار، مدرسه و خانواده» تشکیل شده است. شاخص های برازش تحلیل عاملی، وجود

1. principal components

2. varimax

3. academic stress questionnaire

4. Zajacova, Lynchand & Espenshade

5. Midiloston



عوامل چهارگانه را تأیید کرد. همبستگی منفی و معنادار بین نمره کلی استرس تحصیلی و نمره کلی خودکارآمدی تحصیلی، روایی همگرایی ASQ را تأیید کرد. در این مطالعه، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی استرس تحصیلی ادراک‌شده و زیرمقیاس‌های دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در مدرسه و دشواری مدیریت کار، مدرسه و خانواده در نمونه ایرانی؛ به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۳، و ۰/۷۰ و در نمونه سوئدی؛ به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۷۰، ۰/۷۲، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و در کل برابر با ۰/۹۲، ۰/۸۱، ۰/۸۵، ۰/۸۰، ۰/۷۰ به دست آمد.

### یافته‌ها

ابتدا به منظور بررسی فرض هم‌خطی بودن و نرمال بودن داده‌ها از شاخص‌های دوربین واتسون، تلرانس و آزمون کولموگروف-اسمیرنف و شاپیرو-ویلک<sup>۱</sup> استفاده شد. براساس نتایج جدول ۱، آزمون‌های نرمال بودن متغیرهای استرس تحصیلی، خوددلسوزی و ذهن آگاهی تأیید و برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های پارامتریک همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جدول ۱. آزمون‌های نرمال بودن داده‌ها (n=۳۴۱)

متغیرها	کولموگروف - اسمیرنف	سطح معناداری	شاپیرو-ویلک	سطح معناداری	تعداد	سطح معناداری	دوربین واتسون	تلرانس	VIF
ذهن آگاهی	۱/۰۸۳	۰/۱۰۶	۰/۹۶۹	۰/۱۰۶	۳۴۱	۰/۰۶۲	۱/۳۷۹	۰/۴۹۴	۲/۰۲۵
خوددلسوزی	۱/۰۶۸	۰/۰۹۴	۱/۹۸۴	۰/۰۹۴	۳۴۱	۰/۳۱۷			
استرس تحصیلی	۱/۰۸۹	۰/۱۲۷	۲/۱۶۶	۰/۱۲۷	۳۴۱	۱/۱۴۷			

<sup>۱</sup> . kolmogorove – sminrov and Shapiro- wilk

با توجه به یافته‌های موجود در جدول بالا، سطح معنی‌داری تمامی داده‌ها در هر دو آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک بیشتر از ۰/۰۵ بوده است؛ از این رو می‌توان گفت، توزیع داده‌های به دست آمده نرمال هستند. همچنین، با توجه به اینکه نتیجه دوربین واتسون، بین ۱ تا ۱/۵ است (۱/۳۷۹) و تلرانس ۰/۴۹۴ است؛ بنابراین، پیش‌فرض هم‌خطی بودن رعایت شده و بین خطاها همبستگی وجود ندارد و یا به عبارت دیگر، استقلال خطا وجود دارد. به منظور توصیف وضعیت شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای ذهن‌آگاهی، خوددلسوزی و استرس تحصیلی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (n=۳۴۱)

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳
۱- ذهن‌آگاهی	۱۵۲/۴۲۸	۱۲/۰۵۵	۱		
۲- خوددلسوزی	۱۷/۳۶۹	۳/۲۵۸	**۰/۳۶	۱	
۳- استرس تحصیلی	۱۰۶/۸۸۸	۳/۲۵۸	**۰/۴۱۶	**۰/۴۵۵	۱

$P < ۰/۰۱$ \*\*\*

مطابق ماتریس همبستگی‌های بالا، داده‌های زیر قطر ماتریس، همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مقادیر پراکندگی مشترک (همبستگی‌ها) بین متغیرها همگی معنادارند. رابطه خطی بین متغیرها در همه موارد معنادار به دست آمد و از این رو، فرض رابطه خطی بین متغیرها تأیید می‌شود.

بین متغیرهای ذهن‌آگاهی و استرس تحصیلی (۰/۴۱۶-)، خوددلسوزی و استرس تحصیلی (۰/۴۵۵-) رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، می‌توان نتیجه گرفت، هر چه نمرات آزمودنی‌ها در متغیر ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی بیشتر باشد، استرس تحصیلی آن‌ها کاهش می‌یابد؛ به عبارت دیگر، رابطه منفی و معکوسی برقرار است. همچنین، بین متغیرهای ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی رابطه مثبت (۰/۳۶) وجود دارد؛ بنابراین، در راستای پاسخگویی به فرضیه‌های اول تا سوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد که بین ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی با استرس

تحصیلی، رابطه منفی و معنادار وجود دارد؛ اما بین ذهن آگاهی و خوددلسوزی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین، رابطه مثبت است.

برای بررسی فرضیه سوم «سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر معنادار است»، از تحلیل رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره بین ذهن آگاهی و خوددلسوزی با استرس تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۵۸۲۴۸/۱۶۱	۲	۲۹۱۲۴/۰۸۰	۴۸/۷۷۶	۰/۰۰۰
باقی‌مانده	۲۰۱۸۱۷/۶۰۵	۳۳۸	۵۹۷/۰۹۴	-	-
کل	۲۶۰۰۶۵/۷۶۵	۳۳۹	-	-	-

نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون متغیرهای ذهن آگاهی و خوددلسوزی با استرس تحصیلی نشان می‌دهد که میزان F محاسبه شده ( $F=48/776$ )، در سطح ( $P<0/001$ ) معنی‌دار است؛ بنابراین، فرض تحقیق تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که با ۹۹ درصد اطمینان متغیرهای ذهن آگاهی و خوددلسوزی، استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی می‌کنند.

به‌منظور آزمون و تعیین سهم متغیرهای ذهن آگاهی و خوددلسوزی در استرس تحصیلی از روش رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد؛ به این معنا که در روش سلسله‌مراتبی، ترتیب ورود متغیرها به تحلیل براساس یک چارچوب نظری یا تجربی مورد نظر پژوهشگر صورت می‌گیرد. گزارش آن در جدول ۴ ارائه شده است

جدول ۴. ضرایب بتا متغیرهای ذهن آگاهی و خوددلسوزی با استرس تحصیلی

مدل	ضرایب غیراستاندارد شده		ضرایب استاندارد شده		T	معناداری	واریانس تبیین شده
	ضریب غیراستاندارد	خطای استاندارد	Beta	استاندارد شده			
عدد ثابت	۲۴۶/۷۹۴	۱۸/۱۷۴	-		۱۳/۵۷۹	۰/۰۰۰	۲۴/۰۰
ذهن آگاهی	-/۷۳۶	۰/۱۵۶	-۰/۳۲۱		-۴/۶۴	۰/۰۰۰	
عدد ثابت	۲۰۳/۰۱۲	۱۶/۲۳۳	-		۱۲/۳۲۰	۰/۰۰۰	۳۴/۵۶
ذهن آگاهی	-/۴۳۱	۰/۱۴۲	-/۱۷۴		-۴/۰۶	۰/۰۰۰	
خوددلسوزی	-۱/۵۹۴	۰/۵۷۹	-/۱۸۸		-۲/۷۵۳	۰/۰۰۶	

جدول ۴ نشان داد که ضریب بتای ذهن آگاهی برابر با  $-۰/۳۲۱$  و ضریب بتای خوددلسوزی  $-۱/۱۸۸$  می باشد که هر دو در سطح ( $p < ۰/۰۰۱$ ) معنی دار است.

یافته های حاصل از جدول ۴ نشان می دهد، رابطه ذهن آگاهی با استرس تحصیلی ( $\beta = -۰/۳۲۱$ ،  $t = -۴/۶۴$ ،  $p < ۰/۰۰۱$ )، منفی و معنادار است و رابطه خوددلسوزی با استرس تحصیلی منفی و معنادار است ( $\beta = -۰/۱۸۸$ ،  $t = -۲/۷۵$ ،  $p < ۰/۰۰۱$ )؛ به عبارت دیگر، ذهن آگاهی به تنهایی تقریباً ۲۴ درصد (۲۴/۰۰) استرس تحصیلی را تبیین و به طور مشترک خوددلسوزی و ذهن آگاهی، ۳۴/۵۶ درصد از تغییرات واریانس متغیر ملاک را پیش بینی می کنند. در این میان، سهم ذهن آگاهی و خوددلسوزی در پیش بینی استرس تحصیلی معنادار است. به این ترتیب، ذهن آگاهی و خوددلسوزی به عنوان متغیرهای اثرگذار، نقش اساسی و تسهیل گری در پیش بینی استرس تحصیلی دانش آموزان دختر دارند.

**بحث و نتیجه‌گیری**

با توجه به هدف تحقیق که پیش‌بینی استرس تحصیلی براساس ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی است، نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که رابطه‌ی معناداری بین متغیرهای پژوهش وجود دارد. یکی از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که بین ذهن‌آگاهی و استرس تحصیلی رابطه‌ی معنادار وجود دارد که نتایج این یافته با پژوهش‌های سگال و همکاران (۲۰۰۲)، کران (۲۰۰۹)، نف (۲۰۰۳<sub>a</sub>) و ابوالقاسمی و نجاریان (۱۳۸۸) همخوان و سازگار است و ذهن‌آگاهی به‌عنوان یکی از درمان‌های شناختی- رفتاری در کاهش استرس تحصیلی، اشتغال ذهنی و افزایش بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی اثرگذار است. همچنین، یافته‌های پژوهشی باباپورخیرالدین، پورشریفی، هاشمی و احمدی (۱۳۹۱) و حیدری‌نسب و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد، بین مؤلفه‌های فراشناخت و ذهن‌آگاهی با باورهای وسواسی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی وجود دارد. در همین راستا، رستمی، شریعت‌نیا و خواجه‌وندخوشلی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی و ذهن‌آگاهی با نشخوار فکری در بین دانشجویان، نشان دادند که بین خودکارآمدی و نشخوار فکری و همچنین بین ذهن‌آگاهی و نشخوار فکری رابطه‌ی منفی و معنی‌دار برقرار است و به همین ترتیب، لاری، تات آدامز و آلن و هانکوک<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان دادند، انعطاف‌پذیری شناختی و حضور ذهن بیشتر، با رنج و ناتوانی کمتر همراه است؛ بنابراین، ذهن‌آگاهی بدان معناست که شخص آگاهی خود را از گذشته و آینده به حال معطوف کند و واقعیت را با تمام جنبه‌های درونی و بیرونی‌اش درک کند. وقتی فرد آگاهانه حضور ذهن داشته باشد، در مواجهه با استرس‌ها قادر خواهد بود با دقت بیشتری افکار خود را رصد کند و بدون بی‌زاری یا قضاوت و پیش‌داوری درباره آن‌ها به مقابله بپردازد و یا راحت‌تر می‌تواند از آن‌ها رهایی یابد.

<sup>۱</sup>. Leary, Tate, Adams, Allen, & Hancock

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که بین خوددلسوزی و استرس تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد که این یافته با پژوهش‌های نف (۲۰۰۳a)، نف و دیجترویت (۲۰۰۵)، تیرچ (۲۰۱۰)، کُرد و شریفی (۱۳۹۴) و سمایی و فراهانی (۲۰۱۱) همسو است. یافته‌های پژوهشی آکین (۲۰۱۲) نشان داد که خوددلسوزی، تاب‌آوری هیجانی را برای افراد به دنبال دارد و با تحریفات شناختی رابطه منفی دارد. خوددلسوزی به مثابه یک صفت روان‌شناختی مثبت تمایل بیشتری به بهبود شرایط، پذیرش توانایی‌ها و بهزیستی روانی فرد دارد و آنهایی که دارای سطوح بالاتری از خوددلسوزی هستند، معمولاً از خودمهرورزی، حس اشتراکات انسانی مانند نوع‌دوستی و بهشیاری بهره می‌برند که این امر موجبات سلامت روان و ایجاد انگیزه درونی را برای رشد و بالندگی فراهم می‌سازد. از آنجایی که سازه خوددلسوزی در تعادل و تنظیم هیجان‌ها نقش بسزایی دارد، معمولاً زمینه‌ساز شکل‌گیری هیجان‌های مثبت است و راهبردهای سازگارانه در برخورد با مسائل و شرایط استرس‌زا را فراهم می‌سازد و مانع بروز برخی هیجان‌های منفی از جمله، اضطراب و استرس تحصیلی خواهد شد (کُرد، ۱۳۹۵). بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که افراد خوددلسوز در موقعیت‌های ناراحت‌کننده و شرایط پرتنش تحصیلی کمتر در دام استرس تحصیلی و فشار روانی گرفتار می‌شوند.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی، به‌طور مشترک سهم فراوانی در پیش‌بینی استرس تحصیلی دارند. یافته‌های پژوهش، همسو با نتایج مطالعه امان‌اللهی، تردست و اصلانی (۱۳۹۳)، حاکی از آن است که ترکیب خطی متغیرهای مؤلفه‌های خوددلسوزی قادر به پیش‌بینی سلامت عمومی و کاهش استرس تحصیلی دانشجویان دختر است و نتایج مطالعه ویتکویتز و براون<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) نشان دادند که درمان‌های مبتنی بر تفکر مراقبه‌ای در کاهش فشار روانی، درد مزمن، استرس و اضطراب، پیشگیری از عود افسردگی، اختلال اضطراب تعمیم‌یافته، اختلال پس از استرس ضربه‌ای مؤثر است؛ بنابراین، خوددلسوزی و ذهن‌آگاهی به

<sup>۱</sup> . Witkiewitz & Bowen

فعال‌سازی نظام تسکین خود کمک می‌کند و به کاهش احساس ترس و کناره‌گیری و تقلیل استرس تحصیلی در افراد منجر می‌شود. پژوهش حاضر نشان داد که توجه به ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی می‌تواند در کاهش یا از بین بردن استرس تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود عملیاتی کردن کارگاه‌های مداخله‌گرایانه و آموزشی در رابطه با ذهن‌آگاهی و جنبه‌های مثبت خوددلسوزی - به‌عنوان سازه‌ای جدید در حوزه روان‌شناسی تربیتی به‌منظور ایجاد و ارتقاء سلامت روان و کاهش استرس‌ها - می‌تواند به شکل معناداری مؤثر باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آینده به شناسایی نیم‌رخ‌ها و جهت‌گیری‌های انگیزشی و هیجانی دانشجویان پرداخته شود و بر اساس ارتباط این سازه‌ها، راهکارهای خودمراقبه‌ای لازم برای مقابله با مسائل و مشکلات شناختی، عاطفی و رفتاری ارائه شود. پژوهش حاضر از نوع همبستگی است؛ بنابراین، استنباط نتایج علی باید با احتیاط صورت گیرد. بدین ترتیب، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این مطالعه در قالب طرح آزمایشی و مداخله‌ای تکرار و مورد بررسی قرار گیرد. از آنجا که گروه نمونه پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر است؛ در تعمیم نتایج لازم است جانب احتیاط رعایت شود. استفاده از پرسش‌نامه به‌عنوان تنها ابزار مورد بررسی متغیرهای این مطالعه، موجب شد تا تنها بر گزارش شخصی دانش‌آموزان اکتفا شود؛ از این رو، احتمال می‌رود در این گونه گزارش‌ها به‌واسطه فقدان یا کمبود مقایسه‌های هنجاری، احتمال سوگیری وجود داشته باشد؛ به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر با گروه‌های سنی دیگر نیز تکرار شود. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به گرایش به اغراق و خوب جلوه دادن خود به‌وسیله آزمودنی‌ها اشاره کرد.

### منابع و مأخذ

۱. ابوالقاسمی، عباس؛ نجاریان، بهمن (۱۳۸۸). اضطراب امتحان: علل، سنجش و درمان. پژوهش‌های روان‌شناختی. ۱۵ (۴). صص ۹۷-۸۲.
۲. امان‌اللهی، عباس؛ تردست، کوثر؛ اصلانی، خالد (۱۳۹۳). پیش‌بینی سلامت عمومی براساس مؤلفه‌های خودشفقتی در دانشجویان دختر دارای تجربه شکست عاطفی دانشگاه‌های اهواز. پژوهش‌های مشاوره. ۱۳ (۵۰). صص ۵۴-۲۹.
۳. باباپورخیرالدین، جلیل؛ پورشریفی، حمید؛ هاشمی، تورج؛ احمدی، عزت‌اله (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد فراشناخت و مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی با باورهای وسواسی. مجله روانشناسی مدرسه. ۱ (۴). صص ۳۸-۲۳.
۴. حیدری‌نسب، لایلا؛ احمدوند، زهرا؛ شعیری، محمدرضا (۱۳۹۲). واریانس اعتبار و روایی پرسش‌نامه پنج وجهی ذهن‌آگاهی در نمونه‌های غیربالینی ایرانی. علوم رفتاری. ۷ (۳). صص ۲۳۷-۲۲۹.
۵. رستمی، اعظم؛ شریعت‌نیا، کاظم؛ خواجه‌وندخوشلی، افسانه (۱۳۹۳). بررسی رابطه خودکارآمدی و ذهن‌آگاهی با نشخوار فکری در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود. فصلنامه علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد پزشکی تهران. ۲۴ (۴). صص ۲۵۹-۲۵۴.
۶. شکری، امید؛ کرمی‌نوری، رضا؛ فراهانی، محمدتقی؛ مرادی، علیرضا؛ شهرآرای، مه‌رناز (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسش‌نامه استرس تحصیلی. علوم رفتاری. ۴ (۴). صص ۲۸۳-۲۷۷.
۷. کُرد، بهمن؛ شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۹۴). نقش خوددلسوزی در پیش‌بینی استرس تحصیلی دانشجویان: با واسطه‌گری انگیزش درونی و بیرونی. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی. ۱۲ (۲۱). صص ۱۴۴-۱۲۷.
۸. کُرد، بهمن (۱۳۹۵). پیش‌بینی بهزیستی ذهنی دانشجویان پرستاری براساس ذهن‌آگاهی و شفقت‌ورزی به خود. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶ (۷۸). صص ۲۸۲-۲۷۳.



۹. گلدوزیان، فاطمه‌سادات (۱۳۸۶). مقایسه اثربخشی گروه‌درمانی شناختی- رفتاری، تکنیک آرمیدگی عضلانی و روش تلفیقی در کاهش اضطراب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت‌جام.

10. Akin, A. (2012). *Self-compassion and automatic thoughts*. *Journal of Education*, 42(1), 1–10.
11. Akgun, S., & Ciarrochi, I. (2003). *Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance*. *Education Psychology*, 23(3), 287-294.
12. Ang, R. P., & Huan, V. (2006). *Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity*. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522- 539.
13. Baer, R. A. (2003). *Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
14. Baer, R. A., Smith, GT., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). *Using self-report assessment methods to explore Facets of mindfulness*. *Assessment*, 13(1), 27-45.
15. Cardaciotto, L. A. (2005). *Assessing mindfulness: The develop of a bi dimensional measure of awareness and acceptance* Doctoral dissertation. University of Drexel, USA.
16. Crane, R. (2009). *Mindfulness based cognitive Therapy*. New York: Routledge.
17. Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). *Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887- 904.
18. Manning, M., & Fusilier, M. (2010). *The relationship between stress and health care use: An investigation of the buffering roles of personality, social support and exercise*. *Journal of Psychosomatic Research*, 47(2), 159-173.
19. Neff, K. D. (2003<sub>a</sub>). *Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself*. *Self and Identity*, 2, 85–102.
20. Neff, K. D. (2003<sub>b</sub>). *The development and validation of a scale to measure self-compassion*. *Self-Identity*, 2(3), 223-50.

21. Neff, K. D., & DeJitterat, K. (2005). *Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure*. *Self-Identity*, 4(3), 263-87.
22. Neff, K. D. (2009). *The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself*. *Human Development*, 52(4), 211-214.
23. Neff, K. D., & Pommier, E. (2012). *The Relationship between Self-compassion and other-focused Concern among College Under graduates, Community Adults, and Practicing Meditators*. *Self and Identity*, 12(2), 1-17.
24. Ost, L.G. (2008). *Efficacy of the third wave of behavioral therapies: A systematic review and meta-analysis*. *Behavior Research and Therapy*, 46(3), 296-321.
25. Samaie, Gh., & Farahani, H. A. (2011). *Self-compassion as a moderator of the relationship between rumination, self-reflection and stress*. *2nd World Conference on Psychology, Counseling and Guidance. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 978 – 982.
26. Segal, Z. V., Williams, J. M., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness Based cognitive therapy for depression*. New York: The Guilford Press.
27. Tirch, D. D. (2010). *Mindfulness as a Context for the Cultivation of Compassion*. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3(2), 113–123.
28. Witkiewitz, K., & Bowen, S. (2010). *Depression, craving, and substance use following a randomized trial of mindfulness-based relapse prevention*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(3), 362-374.
29. Zajacova, A., Lynchand, S.M., & Espenshade, T.J. (2005). *Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College*. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.