

رابطه ذهن آگاهی با خودتنظیمی هیجانی و اضطراب امتحان در دانش آموزان دبیرستانی

فردوس کاظمی دلیوند^۱، منیژه حاتمی^۲

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال.

^۲ کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج.

نام نویسنده مسئول:

فردوس کاظمی دلیوند

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش بینی رابطه بین ذهن آگاهی، خودتنظیمی هیجانی و اضطراب امتحان در دانش آموزان دبیرستان های منطقه یک تهران انجام شد. پژوهش حاضر از لحاظ هدف در زمره ی پژوهش های کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۵۰۰۰ نفر بودند که از بین آنها ۳۷۵ نفر دانش آموزان دبیرستانی دوره اول مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ منطقه یک تهران با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای، برای مطالعه انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه اضطراب امتحان (ابوالقاسم و همکاران، ۱۳۷۵)، پرسشنامه مهارت های ذهن آگاهی کنتاکی (بایر و همکاران، ۲۰۰۴) و مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی (گراتز و رونمر، ۲۰۰۴) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده ها نیز با استفاده از نرم افزار آماري SPSS 20 انجام شد. تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین مؤلفه های ذهن آگاهی؛ تمرکزگری به صورت منفی و در سطح ۰/۰۱ خود تنظیمی هیجانی را پیش بینی می کند. و در آزمون فرضیه دوم، بررسی ضرایب رگرسیون نشان داد که از بین مؤلفه های ذهن آگاهی، پذیرشگری و تمرکزگری به صورت منفی و در سطح ۰/۰۱ اضطراب امتحان را پیش بینی می کند. با استناد به نتایج پژوهش می توان نتیجه گرفت که با توجه به شیوع اضطراب امتحان و بدتنظیمی هیجانی استفاده از روش های مبتنی بر ذهن آگاهی در محیط های آموزش ضروری است.

واژگان کلیدی: ذهن آگاهی، خودتنظیمی هیجانی، اضطراب امتحان.

مقدمه

ذهن آگاهی با دعوت به لحظه کنونی، حضوری بیشتر و قضاوتی کمتر، در افراد ایجاد می‌کند و به عنوان شیوه‌ای برای زندگی مطرح می‌شود. این شیوه که به معنای بودن در لحظه و به شیوه‌ای آگاهانه است، تعلیمی جهانی محسوب می‌گردد [۱]. ذهن آگاهی به‌عنوان رازی که در دنیای کهن خوب فهمیده شده بود و امروز نیز در بعضی از فرهنگ‌ها زنده نگاه داشته شده، معرفی می‌کنند که به رشد سه کیفیت، خودداری از قضاوت، آگاهی قصدمندانه و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد تأکید می‌کند. توجهی متمرکز بر لحظه حال نیز پردازش تمام جنبه‌های تجربه‌ی بلا واسطه، شامل فعالیت‌های شناختی، فیزیولوژیکی یا رفتاری را موجب می‌شود. ذهن آگاهی به‌عنوان یک مهارت مهم می‌تواند در کاهش اضطراب و تنظیم هیجان به ما کمک کند و به افکار مختلف اجازه بدهد، حداقل برای یک لحظه، همان‌طور که هستند، باشند [۲].

ذهن آگاهی تعمق غیر عمد بر روی وقایع حاضر و جاری می‌باشد [۳]. "امتحان به‌عنوان یک واقعه، منبع بالقوه‌ای برای ایجاد استرس و هیجان" در افراد به‌خصوص در نوجوانان محسوب می‌شود [۴]. نوجوان در مرحله‌ی نوجوانی شدیداً در فرایند تغییر است و توانمندی لازم برای حل مسائل زندگی را ندارد. نوسان فکری، روانی، آشفتگی هیجانی و تردید و ابهام در تصمیم‌گیری‌ها، پیامدهایی، قابل پیش بینی برای این دوره خواهند بود. این تغییرات سریع با ضعف در توانمندی شناخت رویدادها و حوادث، که هیجان‌های هم‌عرض خود را دنبال دارند، همراه است بنابراین تنظیم هیجان‌ها، نقش مهمی در زندگی نوجوانان دارد. تنظیم شناختی-هیجانی راهبردهایی است که افراد در شرایط پریشانی به کار می‌برند تا هیجان‌های خود را کنترل کنند [۵].

هنگامی که فرد با یک موقعیت روبرو می‌شود، احساس خوب و خوش بینی، به تنهایی برای کنترل هیجان‌های وی کافی نیست، او نیاز دارد که در این لحظات بهترین کارکرد شناختی را نیز داشته باشد نظریه‌های جدید در قلمرو هیجان، بر نقش مثبت و انطباقی هیجان تأکید دارند. طبق این نظریه‌ها هیجان می‌تواند نقش سازنده‌ای در حل مسئله، پردازش اطلاعات و فرایند تصمیم‌گیری داشته باشد. در صورتی که تنظیم و مدیریت شوند [۶].

اضطراب امتحان به‌عنوان یک موقعیت اضطراب‌زا و متغیر هیجانی برای نوجوانان محسوب می‌شود. "این حالت هیجانی معمولاً با تنش و نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی سیستم عصبی همراه است. به‌هنگام بحران اضطراب امتحان، یعنی حالتی که با احساس خطر قریب‌الوقوع یا احساس از هم‌پاشیدگی همراهند، فرد بی‌پناه و درمانده است و نمی‌تواند علتی برای حالت عاطفی خود بیابد. این حالات اضطرابی تقریباً همواره با علائم جسمانی مانند رنگ پریدگی، مشکلات تنفسی، ضربان قلب، لرزش و جزء آن همراهند و موجب می‌شوند که فرد نتواند توانایی‌های بالقوه خود را به فعل درآورد" [۷].

اضطراب امتحان، حیطه‌ای است که به‌طور گسترده از اوایل قرن بیستم، مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است، این اختلال در بافت کلی اضطراب‌های فرد و در ارتباط با سایر اختلالات کودکان، نوجوانان و حتی بزرگسالان، مطرح بوده است [۸]. اضطراب امتحان دربرگیرنده گونه‌ای از اضطراب است که در موقعیت ارزشیابی یا حل مساله بروز می‌کند و محور آن، تردید درباره عملکرد و پیامد آن، افت بازر توانایی مقابله با موقعیت است [۹]. و دارای دو مؤلفه اصلی "هیجانی و شناختی" است. نگرانی مربوط به جنبه شناختی تجربه‌ی اضطراب، مانند انتظارات منفی از امتحان، افکار مربوط به احتمال شکست و پیامدهای ناشی از شکست در امتحان است. مؤلفه‌ی هیجانی، به واکنش‌های فیزیولوژیکی اشاره دارد که با برانگیختگی سیستم عصبی خودمختار و به‌صورت تنش و عصبانیت دیده می‌شود [۱۰]. ساراسون [۱۱]. اضطراب امتحان را به این صورت تعریف می‌کند: نوعی اشتغال ذهنی که با خودآگاهی، شک و تردید نسبت به خود و خودتحقیری مشخص می‌شود.

تنظیم هیجانی برای به‌راه انداختن، افزایش دادن، حفظ کردن یا کاهش دادن هیجان‌های مثبت و منفی در پاسخ به اتفاقات محیطی، نقش ایفا می‌کند، زیرا فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و تجربی را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۱۲]. خودتنظیمی هیجانی به معنای سرکوب هیجان‌ها و این که ما یک سد دفاعی در برابر احساس‌ها و برانگیختگی‌های خود درست کنیم، نیست؛ بلکه به روش ابراز هیجان‌ها تأکید دارد. از طرفی برهم خوردن تنظیم هیجان زمینه رفتار خودآسیبی است که اغلب، رفتاری با تقویت منفی است [۱۳].

ذهن آگاهی به‌عنوان یک روش شناختی مطرح است که فرد را در برابر استرس و هیجان‌ها مقاوم می‌کند. با توجه به میزان افزایش استرس و اضطراب و نقش بد تنظیمی هیجانی که در قشر نوجوان گزارش شده است، ورود به موقع و زود هنگام برای پیشگیری بسیار مؤثرتر از درمان است. ذهن آگاهی از منظر نظری، برای تنظیم هیجان‌ها ارائه شده است [۱۴]. و باعث می‌شود توانایی مواجهه با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، عواطف و تجربه‌ها اعم از خوشایند و ناخوشایند برای فرد ایجاد شود [۱۵]. علاوه بر این، ذهن آگاهی توانایی فرد در تحمل هیجان‌های منفی را افزایش می‌دهد و فرد را برای مقابله ی مؤثر آماده می‌سازد [۱۶].

در حالی که حوزه مداخله‌های مبتنی بر ذهن آگاهی به‌عنوان موج سوم روان‌درمانی امروزه بسیار مورد توجه و اثرگذار است، نیاز است گروه‌هایی که می‌توانند از این مداخله‌ها بهتر و بیشتر سود جویند با بینش بیشتری انتخاب شوند. جوانان و به‌ویژه دانش‌آموزان می‌توانند یکی

از این گروه‌ها باشند که بنا بر بررسی‌های محدود داخلی، مداخله‌های مبتنی بر ذهن آگاهی توانسته‌اند در بهبود اضطراب امتحان و افزایش ابراز وجود در دانش آموزانی که مشکل اضطراب امتحان دارند و بهبود کیفیت خواب دانشجویان دختر موثر باشند، در قشر دانش آموز، عواملی مانند ورود به محیط جدید، مسایل و مشکلات درسی، رقابت با دیگران، امتحانات و نمره و ارزشیابی نیز وجود دارد که می‌تواند زمینه‌ساز استرس باشد که از جمله نشانه‌های روانی آن ایجاد اضطراب و افسردگی است با پیش بینی رابطه بین ذهن آگاهی، خودتنظیمی هیجانی و اضطراب امتحان می‌توان به دانش آموزان کمک کرد تا بهتر بتوانند هیجانات خود را مدیریت کرده و با اضطراب بیش از اندازه در موقعیت‌های استرس زا، به شیوه‌ی مناسبی مقابله نمایند [۱۷].

در پژوهش‌های مختلفی به بررسی ذهن آگاهی با اضطراب و خودتنظیمی هیجانی پرداخته شده است، از جمله در پژوهش داداش نیا [۹]، عزیزی کرج و همکاران [۱۸] و ... مشخص شد که مولفه‌های ذهن آگاهی، خودتنظیمی هیجانی را در دانش آموزان دبیرستانی پیش بینی می‌کند. همچنین پژوهش هارتون- داتسچ و هارتون [۱۹] نشان دادند که میزان آگاهی، خودتنظیمی و بازیابی تعادل نیز با افزایش ذهن آگاهی، بهبود می‌یابد. بنابراین با پیش‌بینی رابطه بین ذهن آگاهی، خودتنظیمی هیجانی و اضطراب امتحان می‌توان به دانش آموزان کمک کرد تا بهتر بتوانند هیجانات خود را مدیریت کرده و با اضطراب بیش از اندازه، در موقعیت‌های استرس زا، به شیوه‌ی مناسبی مقابله نمایند.

با این توصیف، مساله پژوهش حاضر این است که آیا می‌توان با ذهن آگاهی نقش موثری در کاهش اضطراب امتحان و تنظیم شناختی - هیجانی ایفا کرد تا فرد بتواند سازگاری مناسبی با وقایع استرس زا داشته باشد؟ از طرفی «آیا بین ذهن آگاهی با اضطراب امتحان و خود تنظیمی هیجانی دانش آموزان دبیرستان، رابطه وجود دارد؟».

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ گردآوری اطلاعات در گروه توصیفی- پیمایشی قرار داشت. همچنین این مطالعه از نوع همبستگی به روش مقطعی بر روی دانش آموزان دبیرستانی منطقه یک تهران انجام شد. جامعه مورد مطالعه دانش آموزان دبیرستانی که در سال ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش دانش آموزان دبیرستانی شناسایی و سپس مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی، پرسشنامه مهارت‌های ذهن آگاهی و پرسشنامه اضطراب امتحان بر روی آنها اجرا گردید و نمره‌ها برای تحلیل داده‌ها به کار گرفته شد.

جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش آموزان دبیرستانی دوره اول مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ منطقه یک تهران به تعداد ۱۵۰۰۰ نفر تشکیل دادند. نمونه آماری پژوهش نیز از بین جامعه مورد نظر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بدین صورت که در مرحله اول از میان تمامی دبیرستان‌های دوره اول منطقه ۱ شهر تهران که تعداد آنها ۶۰ مدرسه با حجم نمونه ۱۵۰۰۰ نفر، انتخاب شدند، از بین این مدارس تعداد ۵ مدرسه به صورت تصادفی و از میان، تمامی دانش آموزان با استفاده از جدول محاسبه‌ای مورگان، تعداد ۳۷۵ نفر به صورت تصادفی برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. که پرسشنامه‌ها در میان آنها توزیع و دانش آموزان به سؤالات آنها پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

به منظور گردآوری داده‌های میدانی از پرسشنامه‌ی ذیل استفاده شد:

پرسشنامه اضطراب امتحان:

این پرسشنامه توسط ابوالقاسمی و همکاران در سال ۱۳۷۵ ساخته شده است و مشتمل بر ۲۵ ماده است که آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهار گزینه‌ای (هرگز = ۰، به ندرت = ۱، گاهی اوقات = ۲ و اغلب اوقات = ۳) به آن پاسخ می‌گوید. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر ۷۵ است. هرچه فرد نمره بالاتری کسب کند، نشان دهنده اضطراب امتحان بیشتری است. برای سنجش همسانی درونی پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب ۰/۹۲ به دست آمده است. برای ارزیابی روایی این پرسشنامه نیز همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه اضطراب نجاریان و همکاران و مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت، محاسبه شد که نتایج حاکی از معناداری همبستگی و در نتیجه تأیید روایی همزمان بود (ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن، ۱۳۷۵). در پژوهش حاضر نیز پایایی این ابزار مورد سنجش قرار گرفت که ضرایب آن به شیوه آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی به ترتیب ۰/۵۴ و ۰/۷۹ بود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ گزارش شد.

پرسشنامه مهارت های ذهن آگاهی کنتاکی:

پرسشنامه مهارت های ذهن آگاهی کنتاکی توسط بایر، اسمیت و آلن (۲۰۰۴) تدوین شده است. دارای ۳۹ ماده است و برای اندازه گیری چهار مؤلفه ذهن آگاهی طراحی شده است که عبارتند از: مشاهده گری، توصیف بدون برچسب، عملکرد همراه با آگاهی و پذیرش بدون قضاوت. سئوالات پرسشنامه براساس مقیاس پنج نقطه ای لیکرت (هیچ وقت، بندرت تا همیشه) درجه بندی شده است. پرسشنامه مهارت های ذهن آگاهی کنتاکی تا حدود زیادی بر اساس مفهوم بندی رفتار درمانی دیالکتیکی از مهارت های ذهن آگاهی ساخته شده است و تمایل افراد به هشیار بودن در طی روز و انجام کارهایی که نیاز به تجربه مراقبه ندارد را بررسی می کند. همسانی درونی (ضریب آلفای) آن بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۱ برای چهار مقیاس فرعی توسط بیر و همکاران (۲۰۰۴) گزارش شده است. تحلیل عاملی مقدماتی و قطعی از ساختار چهار عامل حمایت نموده و با بسیاری از متغیرهای دیگر مرتبط بوده است. بررسی ها نشان داد که نمرات این مقیاس همبستگی پایین با نمرات حاصل از بیماران مبتلا به اختلال شخصیت مرزی داشته است. در پژوهش نریمانی و همکاران (۱۳۹۱) آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ خرده مقیاس های ذهن آگاهی به ترتیب ذهن آگاهی - مشاهده گری ۰/۷۵، ذهن آگاهی - تمرکز گری ۰/۶۴، ذهن آگاهی - پذیرش گری ۰/۶۸، ذهن آگاهی - توصیف گری ۰/۷۴ گزارش شد.

مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی (DERS):

مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴) یک ابزار خودگزارشی است که برای ارزیابی دشواری های موجود در تنظیم هیجانی ساخته شده است و دارای ۶ خرده مقیاس است. همچنین، این ابزار دارای ۳۶ عبارت است که گستره پاسخ ها در مقیاس لیکرت ۱ تا ۵ قرار می گیرد (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴). نمرات بالاتر، نشان دهنده مشکلات بیشتر در مقوله ی تنظیم هیجان ها است. این خرده مقیاس ها عبارتند از: عدم پذیرش پاسخ های هیجانی (۱۱، ۱۲، ۲۱، ۲۳، ۲۵، ۲۹)، دشواری های دست زدن به رفتار هدفمند (۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۶، ۳۳)، دشواری کنترل تکانه (۳، ۱۹، ۲۴، ۲۷، ۳۲)، فقدان آگاهی هیجانی (۲، ۶، ۸، ۱۰، ۱۷، ۳۴)، محدودیت در دستیابی به راهبردهای تنظیم هیجانی (۱۵، ۱۶، ۲۲، ۲۸، ۳۰، ۳۱، ۳۵، ۳۶)، فقدان شفافیت هیجانی (۱، ۴، ۵، ۹، ۱۱)، این پرسشنامه در یک مقیاس لیکرتی از یک تا چهار (هرگز - گاهی - نیمی از اوقات - بیشتر اوقات) نمره گذاری می شوند. عبارت ۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۳۴ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند (راستگو و باباخانی، ۱۳۹۵).

این پرسش نامه از DERS از همسانی درونی بالایی (۰/۹۳) برخوردار است و هر شش زیرمقیاس آن آلفای کرونباخ بالای ۰/۸۰ دارند. همچنین، ارتباط بین مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی با مقیاس تنظیم خلق منفی و پرسشنامه ی پذیرش و عمل، معنادار گزارش شده است. پایایی همسانی درونی ترجمه ی فارسی این مقیاس، طی یک مطالعه مقدماتی بر روی ۴۸ دانشجوی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد (۳۱ زن و ۱۷ مرد) توسط علوی (۱۳۸۸) مورد محاسبه قرار گرفته است. نتایج این مطالعه همسانی درونی بالایی را برای کل مقیاس (۰/۸۶) نشان داد و آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های شش گانه ی آن بین ۰/۶۳ و ۰/۸۵ گزارش شده است. همچنین آلفای کرونباخ عزیزی و همکاران (۱۳۸۹) برابر با ۰/۹۲ است. (محمود علی لو و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شد.

یافته ها

فرضیه اول: مؤلفه های ذهن آگاهی (مشاهده گری، توصیف گری، تمرکز گری و پذیرشگری) به صورت معنادار خود تنظیمی هیجانی در دانش آموزان دبیرستانی پیش بینی می کند.

جدول شماره (۱): نتیجه تحلیل رگرسیون همزمان در پیش بینی خود تنظیمی هیجانی

در دانش آموزان دبیرستانی براساس مؤلفه های ذهن آگاهی

سطح معناداری	t	B	SE	B	
مشاهده گری	-۲/۵۲۹	-۰/۱۵۶	۰/۱۷۱	-۰/۴۳۳	
توصیف گری	-۰/۴۲۷	-۰/۰۲۶	۰/۲۳۱	-۰/۰۹۹	
تمرکز گری	-۸/۲۸۱	-۰/۵۱۳	۰/۲۷۵	-۲/۲۸۰	
پذیرش گری	۰/۷۴۲	۰/۰۴۲	۰/۳۲۰	۰/۲۳۷	
$R^2_{adj}=0/347$ ؛ $R^2=0/357$ ؛ $F(4 و 245)=34/022$ و $P=0/001$					

همچنان که جدول شماره ۱ نشان می دهد، مؤلفه های ذهن آگاهی، به صورت معنادار و در سطح ۰/۰۱ خود تنظیمی هیجانی را پیش بینی می کند (۰/۰۱ < p، $F(4, 245) = 34/022$) بررسی مجذور همبستگی چندگانه بدست آمده نشان داد که ارزش ضریب همبستگی های چند گانه (R^2) برابر با ۰/۳۵۷ است. این موضوع نشان می دهد که مؤلفه های ذهن آگاهی ۳۵/۷ درصد از واریانس خود تنظیمی هیجانی را در دانش آموزان دبیرستانی تبیین نموده است. بررسی ضرایب رگرسیون نشان داد که از بین مؤلفه های ذهن آگاهی، تمرکزگری (۰/۰۱ < p، $\beta = -0/513$) به صورت منفی و در سطح ۰/۰۱ خود تنظیمی هیجانی را پیش بینی می کند. بدین ترتیب در آزمون فرضیه اول چنین نتیجه گیری شد که از بین مؤلفه های ذهن آگاهی تنها تمرکز گری به صورت منفی و معنادار خود تنظیمی هیجانی را در دانش آموزان دبیرستانی پیش بینی می کند.

فرضیه دوم: مؤلفه های ذهن آگاهی (مشاهده گری، توصیف گری، تمرکز گری و پذیرش گری) به صورت معنادار اضطراب امتحان در دانش آموزان دبیرستانی پیش بینی می کند.

جدول شماره (۲): نتیجه تحلیل رگرسیون همزمان در پیش بینی اضطراب امتحان در دانش آموزان دبیرستانی براساس مؤلفه های ذهن آگاهی

مشاهده گری	B	SE	B	t	سطح معناداری
-۰/۲۰۵	۰/۱۷۵	-۰/۰۸۲	-۱/۱۷۲	۰/۲۴۲	
۰/۰۲۱	۰/۲۳۶	۰/۰۰۶	۰/۰۸۹	۰/۹۳۹	
-۱/۰۸۰	۰/۲۸۱	-۰/۲۶۹	-۳/۴۸۶	۰/۰۰۱	
-۱/۰۱۶	۰/۳۲۶	-۰/۲۰۰	-۳/۱۲۰	۰/۲۰۰	
$R^2_{adj} = 0/179$ ؛ $R^2 = 0/166$ ؛ $F(4, 245) = 13/354$ و $P = 0/001$					

همچنان که جدول شماره ۲ نشان می دهد، مؤلفه های ذهن آگاهی، به صورت معنادار و در سطح ۰/۰۱ اضطراب امتحان را پیش بینی می کند (۰/۰۱ < p، $F(4, 245) = 13/354$) بررسی مجذور همبستگی چندگانه بدست آمده نشان داد که ارزش ضریب همبستگی های چند گانه (R^2) برابر با ۰/۱۷۹ است. این موضوع نشان می دهد که مؤلفه های ذهن آگاهی ۱۷/۹ درصد از واریانس اضطراب امتحان را در دانش آموزان دبیرستانی تبیین نموده است. بررسی ضرایب رگرسیون نشان داد که از بین مؤلفه های ذهن آگاهی، پذیرش گری (۰/۰۱ < p، $\beta = -0/200$) و تمرکزگری (۰/۰۱ < p، $\beta = -0/269$) به صورت منفی و در سطح ۰/۰۱ اضطراب امتحان را پیش بینی می کند. بدین ترتیب در آزمون فرضیه دوم چنین نتیجه گیری شد که از بین مؤلفه های ذهن آگاهی تنها پذیرش گری و تمرکز گری به صورت منفی و معنادار اضطراب امتحان را در دانش آموزان دبیرستانی پیش بینی می کند.

یافته ها

جدول (۲) نشان می دهد که میانگین اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش بعد از بازی درمانی کاهش یافته است.

جدول (۲)، شاخص های توصیفی گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

متغیر	گروه	بازی درمانی عروسی		کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اضراب اجتماعی	پیش آزمون	۷۰/۸۵	۱۰/۹۱	۶۹/۳۵	۱۳/۳۲
	پس آزمون	۵۴/۲۵	۷/۱۶	۶۸/۷۰	۱۲/۵۴

برای اینکه مشخص شود که آیا بین گروه ها تفاوت معناداری وجود دارد یا نه از آزمون تحلیل کواریانس تک مغیره استفاده شد.

جدول ۳- نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره برای مقایسه اضطراب اجتماعی گروه کنترل و آزمایش

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	ضریب اتا
پیش‌آزمون	۲۹۴/۴۷	۱	۲۹۴/۴۷	۲۸۱/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۸۹
گروه	۳۶/۳۳	۲	۱۸/۱۶	۱۷/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۵۱
خطا	۳۴/۴۷	۱۳	۱/۰۴			
کل	۵۲۲۷۵	۱۶				

همچنان که نتایج جدول (۳)، نشان می‌دهد، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، تفاوت بین عملکرد افراد، دو گروه آزمایش و کنترل در اضطراب اجتماعی ($F=17/39, p<0/05$) معنی‌دار است. به عبارت دیگر می‌توان گفت: تفاوت بین نمرات دو گروه از افراد بیان‌کننده این مطلب است که برنامه بازی درمانی عروسکی، بر اضطراب اجتماعی تأثیر دارد و میزان تأثیر ۰/۵۱ است.

بحث و نتیجه‌گیری

"اضطراب امتحان" و "خود تنظیمی هیجان" دو متغیری هستند که می‌توانند پیش‌بینی‌کننده رفتارهای درد سر ساز از جمله "نشخوار فکری" و در نهایت "اجتناب تجربه‌ای" شوند و البته عدم ارتباط موثر فرد با خود و مؤلفه‌های تجارب درونی‌اش از قبیل "هیجانان، خاطرات، عواطف، احساسات، تمایلات رفتاری، تغییرات فیزیولوژیکی" نیز منشاء بسیاری از آسیب‌ها و اختلالات می‌باشد.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌های ذهن آگاهی، تمرکز گری به صورت منفی و معنادار خود تنظیمی هیجانی را در دانش‌آموزان دبیرستانی پیش‌بینی می‌کند. در بررسی پیشینه پژوهش حاضر مشخص شد نتایج این پژوهش با یافته‌های قبلی [۹، ۱۶، ۱۸] همخوانی دارد که نشان دادند ذهن آگاهی و تکنیک‌های مربوط به این مهارت در خود تنظیمی هیجان و بهبود بازیابی تعادل، رشد دیدگاه‌های جدید و پدید آئی افکار و هیجانان خوشایند موثر می‌باشد. بنابراین می‌توان ادعا داشت که ذهن آگاهی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در پیش‌بینی خود تنظیمی هیجانی داشته باشد و باعث افزایش پذیرش ایجاد حس هیجانی به دور از قضاوت و با احساس گناه کمتری و پی بردن بر این موضوع می‌شود، که نیازی نیست هیجان‌ها کنترل و یا سرکوب شوند بلکه می‌توان آن‌ها را تحمل و تجربه کرد، هدف تجربه هیجان‌ها با سعه صدر در همان لحظه و بدون واکنش پذیری شدید است.

همچنین نتایج مؤید این فرضیه است که مؤلفه‌های ذهن آگاهی (مشاهده گری، توصیف گری، تمرکزگری و پذیرش گری) به صورت معنادار اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان دبیرستانی پیش‌بینی می‌کند. نتایج حاصله با نتایج پژوهش‌های پیشین [۹، ۱۷، ۲۰، ۲۱، ۲۲] همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت: ارزیابی غلط و یا نادرست از هیجان‌های اولیه منشاء هیجان‌های ثانویه و اغلب در دسر ساز می‌باشد. اضطراب یک هیجان اولیه می‌باشد که در اثر ارزیابی غلط توسط فرد، به هیجان‌های ثانوی تبدیل می‌شود.

لذا آموزش تکنیک‌های ذهن آگاهی به منظور کاهش اضطراب امتحان و جلوگیری از بد تنظیمی هیجانی ضروری است، چرا که تمام اجتناب‌های تجربه‌ای در واقع تلاش مذبح‌خانه افراد برای فرار از رنجی می‌باشد که هیجان‌ها به ارمغان می‌آورند. از طرفی فراگیری مهارت‌های تنظیم هیجان در سایه آموزش تکنیک‌های ذهن آگاهی امری ضروری است، تا در موقعیت‌های مختلف بتوان از این آموزش‌ها در راستای ایجاد روابط سالم و سازنده با تجارب درونی از قبیل هیجان، خاطرات، عواطف، احساسات و تمایلات رفتاری در نتیجه کاهش تنش، استرس خشم، عصبانیت، ترس، اضطراب و... استفاده کرد و در سایه چتر ذهن آگاهی، آرامش، آرمیدگی، دلسوزی نسبت به خود و دیگران، سلامت روان، بهبود عملکرد را به خود، خانواده و جامعه هدیه کرد.

این پژوهش نیز مانند هر کار پژوهشی دیگر دارای محدودیت بوده که می‌توان به چند مورد اشاره کرد: محدود شدن جامعه آماری به دانش‌آموزان منطقه یک تهران؛ مشکل در هماهنگی با مدیران مدارس و دبیران و حضور در کلاس برای توضیح و فهم مفاهیم پرسش‌نامه هابه آزمودنی‌ها؛ با توجه به کار بردی بودن تحقیق، عدم وجود کارگاه‌های مناسب آموزشی در محدوده زمانی انجام تحقیق، به منظور درک هر چه بیشتر مفاهیم کاربردی متغیرهای مورد تحقیق، توسط محقق، در حضور اساتید فن در کشور. ممکن است پاسخ دهندگان در هنگام پاسخ به پرسشنامه، دقت کافی نداشته و یا به دلیل تمایلات و تجربیات خود دچار سوگیری شده باشند.

در این راستا به پژوهشگران توصیه می‌شود که پژوهش‌هایی مشابه در سایر جوامع آماری در گروه‌های سنی مختلف و مقاطع تحصیلی گوناگون، انجام شود. همچنین در خصوص نتایج حاصله از پژوهش پیشنهاد می‌شود ۰.۱ از نتایج پژوهش حاضر با توجه به شیوع بالای اضطراب امتحان و همچنین تأثیر منفی آن بر پیشرفت تحصیلی در راستای آموزش مشاوران مدارس، استفاده به عمل آید و با کمک اساتید زبده،

اطلاعات و مهارت های ویژه در این زمینه کسب، و آموزش داده شود. ۲. پیشنهاد می شود با برپایی کارگاه های آموزشی، روش ها و تکنیک های ذهن آگاهی، در راستای کاهش اضطراب آموزش داده شود. ۳. با توجه به اثرات نامطلوب اضطراب و بد تنظیمی هیجانی و کاهش سطح عملکرد فرد، تحمیل هزینه های درمان و احتمال عود آنها، ضروری است که با فراهم ساختن تمهیدات لازم در کارگاه های آموزش خانواده، روش های کنترل بیش اضطرابی، بیش تنظیمی، یا کم تنظیمی هیجان آموزش داده شود تا زمینه برای اضطراب پایه و خود تنظیمی هیجانی مناسب فراهم شود. ۴. مربیان و معلمان تعلیم و تربیت باید با فراهم آوردن شرایط مناسبی برای رشد ابراز وجود و کاهش اضطراب و از طریق آموزش ذهن آگاهی فرصت بیشتری برای یادگیری بهینه دانش آموزان فراهم نمایند.

منابع و مراجع

- [1] Kabat-Zinn, J. (2010). Foreword. In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. xxv-xxxiii). New York: Springer.
- [2] Williams, M. & Penman, D. (2012). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world*. Piatkus. Co. uk.
- [3] Hayes, S. C. & Wilson, K. G. (2003). *Mindfulness: Method and process*. Clinical.
- [4] Sapp, M. (1993). *Rest anxiety: Applied research assessment, and treatment interventions*. Lanham, MD: university Press of America.
- [5] Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion.
- [6] Gross, J.J., Richards, J.M., & John, O.P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D.K. 95-Snyder, J.A. Simpson, & J.N. Hughes (Eds.) (pp. 13-335). *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health*. Washington DC: American Psychological Association.
- [7] Allen. G. J. (2011). The behavioral treatment of test anxiety: Recent research and future trend. *Behavior Therapy*. 3: 253-262.
- [8] Lufi, D. & Awad, A. (2013). "Using the Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 to develop a Scale to Identify test anxiety among Students with learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 36(4), 242-249.
- [۹] داداش نیا، هدیه (۱۳۹۳). *اثر بخشی تمرینات ذهن آگاهی بر ترس از ارزیابی منفی و خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان اضطرابی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد اسلامی تهران مرکزی.
- [۱۰] ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۲). *اضطراب امتحان*. اردبیل: نیک آموز.
- [۱۱] ساراسون، جی. (۱۹۸۰). *مقیاس اضطراب امتحان*، ترجمه احمد جمعه پور، (۱۳۸۶). تهران، انتشارات شرکت آزمون یار پویا.
- [12] Chambers R, Gullone E, Allen N. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clin Psycho Rev*, 29(6). 72-560.
- [۱۳] رابرت ال لی هی، دنیس تیرچ لیزا. | ناپولیتانو، (۲۰۱۰). *تکنیک های تنظیم هیجان در روان درمانی*. ترجمه منصوری راد (۱۳۹۲).
- [۱۴] آذرگون، حسن، کجباف، محمد باقر، موسوی، حسین و محمد رضا (۱۳۸۸). *اثر بخشی آموزش ذهنی آگاهی بر کاهش نشخوار فکری و افسردگی در دانشجویان دانشگاه اصفهان*. دانشور رفتار. ۱۳ (۳۴)، ۳۹-۴۷.
- [15] Brown, K. W & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- [16] Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10, 125-143.
- [۱۷] گل پور چمرکوهی، رضا و محمد امینی، زرار (۱۳۹۱). *اثر بخشی کاهش استرس مبتنی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان*. مجله روانشناسی مدرسه. شماره ۱ دوره سوم، صص ۸۲-۱۰۰.
- [۱۸] عزیزی کرج، معصومه؛ دهقانی، فهیمه و کمای، زارچ. (۱۳۹۶). *نقش واسطه ای خود تنظیمی هیجانی در رابطه بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی بیماران دیابتی نوع دو شهر یزد*، فصلنامه افق دانش، دوره ۲۲، شماره ۲.
- [19] Harton - Deutsch. L. Sars & Horton. M. Janell. (2003). Mindfulness: overcoming intractable confilit. *Archives of Psychiatric Nursing*. 17(4), 186-193.2004
- [۲۰] بیرامی، منصور و عبدی، رضا (۱۳۸۸). *اثر بخشی تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب*.
- [۲۱] افشاری نیا، کریم؛ کاکابرایی، کیوان؛ امیری، حسن. (۱۳۹۲). *بررسی و مقایسه اثر بخشی روش آموزش ذهن آگاهی و روش بازسازی شناختی در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان*. مجله راهبردهای شناختی در یادگیری. سال اول، شماره اول، صص ۶۱-۷۴.
- [۲۲] محتشمی، سیده نسیمه؛ فرقدانی، آزاده و گنجی، کامران. (۱۳۹۲). *بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک های دفاعی و ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی*. اندیشه های نوین تربیتی. شماره ۹، دوره سوم، صص ۸۷-۱۰۶.