

پیش‌بینی میزان استرس تحصیلی با استفاده از نگرش‌های ناکارآمد با میانجی‌گری ذهن آگاهی در دانش‌آموزان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۱۶ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۰۴

خلاصه

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی میزان استرس تحصیلی با استفاده از نگرش‌های ناکارآمد با میانجی‌گری ذهن آگاهی در دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم شهرستان تنکابن انجام شد.

روش کار: روش پژوهش توصیفی، از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم شهرستان تنکابن در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. تعداد ۳۶۱ نفر به عنوان نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی مورگان با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا (۱۹۹۱)، پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد وایزمن و بک (۱۹۷۸) و پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی بانر و همکاران (۲۰۰۶) بود. برای تحلیل داده‌های گردآوری شده از تحلیل مسیر و رگرسیون ساده و چندگانه استفاده شد.

نتایج: نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که نگرش‌های ناکارآمد و ذهن آگاهی می‌توانند به ترتیب ۲۳٪ و ۱۶٪ از تغییرات متغیر ملاک استرس تحصیلی را تبیین کند. همچنین نگرش‌های ناکارآمد می‌توانند ۱۹٪ از تغییرات متغیر ملاک ذهن آگاهی را تبیین کند. همچنین نتایج نشان داد که نگرش‌های ناکارآمد بر استرس تحصیلی اثر مستقیم $(\beta=0/42)$ و بر ذهن آگاهی اثر معکوس $(\beta=-0/37)$ دارد.

نتیجه‌گیری: نگرش‌های ناکارآمد می‌تواند هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری ذهن آگاهی، میزان استرس تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید.

کلمات کلیدی: استرس تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد، ذهن آگاهی

پی‌نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

منیره مرزه حاجی آقایی^۱

آرمین محمودی^{۲*}

سید سلیمان حسینی نیک^۳

^۱ دانشجوی دکتری، گروه رشته روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد یاسوج، یاسوج، ایران

^۲ استادیار، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد یاسوج، یاسوج، ایران (نویسنده مسئول)

^۳ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید ایزدپناه یاسوج، کهگیلویه و بویراحمد، ایران

Email: Dehlidena@yahoo.com

مقدمه

نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی می‌باشند. موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، هدف اصلی هر نظام آموزشی است (۱). موفقیت در مدرسه، کسب تجربه‌های مناسب در کلیه ابعاد روانشناختی، عاطفی، اجتماعی و رفتاری و زیستی را شامل می‌شود (۲). کسب این تجربه‌ها در مدرسه می‌تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت‌ساز داشته باشد (۳). امروزه مطالعات بر این باورند عوامل بسیاری وجود دارد که پیش‌بینی‌کننده و مؤثر بر موفقیت تحصیلی هستند که از جمله آنها می‌توان به استرس تحصیلی اشاره نمود (۴-۵). استرس تحصیلی بر سلامت روانی-جسمانی دانش‌آموزان و توانایی‌شان برای انجام موثر تکالیف درسی اثر می‌گذارد (۶). این نوع از استرس، محصول فشارهای وابسته به آموزش است که از منابع در دسترس و قابل تطبیق یک فرد فراتر می‌رود و تطبیق دانش‌آموزان را به طور منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد (۷). دانش‌آموزان در مواجهه با عوامل استرس‌زا گستره‌ای واکنش‌های جسمانی و روانشناختی نشان می‌دهند، از جمله این تظاهرات، آسیب‌های جسمانی، کمبود انرژی مزمن، فقر انگیزی، سردرد، مشکلات گوارشی و مشکلات خواب است که این امر باعث کاهش سطح توانایی دانش‌آموزان و گاهی عدم موفقیت تحصیلی می‌شود (۸). اگر دانش‌آموزان استرس را به مثابه یک مبارزه احساس کنند، انگیزه آنها جهت یادگیری افزایش می‌یابد (۹)؛ اما اگر میزان آن زیاد و تهدیدکننده باشد می‌تواند باعث افت تحصیلی و مانع از ظهور استعدادها و توانایی‌های بالقوه و شکوفایی اندیشه‌های خلاق‌شان شده و نقص در عملکرد مفید آنان را به دنبال داشته باشد (۱۰). تعامل نگرش‌های ناکارآمد با وقوع حوادث منفی، در استرس تحصیلی و یا افزایش نشانه‌های افسردگی در یک نمونه از دانش‌آموزان دبیرستان (وقتی که نگرش‌های ناکارآمد از آستانه خاصی تجاوز کند)، گزارش شده است (۱۱). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که شانس بروز اختلالات روانی طی یکسال، در

صورت افزایش نمره‌های نگرش ناکارآمد به طور معناداری افزایش می‌یابد (۱۲). به این ترتیب، چون نارسایی عملکرد تفکر از مهم‌ترین علل آشفتگی‌هاست (۱۳) هرچه نگرش‌های ناکارآمد و باورهای غیرمنطقی افراد بیشتر شود استرس ادراک شده نیز بیشتر خواهد شد (۱۴). همچنین بین نگرش‌های ناکارآمد و دیگر اختلالات روانی از جمله اضطراب نیز ارتباط مشاهده شده است (۶). شواهدی در مورد وجود نگرش‌های ناکارآمد در اختلال بی‌اشتهایی عصبی و اسکیزوفرنیا نیز به دست آمده است (۱۵). نگرش‌های ناکارآمد به عنوان یک عامل زمینه‌ساز در شروع دوره‌های افسردگی به صورت مستقیم و یا به عنوان یک عامل آسیب‌پذیری در تحت شرایط فشارزای محیطی تلقی شده است (۱۶). یکی از روش‌های کنار آمدن با استرس و اضطراب، تمرین ذهن آگاهی است. ذهن آگاهی باعث افزایش خودآگاهی و توجه به لحظه حال می‌شود، که می‌تواند استرس و اضطراب را کاهش دهد و همچنین به طور کلی بهزیستی روانشناختی را بهبود بخشد (۱۷). از لحاظ نظری، توجه غیرقضاوتی (ذهن آگاهی) به رویداد در حال وقوعی که استرس‌آور قلمداد می‌شود، منجر به ارتقای بهزیستی روان‌شناختی می‌گردد (۱۸). پژوهش‌های مختلفی نشان می‌دهند که ذهن آگاهی با سلامت روانی همبسته است و با وجود این متغیر نشانه‌های روان‌نژندی کاهش می‌یابد (۱۹-۲۰). رادجرز (۲۱) و هدمن (۲۲) در پژوهش‌های خود نشان دادند که افزایش ذهن آگاهی با افزایش کارکردهای مثبت روانشناختی و کاهش نشانه‌های درد و استرس افراد آسیب‌دیده روانی همراه است. مطالعات نشان داده‌اند که ذهن آگاهی سطوح بالاتری از خودمختاری و سطوح پایین‌تر عاطفه ناخوشایند در عملکرد را پیش‌بینی می‌کند (۲۳). نقش ذهن آگاهی در پژوهش‌های متعددی به عنوان تعدیل‌گر بررسی شده است. تعدیل‌گری ذهن آگاهی در رابطه بین استرس‌زها و نشانه‌های روانشناختی نوجوانان (۲۴)، شدت درد و ادراک و فاجعه‌سازی درد (۲۵)، درد و استرس (۲۶)، استرس‌های تحصیلی دانشجویان و رضایتمندی روانی (۲۷)

شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار Amos انجام شد.

ابزار گردآوری اطلاعات به شرح ذیل بود:

۱- پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا: به منظور سنجش میزان استرس تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا استفاده شد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سوال در ۹ طبقه تشکیل شده است. این ابزار بر مدل نظری توصیف شده به وسیله موریس مبتنی است. مدل مزبور پنج طبقه عامل استرس‌زا (ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیلی) و چهار نوع (بخش) واکنش نسبت به عوامل استرس‌زا (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی شناختی) را ارزیابی می‌کند. در هر خرده مقیاس برای بدست آوردن یک نمره کلی، سوالات با یکدیگر جمع می‌شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده استرس تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به استرس است. گزینه‌ها به صورت لیکرت ۵ گزینه‌ای است: ۱. هرگز ۲. بندرت ۳. گاه گاهی ۴. غالباً ۵. همیشه. میزان استرس دانش‌آموزان در سه طبقه خفیف، متوسط و شدید رتبه‌بندی می‌شود. نمرات کمتر از ۱۰۲ به عنوان استرس خفیف، نمرات ۱۵۳-۱۰۳ متوسط و نمرات بیشتر از ۱۵۴ به عنوان استرس شدید در نظر گرفته شد. پایایی پرسشنامه استرس تحصیلی در مطالعات قبلی بررسی و گزارش شده است (۱۰).

۲- پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد وایزمن و بک: پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد وایزمن و بک (DAS-26) توسط وایزمن و بک در سال ۱۹۷۸ بر مبنای نظریه بک در مورد محتوای ساختار شناختی در افسردگی تهیه شده است. این مقیاس از چهار خرده مقیاس موفقیت - کامل طلبی، نیاز به تأیید دیگران، نیاز به راضی کردن دیگران و آسیب پذیری - ارزشیابی عملکرد تشکیل شده است که بر اساس طیف لیکرت ۷ گزینه‌ای (کامل مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره گذاری شده است و آلفای کرونباخ به دست آمده بالای ۷۰ درصد می‌باشد. این پرسشنامه ۲۶ سوال دارد و لیکرت ۷

و خلق افسرده و شناخت‌های منفی (۲۸) نشان داده شده است. همچنین ذهن آگاهی در کاهش استرس و افزایش کیفیت زندگی افراد، نتایج مثبتی داشته است (۱۹). پیشینه پژوهشی ارائه شده نشان می‌دهد که با وجود انجام چنین مطالعاتی در زمینه استرس تحصیلی و اختلال‌های مرتبط با آن، اما در زمینه ارتباط استرس تحصیلی با متغیرهای نگرش‌های ناکارآمد و ذهن آگاهی مطالعات محدودی وجود دارد. با توجه به مطالب گفته شده و نقش نگرش‌های ناکارآمد در استرس و دیگر اختلالات روانی و همچنین تأثیر ذهن آگاهی در کنترل این متغیرها در پژوهش حاضر می‌خواهیم به این سؤال پاسخ دهیم که آیا نگرش‌های ناکارآمد می‌توانند با میانجی‌گری ذهن آگاهی، استرس تحصیلی را در دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم شهرستان تنکابن پیش‌بینی نمایند؟

روش تحقیق

روش پژوهش، میدانی از نوع توصیفی و همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم شهرستان تنکابن در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد ۶۱۴۷ نفر و تعداد مدارس ۴۲ مدرسه بود. بر اساس ملاک‌های ورود به پژوهش، تعداد ۵۲۳۷ دانش‌آموز دارای ملاک‌های ورود به پژوهش بودند. بر اساس جدول کرجسی مورگان، با توجه به تعداد جامعه که ۶۱۴۷ نفر است، تعداد نمونه ۳۶۱ نفر در نظر گرفته شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۱۰ مدرسه (۵ مدرسه دخترانه و ۵ مدرسه پسرانه) انتخاب و از هر پایه (۱۰، ۱۱، ۱۲) یک کلاس و از هر کلاس ۱۲ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. بنابراین در مجموع ۳۶۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه پژوهش حاضر انتخاب شدند. در تحلیل داده‌ها، از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. برای همه عوامل پیش‌بینی‌کننده جهت نشان دادن مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم بین آنها یک مدل جامع طراحی شد. با توجه به نوع فرضیات پژوهش از تحلیل مسیر و رگرسیون ساده و چندگانه استفاده

عامل غیر واکنشی بودن) تا ۰/۹۱ (در عامل توصیف) قرار داشت. همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنی دار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشت همچنین در مطالعه ای که بر روی اعتباریابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون - بازآزمون پرسشنامه FFMQ در نمونه ایرانی بین $r=0/57$ (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) و $r=0/84$ (عامل مشاهده) مشاهده گردید. همچنین ضرایب آلفا در حد قابل قبولی (بین $\alpha=0/55$ مربوط به عامل غیر واکنشی بودن و $\alpha=0/83$ مربوط به عامل توصیف) به دست آمد (۳۰).

نتایج

نتایج حاصل از بررسی جمعیت شناختی تحقیق نشان داد که از بین شرکت کنندگان حاضر در پژوهش، ۱۷۸ نفر (۴۹/۳۰ درصد) دختر و ۱۸۳ نفر (۵۰/۷۰ درصد) از دانش‌آموزان پسر می‌باشند. همچنین ۱۱۹ نفر (۳۲/۹۶ درصد) پایه دهم، ۱۲۰ نفر (۳۳/۲۴ درصد) پایه یازدهم و ۱۲۲ نفر (۳۳/۸۰ درصد) از دانش‌آموزان پایه دوازدهم می‌باشند. از بین شرکت کنندگان حاضر در پژوهش، ۱۱۹ نفر (۳۲/۹۶ درصد) ۱۵ سال، ۱۲۰ نفر (۳۳/۲۴ درصد) ۱۶ و ۱۲۲ نفر (۳۳/۸۰ درصد) از دانش‌آموزان ۱۶ سال سن دارند.

گزینه‌ای است. کاملاً مخالفم امتیاز ۱ و کاملاً موافقم امتیاز ۷ می‌گیرد. در پژوهش ابراهیمی و موسوی (۲۹)، همسانی درونی سوال‌های نسخه ۲۶ سوالی DAS از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ بدست آمد که بسیار مطلوب و قوی تر از نسخه ۴۰ سوالی است و نسبت به آلفای به دست آمده برای نسخه‌های کوتاه DAS مطلوب تر است. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از بازآزمایی ۰/۷۳ گزارش شده است (۲۹).

۳- پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی بائر و همکاران (FFMQ): این ابزار یک مقیاس خودسنجی ۳۹

آیتمی است که توسط بائر و همکاران در سال ۲۰۰۶ ساخته شده است. بائر تحلیل عاملی اکتشافی را بر نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه انجام داد. عامل‌های بدست آمده این چنین نامگذاری گردید: مشاهده، عمل توأم با هوشاری، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیر واکنشی بودن. آزمودنی 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 می‌باشد. از جمع نمرات هر زیر مقیاس یک نمره کلی به دست می‌آید که نشان می‌دهد که هر چه نمره بالاتر باشد ذهن آگاهی هم بیشتر است. براساس نتایج همسانی درونی عامل‌ها مناسب بود و ضریب آلفا در گستره‌های بین ۰/۷۵ (در

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره |
|-------------------|---------|--------------|------------|-------------|
| استرس تحصیلی | ۱۲۲/۱۵ | ۱۶/۳۶ | ۵۸ | ۲۴۵ |
| نگرش‌های ناکارآمد | ۶۵/۱۴ | ۹/۰۵ | ۳۵ | ۱۷۳ |
| ذهن آگاهی | ۸۰/۸۶ | ۱۳/۱۶ | ۴۶ | ۱۸۳ |

متغیر نگرش‌های ناکارآمد ۶۵/۱۴ و (۹/۰۵) و برای متغیر ذهن آگاهی ۸۰/۸۶ و (۱۳/۱۶) می‌باشد.

مندرجات جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین و (انحراف معیار) برای متغیر استرس تحصیلی ۱۲۲/۱۵ و (۱۶/۳۶)، برای

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
|----------------------|---------|---------|---------|---|
| ۱. استرس تحصیلی | - | | | |
| ۲. نگرش‌های ناکارآمد | ۰/۴۸** | ۰/۲۹* | - | |
| ۳. ذهن آگاهی | -۰/۴۰** | -۰/۴۲** | -۰/۴۴** | - |

* $p \leq 0/05$ ** $p \leq 0/01$

همانطور که مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد تمام ضرایب همبستگی به دست آمده برخی در سطوح $p < 0/05$ و برخی در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار می‌باشند.

جدول ۳. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی

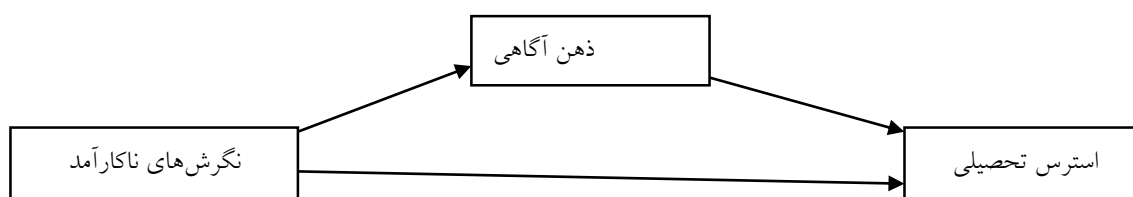
| مسیر | برآورد استاندارد | برآورد غیر استاندارد | خطای خطای | نسبت | سطح معنی داری (p) |
|-----------------------------------|------------------|----------------------|-----------|--------|-------------------|
| نگرش‌های ناکارآمد به استرس تحصیلی | ۰/۴۲ | ۰/۵۵ | ۰/۲۳ | ۲۳/۹۱ | $p = 0/001$ |
| نگرش‌های ناکارآمد به ذهن آگاهی | -۰/۳۷ | -۰/۴۶ | ۰/۳۰ | -۱۵/۳۳ | $p = 0/001$ |
| ذهن آگاهی به استرس تحصیلی | -۰/۳۲ | -۰/۴۰ | ۰/۳۶ | -۱۱/۱۱ | $p = 0/001$ |

با توجه به ساده بودن روابط غیرمستقیم میان متغیرها (میانجی‌گری یگانه) از روش بوت استرپ AMOS-22 برای آزمون میانجی‌گری استفاده شد. برای فرضیه‌های غیر مستقیم ساده، سطح فاصله اطمینان، ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۵۰۰۰ انتخاب شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

بر اساس مندرجات جدول ۳، تمامی مسیرهای پیشنهادی در سطح حداقل $p \leq 0/05$ معنی‌دار هستند. به عبارت دیگر می‌توان گفت که نگرش‌های ناکارآمد بر استرس تحصیلی اثر مستقیم ($\beta = 0/42$) و بر ذهن آگاهی اثر معکوس ($\beta = -0/37$) دارد، همچنین ذهن آگاهی بر استرس تحصیلی اثر معکوس ($\beta = -0/32$) دارد. علاوه بر این در این پژوهش

جدول ۴. نتایج بوت استرپ AMOS مربوط به رابطه غیر مستقیم ساده در مدل‌های میانجی‌گر ساده پژوهش

| رابطه بین نگرش‌های ناکارآمد و استرس تحصیلی با میانجی‌گری ذهن آگاهی | برآورد استاندارد | حد پایین | حد بالا | سطح معنی داری (p) |
|--|------------------|----------|---------|-------------------|
| | -۰/۳۰ | -۰/۳۵ | -۰/۲۵ | $p \leq 0/01$ |



شکل ۱. میانجی‌گری رابطه نگرش‌های ناکارآمد با استرس تحصیلی از طریق ذهن آگاهی

معنی‌دار است. بنابراین می‌توان گفت که این رابطه واسطه‌ای معنی‌دار می‌باشد.

در مجموع می‌توان گفت که ذهن آگاهی میانجی رابطه نگرش‌های ناکارآمد دانش‌آموزان با استرس تحصیلی آنان می‌باشد و این فرضیه تأیید می‌گردد.

مطابق با جدول ۴، حد پایین فاصله اطمینان برای متغیر ذهن آگاهی به عنوان متغیر میانجی بین نگرش‌های ناکارآمد و استرس تحصیلی ۰/۳۵- و حد بالای آن ۰/۲۵- است. سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، همچنین با عنایت به این که $\beta = -0.30$ در سطح معنی‌داری $p \leq 0.01$

جدول ۵. نتایج اجرای رگرسیون ساده برای پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان براساس نگرش‌های ناکارآمد

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | معنی‌داری |
|--------------|---------------|------------|-----------------|-------|-----------|
| پیش‌بین | ۷۵۳/۱۰۸ | ۱ | ۷۵۳/۱۰۸ | ۱۳/۳۱ | ۰/۰۰۱** |
| باقی‌مانده | ۲۰۳۰۳/۳۸ | ۳۵۹ | ۵۶/۵۵۵ | | |
| کل | ۲۱۰۵۶/۴۹ | ۳۶۰ | | | |

رگرسیون چندگانه $p \leq 0.01$ اختلاف از نظر آماری معنی‌دار (**)

دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد ($p < 0.001$)، $F(1, 359) = 13.31$.

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه جدول ۵ نشان می‌دهد که از طریق طریق نگرش‌های ناکارآمد می‌توان استرس تحصیلی

جدول ۶. جدول خلاصه مدل رگرسیون برای پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان براساس نگرش‌های ناکارآمد

| مدل | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate | Change Statistics | | | | |
|-----|-------|----------|-------------------|----------------------------|-------------------|----------|-----|-----|---------------|
| | | | | | R Change | F Change | df1 | df2 | Sig. F Change |
| ۱ | ۰/۴۸۳ | ۰/۲۳۳ | ۰/۲۳۲ | ۶/۵۶۲ | ۰/۲۳۳ | ۱۳/۳۱ | ۱ | ۳۵۹ | ۰/۰۰۱ |

مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد که مجذور ضریب همبستگی چندگانه $R^2 = 0/23$ است که مقدار مشاهده شده معنادار است، این مسئله بیانگر آن است که متغیر پیش‌بین نگرش‌های ناکارآمد می‌تواند ۲۳٪ از تغییرات متغیر ملاک

استرس تحصیلی را تبیین کند. در ادامه به منظور بررسی این مسأله که کدام یک از مؤلفه‌های متغیر نگرش‌های ناکارآمد قادر به پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان است، نتایج ضرایب رگرسیون چندگانه در جدول ۷ گزارش می‌شود.

جدول ۷. ضرایب رگرسیون چندگانه استاندارد شده مؤلفه‌های نگرش‌های ناکارآمد در پیش‌بینی استرس تحصیلی

| متغیرهای پیش‌بین | ضرایب رگرسیون (B) | خطای انحراف استاندارد | ضرایب رگرسیون استاندارد شده (β) | T | معنی‌داری |
|--------------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------------|-------|-----------|
| عدد ثابت | ۲۳/۲۵ | ۳/۰۵ | | ۱۰/۸۵ | ۰/۰۰۱ |
| موفقیت-کامل طلبی | ۰/۳۵ | ۰/۱۰ | ۰/۳۰ | ۴/۱۳ | ۰/۰۰۱ |
| نیاز به تأیید دیگران | ۰/۶۸ | ۰/۰۵ | ۰/۶۰ | ۷/۰۵ | ۰/۰۰۱ |
| نیاز به راضی کردن دیگران | ۰/۵۵ | ۰/۰۸ | ۰/۴۸ | ۶/۳۲ | ۰/۰۰۱ |
| آسیب‌پذیری-ارزشیابی | ۰/۶۳ | ۰/۰۶ | ۰/۵۶ | ۶/۹۵ | ۰/۰۰۱ |

راضی کردن دیگران ($t = 6/32, p < 0/01$) و آسیب‌پذیری-ارزشیابی ($t = 6/95, p < 0/01$) قادر به پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند.

همانطور که از جدول ۷ مشخص است هر چهار مؤلفه نگرش-های ناکارآمد یعنی موفقیت-کامل طلبی ($t = 4/13, p < 0/01$)، نیاز به تأیید دیگران ($t = 7/05, p < 0/01$)، نیاز به

جدول ۸. نتایج اجرای رگرسیون ساده برای پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان براساس ذهن آگاهی

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | معنی‌داری |
|--------------|---------------|------------|-----------------|------|-----------|
| پیش‌بین | ۵۹۲/۹۸ | ۱ | ۵۹۲/۹۸ | ۹/۹۲ | ۰/۰۰۱** |
| باقی‌مانده | ۲۱۴۵۰/۶۶ | ۳۵۹ | ۵۹/۷۵۱ | | |
| کل | ۲۲۰۴۳/۶۴ | ۳۶۰ | | | |

رگرسیون چندگانه $p \leq 0/01$ اختلاف از نظر آماری معنی‌دار (**).

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه جدول نشان می‌دهد که از طریق ذهن آگاهی می‌توان استرس تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد ($F_{(1, 359)} = 9/92, p < 0/001$).

جدول ۹. جدول خلاصه مدل رگرسیون برای پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان براساس ذهن آگاهی

| مدل | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate | Change Statistics | | | | |
|-----|-------|----------|-------------------|----------------------------|-------------------|----------|-----|-----|---------------|
| | | | | | R Change | F Change | df1 | df2 | Sig. F Change |
| ۱ | ۰/۴۰۸ | ۰/۱۶۶ | ۰/۱۶۵ | ۷/۲۳۲ | ۰/۱۶۶ | ۹/۹۲ | ۱ | ۳۵۹ | ۰/۰۰۱ |

تحصیلی را تبیین کند. در ادامه به منظور بررسی این مسأله که کدام‌یک از مؤلفه‌های متغیر ذهن آگاهی قادر به پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان است، نتایج ضرایب رگرسیون چندگانه در جدول ۱۸ گزارش می‌شود.

مندرجات جدول ۹ نشان می‌دهد که مجذور ضریب همبستگی چندگانه $R^2 = 0/16$ است که مقدار مشاهده شده معنادار است، این مسئله بیانگر آن است که متغیر پیش‌بین ذهن آگاهی می‌تواند ۱۶٪ از تغییرات متغیر ملاک استرس

جدول ۱۰. ضرایب رگرسیون چندگانه استاندارد شده مؤلفه‌های ذهن آگاهی در پیش‌بینی استرس تحصیلی

| معنی‌داری | T | ضرایب رگرسیون استاندارد شده (β) | خطای انحراف استاندارد | ضرایب رگرسیون (B) | متغیرهای پیش‌بین |
|-----------|-------|---|-----------------------|-------------------|--------------------|
| ۰/۰۰۱ | ۷/۹۶ | | ۲/۴۲ | ۱۵/۱۲ | عدد ثابت |
| ۰/۰۰۱ | -۳/۹۰ | -۰/۲۳ | ۰/۱۷ | -۰/۲۸ | مشاهده |
| ۰/۰۰۱ | -۵/۲۸ | -۰/۳۴ | ۰/۱۲ | -۰/۴۰ | توصیف |
| ۰/۰۰۱ | -۶/۰۲ | -۰/۳۸ | ۰/۱۰ | -۰/۴۳ | عمل همراه با آگاهی |
| ۰/۰۰۱ | -۶/۰۸ | -۰/۴۵ | ۰/۰۸ | -۰/۴۸ | عدم قضاوت |
| ۰/۰۰۱ | -۶/۰۵ | -۰/۴۰ | ۰/۰۹ | -۰/۴۵ | عدم واکنش |

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی میزان استرس تحصیلی با استفاده از نگرش‌های ناکارآمد با میانجی‌گری ذهن آگاهی در دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم شهرستان تنکابن انجام شد. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که نگرش‌های ناکارآمد می‌تواند استرس تحصیلی را در دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم شهرستان تنکابن پیش‌بینی نماید. در مطالعات مختلف ارتباط بین استرس و نگرش‌های ناکارآمد تایید شده است (۳۱). در این زمینه رضایی و همکاران (۳۲)

همانطور که از جدول ۱۰ مشخص است هر پنج مؤلفه افکار ذهن آگاهی یعنی مشاهده ($t = -3/90, p < 0/01$)، توصیف ($t = -5/28, p < 0/01$)، عمل همراه با آگاهی ($t = -6/02, p < 0/01$)، عدم قضاوت ($t = -6/08, p < 0/01$) و عدم واکنش ($t = -6/05, p < 0/01$) قادر به پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند.

بحث

رفتارش توام با موفقیت باشد تا بعدها موجب افزایش احساس ارزشمندی‌اش شود، اما برعکس فردی با احساس بی‌لیاقتی یا بی‌کفایتی، احساس می‌کند که نمی‌تواند چیزی یاد بگیرد و در نهایت، در انجام تکالیف جدید احساس درماندگی و ترس از خود بروز می‌دهد (۳۹). در واقع نگرش‌ها، بلافاصله بعد از وقوع رویدادهای منفی زندگی (همچون شکست تحصیلی) فعال می‌شوند و پس از فعال شدن، الگویی از پردازش اطلاعات را تحریک می‌کنند که سوگیری منفی دارند، یا به عبارت دیگر با خطاهای منفی در تفکر مشخص می‌شوند. این نگرش‌های منفی می‌توانند از عوامل ناکارآمدکننده سلامت روانی باشند و به طور مستقیم بر استرس تحصیلی تأثیرگذار باشند (۴۰). وجود چند نگرش و باور غیرمنطقی رایج، منجر به تحمل پایین ناکامی و در نتیجه احساسات منفی مثل استرس تحصیلی می‌شوند. یکی از این باورهای غیرمنطقی، این است که «امور همیشه باید بر وفق مراد باشد» زمانی که فرد انتظار دارد همه چیز باید بر وفق مرادش باشد، مواجهه با کوچک‌ترین مانعی او را تحریک‌پذیر و آشفته می‌کند و شیوه‌های دیگر رسیدن به هدف را نادیده می‌گیرد، چنین شرایطی منجر به افزایش استرس تحصیلی می‌کند (۱۵)؛ بنابراین، خلق منفی بالا با احساس درماندگی، ساختار انگیزشی غیرانتباقی و باورهای غیرمنطقی و ناکارآمد رابطه مستقیم دارد. مطابق مدل شناختی بک نگرش‌های ناکارآمد معیارهای انعطاف‌ناپذیر و کمال‌گرایانه‌ای هستند که فرد از آن برای قضاوت درباره خود و دیگران استفاده می‌کند. این نگرش‌ها در برابر تغییر انعطاف‌ناپذیر و افراطی و مقاوم هستند، بنابراین ناکارآمدند. نگرش‌های ناکارآمد در خصوص موفقیت (اگر من در امتحان ریاضی مردود شوم، فرد شکست‌خورده‌ای هستم) یا عوامل درون‌فردی، (من دوست داشتمی نیستم، مگر اینکه زیبا باشم) یا عوامل بین‌فردی (من اگر دوستی نداشته باشم، آدم بی‌اهمیتی هستم) مطرح می‌شوند. اوتانی (۶) در آزمون نظریه استرس آسیب‌پذیری شناختی بک، نگرش ناکارآمد را

در پژوهشی نشان دادند که نگرش ناکارآمد با اضطراب، افسردگی و استرس رابطه دارد. همچنین بین نگرش‌های ناکارآمد و دیگر اختلالات روانی از جمله اضطراب نیز ارتباط مشاهده شده است (۳۴-۳۳). آسیکی (۳۳) نشان داد که دانشجویان دارای نگرش ناکارآمد استرس، اضطراب و افسردگی بیشتری را تجربه می‌کنند. یاپان (۳۵) همبستگی مثبت و معناداری بین دو متغیر آسیب‌پذیری شناختی یعنی نگرش‌های ناکارآمد و سبک پاسخ‌نشخواری با استرس نشان دادند. لئو (۱۲) در راستای حمایت از مدل شناختی بک بیان می‌کنند نگرش‌های علائم و ناکارآمدی، علائم استرس تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان بیان داشت که براساس نظریه بک نگرش‌های ناکارآمد به عنوان یک عامل زمینه‌ساز در شروع اختلالات روانی و یا به عنوان یک عامل آسیب‌پذیری تحت شرایط تنش‌زای محیطی در نظر گرفته شده است (۳۶). نگرش‌های ناکارآمد فرد را آماده می‌سازند تا موقعیت‌های خاص را بیش از حد منفی و ناکارآمد تعبیر کنند (۳۷). از آنجا که این نگرش‌ها انعطاف‌ناپذیر، افراطی و مقاوم در مقابل تغییراند، ناکارآمد یا ناباور قلمداد می‌شوند. در واقع نگرش‌های ناکارآمد دو ویژگی اساسی دارند؛ اولاً، آنها در درون خود توقعات خشک، جزئی و قدرتمندی دارند که معمولاً در قالب کلماتی چون باید، حتماً، الزاماً و ضرورتاً بیان می‌شوند؛ ثانیاً، موجب انتساب‌های بسیار نامعقول و تعمیم مفرط و فاجعه‌آمیز می‌شوند (۳۸). تصور مثبت فرد راجع به خود، نه تنها می‌تواند در تحصیل وی تأثیر بگذارد، بلکه این تصور عاملی در جهت رسیدن به کمال مطلوب در امر تحصیل نیز هست و برعکس، دانش‌آموزانی که احساس خوبی درباره توانایی‌های خود ندارند، به ندرت در فعالیت‌های تحصیلی خود موفق هستند و این افراد بیشتر از استرس تحصیلی برخوردارند. هنگامی که فرد تصور خوبی درباره عملکرد تحصیلی خود دارد و احساس می‌کند که موجودی تواناست، با اطمینان فکر می‌کند و می‌کوشد که

به عنوان عامل خطر در بروز علائم استرس تحصیلی معرفی می‌کنند. مواقعی که دانش‌آموزان با نگرش‌های ناکارآمدی با رویدادهای منفی زندگی مواجهه می‌شوند، مستعد ایجاد تفا سیر سوگیری شده به شکل منفی از خودشان و جهان و آینده هستند که منجر به بروز علائم استرس تحصیلی در آنها می‌شود. در بررسی این نگرش‌ها نوعی با دیدهای مطلق‌گرایانه و کمال‌گرایانه و نیاز به تأیید و موثر بودن مشخص است که بر اساس نظریه عقلانی‌هیجانی، ریشه اصلی مشکلات هیجانی است. مدل‌های شناختی عموماً فرض می‌کنند در ایجاد و گسترش آسیب‌پذیری‌های شناختی مجموعه‌ای از شبکه‌های زنجیره‌ای علی وجود دارد که عموماً در مدل‌های استرس آسیب‌پذیری سبک پاسخ نشخوار و نگرش‌های ناکارآمد به عنوان پیش‌آیندهای آسیب‌پذیری شناختی در شبکه زنجیره‌ای علی علائم استرس تحصیلی مطرح هستند. در اینجا فرد در رو یارویی با رویدادهای منفی و رایج زندگی، به جای تعدیل کردن افکار غیرمنطقی خود و فراگیری راهبرد مسئله‌مدار، سعی می‌کند به پیامدهای باورها و نگرش‌های ناکارآمد خود متمرکز شود. در این صورت یا بر خود متمرکز می‌شود (فکر می‌کند که چرا مشکلاتی دارد که دیگران ندارند، یا چرا نمی‌تواند بهتر به اداره کردن امور بپردازد)، یا بر علائم منفی خلق خود متمرکز می‌شود (فکر می‌کند تمرکز کردن دشوار است و احساس دردمندی و حذف ناتوانی می‌کند) و یا بر علل و پیامدهای احتمالی خلق منفی متمرکز می‌شود (فکر می‌کند اگر در همین حالت باقی بماند، نمی‌تواند وظایفش را انجام دهد). حذف این‌ها موجب انزوای بیشتر فرد، انتقاد از خود، مرور احساسات ناشی از مشکل، نگرانی درباره حل نشدن مشکل، کاهش قدرت سازگاری، تجربه استرس بیشتر و ازدست‌دادن انگیزه عمل و توانایی حل مسئله می‌شود. هر کدام از این نکات از مصادیق و مؤلفه‌های حائز اهمیت در استرس تحصیلی است (۱۴). در مجموع می‌توان گفت افراد با نگرش‌های ناکارآمد در رو یارویی با رویدادهای کم و بیش معمول زندگی استرس و علائم افسردگی بیشتری

تجربه می‌کنند که این به نوبه خود موجب ظهور و بروز خلق منفی در فرد می‌شود. خلق منفی در فرد به جای فراگیری دیگر راهبردهای سبک پاسخ تفکر از قبیل حل مسئله یا حواس‌پرتی به سبک تفکر نشخوارگری پاسخ می‌دهد. فرد در پاسخ به خلق منفی، بر خود یا علائم و علل و پیامدهای خلق منفی تمرکز می‌کند.

نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که ذهن آگاهی می‌تواند استرس تحصیلی را در دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم شهرستان تنکابن پیش‌بینی نماید. نتایج تحقیق با یافته‌های لامپ (۴۱) و آیدین (۴۲) همسو می‌باشد. لامپ (۴۱) و آیدین (۴۲) در پژوهش‌های خود نشان دادند که افزایش ذهن آگاهی با افزایش کارکردهای مثبت روانشناختی و کاهش نشانه‌های درد و استرس افراد آسیب دیده روانی همراه است. در همین راستا، توماس (۴۳) در پژوهشی نشان دادند که ذهن آگاهی با سطوح پایین‌تر استرس مرتبط بود. ذهن آگاهی حالت واسطه افزایش عاطفه مثبت و کاهش استرس درک شده است؛ بنابراین، ذهن آگاهی 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. کابات زین در پژوهشی نشان داد که فنون ذهن آگاهی در افزایش آرام بخشی عضلانی و کاهش نگرانی، استرس و اضطراب موثر می‌باشد (۴۱). ذهن آگاهی نه تنها به وسیله تسهیل ارزیابی مثبت باعث کاهش نتایج زیان بار ناشی از شرایط استرس تحصیلی می‌شود بلکه همچنین از طریق استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مناسب باعث کاهش مشکلات مربوط به شرایط استرس‌زا می‌شود. سبک‌های مقابله‌ای شناختی بد عملکرد از قبیل فاجعه‌سازی ارتباط مستقیمی با بیماری‌های خلقی دارد (۴۲). اگرچه ارتباط آن هنوز به روشنی مشخص نیست ولی مشکلات هیجانی مربوط

آنها و رفتارهای آموخته شده/همیشگی متوقف شده و در مورد آنها تجدید نظر می‌شود. از این مهارت‌های شناختی در پژوهش‌های گوناگون به عنوان بازدریافت یا بازشناخت نام برده می‌شود (۲۲). از سویی دیگر به دلیل ناخوشایند بودن این تجارب درونی، معمولاً به صورت فعالانه‌ای از آنها به واسطه منحرف کردن توجه از تجربه درونی اجتناب می‌شود و فرد به منظور پیشگیری از استرس تحصیلی به وسیله دوری گزینی از افراد، مکان‌ها و یا اشیا مرتبط واکنش نشان می‌دهد. در ذهن آگاهی، استرس تحصیلی به صورت عامدانه نگریسته می‌شود و به آن با باز بودن کنجکاو و پذیرش پاسخ داده می‌شود. چنین مواجهه همیشگی‌ای با محتوای ذهن منجر به از بین رفتن واکنش‌های مبتنی بر ترس همچون مقابله اجتنابی می‌شود. درواقع این جنبه از ذهن آگاهی با درمان‌های مواجهه درونی که برای گستره‌ای از اختلالات در مراکز بالینی مورد توجه اند، مقایسه می‌شود. به نظر می‌رسد ذهن آگاهی، با اثرگذاری بر سیستم پردازش اطلاعات فرد به چند طریق نقش خود را در کاهش اختلالات روان شناختی اعمال می‌کند: ذهن آگاهی سبب فعال شدن و نیرومندی شیوه پردازش فراشناختی شده و از این طریق بازسازی شناختی را تسهیل می‌کند، از طرفی تاثیر باورهای فراشناختی ناسازگارانه بر پردازش مستقیم را از بین برده و فرد را از تهدیدهای درونی و بیرونی بدون فعال ساختن سبک‌های ناسازگارانه نگرانی و نشخوار فکری آگاه می‌کند. همچنین شیوه‌های انعطاف پذیر پاسخ دهی به تهدید را فراهم می‌سازد و طرح‌های فراشناختی را برای کنترل و هدایت شناخت نیرومند می‌سازند (۱۷). افرادی که از ذهن آگاهی بالایی برخوردارند از دانش و بینش مناسبی در مورد فرایندهای شناختی و توانمندی‌های خود برخوردارند و همچنین راهبردهای مؤثر برخورد با تکالیف و استفاده از مهارت‌ها را به کار می‌بندند. ذهن آگاهی موجب افزایش آگاهی فرد نسبت به خود، دیگران و موقعیت در زمان کنونی می‌شود و این افزایش آگاهی می‌تواند بیانگر این مسئله باشد که افزایش نشانه‌های سلامتی و سازگاری به موازات این توانمندی‌ها بروز نماید. به عبارتی

به استرس نیز در اثر استفاده از شیوه‌های مقابله نامناسب پایدارتر می‌شوند. درواقع ذهن آگاهی نوعی مکانیزم خود نظم جویی است که موجب ادراک غیرقضاوت‌مندانانه فرآیند شناختی فرد شده و در نتیجه موجب رفتارهای سازگارانه فرد در زمان حال می‌شود (۴۴). ذهن آگاهی احتمالاً باعث بهبود راهبردهای مقابله‌ای با استفاده از این مکانیزم می‌شود. در تبیین دیگر این یافته می‌توان گفت، ذهن آگاهی برای دست یافتن به یک نگرش جدید، پذیرش بدون قضاوت، نزدیک شدن به احساسات و افکار برای خلاص شدن از حالات خلقی منفی است (۳۰) و فنی است که در ترکیب با مراقبه و جهت‌گیری‌های ذهنی خاص نسبت به یک تجربه، آگاه شدن نسبت به زمان حال به نحوی غیرقضاوتی را، با به حداقل رساندن درگیری در افکار و احساسات تشویق می‌کند. این عامل روان شناختی یکی از مولفه‌های پرکاربرد در درمان موج سوم شناختی رفتاری است که با آموزش تکنیک‌های حضور فرد در لحظه و همچنین ترویج پذیرش، توانایی پیش بینی استرس تحصیلی را دارد (۱۷). فرد ذهن آگاه در هر لحظه از حالت ذهنی خود آگاهی داشته و توجه خود را به شیوه‌های مختلف ذهنی اش متمرکز می‌کند (۱۹). از لحاظ نظری، توجه غیرقضاوتی (ذهن آگاهی) به رویداد در حال وقوعی که استرس‌آور قلمداد می‌شود، منجر به ارتقای بهزیستی روان شناختی می‌گردد. فرض می‌شود در ذهن آگاهی فرد با درگیر نشدن بیش از حد با مشکلات می‌تواند از جنبه‌های مختلف به آنها نگاه کرد و راهی منطقی برای رهایی از آنها بیندیشد. مطالعات چندی به بررسی رابطه ذهن آگاهی و پریشانی‌های روان شناختی پرداخته اند. این مطالعات نشان داده اند که ذهن آگاهی سطوح بالاتری از خودمختاری و سطوح پایین تر عاطفه ناخوشایند در عملکرد را پیش‌بینی می‌کند (۴۴). به نظر می‌رسد مشاهده پایدار تفکرات، هیجان‌ها و حس‌های بدنی بدون پاسخ دهی اتوماتیک یا واکنش به شیوه‌های شرطی شده همیشگی، یک "فضای تنفس" روانی را پدید آورد که در آن قضاوت در مورد افکار، احساسات و احساسات بدنی، مفاهیم مرتبط با

دیگر افزایش سطح آگاهی و هشیاری فراگیر فرد را نسبت به شرایط خود هشیار نموده تا بتواند تحت هر شرایطی در زمان کنونی حضور داشته و از موقعیت بدست آمده (در فعالیت‌های مختلفی که می‌تواند به عنوان راهبردهای مناسب در جهت سلامتی افراد عمل کند) نهایت استفاده را داشته باشد. افراد با ذهن آگاهی بالا بیشتر به ارزیابی استرس پرداخته، کمتر از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی استفاده کرده و مقابله مسئله مدار را گزارش می‌کنند. همچنین پاسخ‌های سازگارانه استرس و راهبردهای مقابله‌ای به میزان زیادی با توجه به ارتباط میان ذهن آگاهی و سلامت روانی تعدیل می‌شوند. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود. محدود شدن اعتبار درونی پژوهش با استفاده از پرسشنامه از محدودیت‌های این پژوهش بود و با توجه به این که پرسش‌نامه‌ها جنبه خودسنجی داشته‌اند ممکن است در پاسخ‌ها سوگیری وجود داشته باشد. نمونه مورد مطالعه یک نمونه دانش‌آموزی بود برای تعمیم نتایج به سایر جامعه و مقاطع سنی و تحولی باید با احتیاط برخورد کرد. پیشنهاد می‌شود عملیاتی کردن کارگاه‌های مداخله‌گرایانه و آموزشی در رابطه با ذهن آگاهی به عنوان سازه‌ای جدید در حوزه روان‌شناسی تربیتی به منظور ایجاد و ارتقاء سلامت

روان و کاهش استرس تحصیلی می‌تواند به شکل معناداری موثر باشد. با توجه به نتایج به دست آمده برای افزایش سلامت روانی و کاهش استرس تحصیلی در بین دانش‌آموزان لازم است راهبردهای کارآمد به دانش‌آموزان آموزش داده شود. پیشنهاد می‌شود که برای کاهش استرس تحصیلی در دانش‌آموزان، برنامه‌های آموزشی لازم و مناسب در مورد نگرش‌های ناکارآمد و نقش آنها در کاهش استرس برگزار شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده با روش طولی و آینده‌نگر، سهم نگرش‌های ناکارآمد در بروز و تداوم سایر اختلالات روان‌پزشکی نیز بررسی گردد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این مطالعه در قالب طرح مداخله‌ای تکرار و مورد بررسی قرار گیرد. با استناد به نتایج حاصل از این پژوهش پیشنهاد می‌شود اجرای چنین پژوهشی بر روی گروه وسیع‌تری از دانش‌آموزان و در سایر شهرها انجام شده تا با اطمینان بیشتری نسبت به تعمیم نتایج آن پرداخته شود. با توجه به اینکه استرس تحصیلی می‌تواند پیامدها و مشکلات آسیب‌زایی برای نوجوانان داشته باشد، پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی به نقش مسائل فرهنگی، اجتماعی، خانوادگی، مدرسه و سایر مولفه‌های روان‌شناختی در بررسی استرس تحصیلی توجه شود.

References

1. Adams-Prassl A, Boneva T, Golin M, Rauh C. The impact of the coronavirus lockdown on mental health: evidence from the United States. *Economic Policy*. 2022 Jan;37(109):139-55.
2. Cage E, Stock M, Sharpington A, Pitman E, Batchelor R. Barriers to accessing support for mental health issues at university. *Studies in Higher Education*. 2020 Aug 2;45(8):1637-49.
3. Chen T, Lucock M. The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK. *PLoS One*. 2022 Jan 12;17(1):e0262562.
4. Graves BS, Hall ME, Dias-Karch C, Haischer MH, Apter C. Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLoS One*. 2021 Aug 12;16(8):e0255634.
5. Hadler NL, Bu P, Winkler A, Alexander AW. College student perspectives of telemental health: A review of the recent literature. *Current Psychiatry Reports*. 2021 Feb;23(2):1-8.
6. Otani K, Suzuki A, Matsumoto Y, Shirata T. Relationship of negative and positive core beliefs about the self with dysfunctional attitudes in three aspects of life. *Neuropsychiatric disease and treatment*. 2017;13:2585.
7. Lopes AR, Nihei OK. Depression, anxiety and stress symptoms in Brazilian university students during the COVID-19 pandemic: Predictors and association with life satisfaction, psychological well-being and coping strategies. *PLoS One*. 2021 Oct 13;16(10):e0258493.
8. Matud MP, Díaz A, Bethencourt JM, Ibáñez I. Stress and psychological distress in emerging adulthood: a gender analysis. *Journal of Clinical Medicine*. 2020 Sep 4;9(9):2859.
9. Prowse R, Sherratt F, Abizaid A, Gabrys RL, Helleman KG, Patterson ZR, McQuaid RJ. Coping with the COVID-19 pandemic: examining gender differences in stress and mental health among university students. *Frontiers in psychiatry*. 2021 Apr 7;12:650759.

10. Syed NB. Impact of levels of education on perceived academic stress and mental wellbeing: an investigation into online mode of learning during pandemic. *Journal of Psychological Research*. 2021 May 8;3(2).
11. Zhou Y, Arend J, Mufson L, Gunlicks-Stoessel M. Change in dysfunctional attitudes and attachment in interpersonal psychotherapy for depressed adolescents. *Psychotherapy Research*. 2021 Feb 17;31(2):258-66.
12. Liu B, Sun J, Qin X, Wang M, Lu X, Dong Q, Zhang L, Liu J, Ju Y, Wan P, Guo H. State-dependent and trait-like characteristics of dysfunctional attitudes in patients with major depressive disorder. *Frontiers in Psychiatry*. 2020 Jul 10;11:645.
13. Akbaba Turkoglu S, Essizoglu A, Kosger F, Aksaray G. Relationship between dysfunctional attitudes and childhood traumas in women with depression. *International journal of social psychiatry*. 2015 Dec;61(8):796-801.
14. Tang X, Tang S, Ren Z, Wong DF. Psychological risk and protective factors associated with depressive symptoms among adolescents in secondary schools in China: A systematic review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*. 2020 Jan 1;108:104680.
15. Qin X, Sun J, Wang M, Lu X, Dong Q, Zhang L, Liu J, Ju Y, Wan P, Guo H, Zhao F. Gender differences in dysfunctional attitudes in major depressive disorder. *Frontiers in psychiatry*. 2020 Feb 27;11:86.
16. Ezawa ID, Forand NR, Strunk DR. An examination of dysfunctional attitudes and extreme response styles as predictors of relapse in guided internet-based cognitive behavioral therapy for depression. *Journal of clinical psychology*. 2020 Jun;76(6):1047-59.
17. Galante J, Dufour G, Vainre M, Wagner AP, Stochl J, Benton A, Lathia N, Howarth E, Jones PB. A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*. 2018 Feb 1;3(2):e72-81.
18. Carpenter JK, Conroy K, Gomez AF, Curren LC, Hofmann SG. The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A meta-analysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Clinical psychology review*. 2019 Dec 1;74:101785.
19. Hicks A, Phillips K, Siwik C, Salmon P, Litvan I, Jablonski ME, Filoteo JV, Kayser K, Sephton SE. The role of dispositional mindfulness in a stress-health pathway among Parkinson's disease patients and caregiving partners. *Quality of Life Research*. 2019 Oct;28(10):2705-16.
20. Son HG, Choi EO. The effects of mindfulness meditation-based complex exercise program on motor and nonmotor symptoms and quality of life in patients with Parkinson's disease. *Asian nursing research*. 2018 Jun 1;12(2):145-53.
21. Rodgers SH, Schütze R, Gasson N, Anderson RA, Kane RT, Starkstein S, Morgan-Lowes K, Egan SJ. Modified mindfulness-based cognitive therapy for depressive symptoms in Parkinson's disease: a pilot trial. *Behavioural and cognitive psychotherapy*. 2019 Jul;47(4):446-61.
22. Hedman-Lagerlöf M, Hedman-Lagerlöf E, Öst LG. The empirical support for mindfulness-based interventions for common psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis. *Psychological medicine*. 2018 Oct;48(13):2116-29.
23. Compen FR, Bisseling EM, Schellekens MP, Donders R, Carlson L, Lee M, Speckens AE. Face-to-face and internet-based mindfulness-based cognitive therapy compared with treatment as usual in reducing psychological distress in patients with cancer: a multicenter randomized controlled trial.
24. McLean G, Lawrence M, Simpson R, Mercer SW. Mindfulness-based stress reduction in Parkinson's disease: a systematic review. *BMC neurology*. 2017 Dec;17(1):1-7.
25. Zeinali S. The association between anxiety and mindfulness while emphasizing the mediating role of attention control functions. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry* 2022; 9 (3) :111-122
26. aghili M, Asghari A, ozmaee M, namazi M. The effectiveness of stress-based mindfulness training on the desire for divorce, blood pressure and sexual fulfillment in betrayed women with high blood pressure. *Psychology of Woman Journal* 2022; 3 (1)
27. Joormann J, Quinn ME. Cognitive processes and emotion regulation in depression. *Depression and anxiety*. 2014 Apr;31(4):308-15.
28. Birtwell K, Dubrow-Marshall L, Dubrow-Marshall R, Duerden T, Dunn A. A mixed methods evaluation of a Mindfulness-Based Stress Reduction course for people with Parkinson's disease. *Complementary therapies in clinical practice*. 2017 Nov 1;29:220-8.
29. Ebrahimi A, Moosavi S G. Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale -26 items : factor structure, reliability and validity in Psychiatric outpatients.. *sjimu* 2013; 21 (5) :20-28
30. Ahmadvand Z, HeydariNasab L, Shaeiri MR. Explanation of psychological well-being based on the components of mindfulness. *Health Psychology Scientific-Research Quarterly*, 2013; 1(2): 60-69.
31. Delvaux N, Razavi D, Marchal S, Brédart A, Farvacques C, Slachmuylder JL. Effects of a 105 hours psychological training program on attitudes, communication skills and occupational stress in oncology: a randomised study. *British journal of cancer*. 2004 Jan;90(1):106-14.

32. Rezaei M, Khaledi F, Khabbazi M, Momeni T, Keshavarz M, Khodaei M. Investigation the Dysfunctional attitudes and its relationship with stress, anxiety and depression in breast cancer patients. *HSR* 2015; 11 (1) :68-76
33. Asici E, Sari HI. Depression, Anxiety, and Stress in University Students: Effects of Dysfunctional Attitudes, Self-Esteem, and Age. *Acta Educationis Generalis*. 2022 Feb 1;12(1):109-26.
34. Rojas R, Behnke A, Hautzinger M. Stress events and Changes in Dysfunctional Attitudes and Automatic Thoughts Following Recovery from Depression in Inpatient Psychotherapy: Mediation Analyses with Longitudinal Data. *Cognitive Therapy and Research*. 2022 Jun;46(3):544-59.
35. Yapan S, Türkçapar MH, Boysan M. Rumination, automatic thoughts, dysfunctional attitudes, and thought suppression as transdiagnostic factors in depression and anxiety. *Current Psychology*. 2020 Sep 30:1-7.
36. Gharib Bolouk M, Mikaeili N, Basharpour S. The role of neuroticism, dysfunctional beliefs and emotion regulation in predicting sleep quality in high school adolescents. *IJPN* 2022; 10 (1) :55-63
37. imani, S., Alkhaleel, Y., shokri, O. The relationship between dysfunctional attitudes and Social Anxiety Disorder in adolescents (students): the mediating role of Emotion Regulation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 2019; 16(33): 1-28. doi: 10.22111/jeps.2019.4467
38. Irfan S, Zulkefly NS. A pilot study of attachment relationships, psychological problems and negative automatic thoughts among college students in Pakistan. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 2020 Jun 8.
39. Brouwer ME, Williams AD, Forand NR, DeRubeis RJ, Bockting CL. Dysfunctional attitudes or extreme response style as predictors of depressive relapse and recurrence after mobile cognitive therapy for recurrent depression. *Journal of affective disorders*. 2019 Jan 15;243:48-54.
40. Hejazi M, Aghayari S, Jarchi A. On the Comparison of Dysfunctional Attitudes, Cognitive Distortions, and Difficulty in Emotion Regulation between People with Substance Abuse and Normal Individuals. *etiadpajohi* 2016; 10 (39) :231-248
41. Lampe LC, Müller-Hilke B. Mindfulness-based intervention helps preclinical medical students to contain stress, maintain mindfulness and improve academic success. *BMC medical education*. 2021 Dec;21(1):1-8.
42. Aydın G, Yerin Güneri O. Exploring the role of psychological inflexibility, rumination, perfectionism cognitions, cognitive defusion, and self-forgiveness in cognitive test anxiety. *Current Psychology*. 2020 May 26:1-0.
43. Thomas J, Humeidan M, Barrack C, Huffman KL. Mindfulness, stress reactivity, and depressive symptoms among “Third Culture Kids” in the United Arab Emirates. *Journal of cross-cultural psychology*. 2021 Feb;52(2):192-208.
44. Brown KW, Weinstein N, Creswell JD. Trait mindfulness modulates neuroendocrine and affective responses to social evaluative threat. *Psychoneuroendocrinology*. 2012 Dec 1;37(12):2037-41.

*Original Article***Predicting the Level of Academic Stress using Ineffective Attitudes with the Mediation of Mindfulness in Students**

Received: 07/12/2022 - Accepted: 25/11/2022

Monirah Marzeh HajiAghayi¹
 Armin Mahmoudi^{2*}
 Seyyed Solyiman Hosseini Nik³

¹ PhD student, Department of General Psychology, Islamic Azad University, Yasouj Branch, Yasouj, Iran

² Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Yasouj Branch, Yasouj, Iran

³ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Shahid Izdpana Yasouj Campus, Kohgiluyeh and Boir Ahmad, Iran

Email: Dehlidena@yahoo.com

Abstract

Introduction: The present study was conducted with the aim of predicting the level of academic stress by using ineffective attitudes with the mediation of mindfulness in second secondary school students of Tonkabon city.

Method: The method of descriptive research was correlation type. The statistical population of the research was all the students of second secondary schools in Tankabon city in the academic year of 2019-2019. 361 people were selected as a statistical sample based on the Krejci Morgan table using the cluster sampling method. The data collection tool was Godzella's Academic Stress Questionnaire (1991), Wiseman and Beck's Ineffective Attitudes Questionnaire (1978) and Baer et al.'s (2006) five-faceted Mindfulness Questionnaire. Path analysis and simple and multiple regression were used to analyze the collected data.

Results: The results of the research showed that ineffective attitudes and mindfulness can explain 23% and 16% of the changes in the academic stress criterion variable, respectively. Also, dysfunctional attitudes can explain 19% of the variable changes in the criterion of mindfulness. Also, the results showed that ineffective attitudes have a direct effect on academic stress ($\beta=0.42$) and an inverse effect on mental awareness ($\beta=-0.37$).

Conclusion: Dysfunctional attitudes can predict students' academic stress both directly and through the mediation of mindfulness.

Keywords: academic stress, dysfunctional attitudes, mindfulness

Acknowledgement: There is no conflict of interest