

رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری با نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان
در دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار

**The relationship between mindfulness and self-control with the mediating role of
emotion regulation strategies in high school students of Anar city**

Zahra Ramezani Ali Abad Vazir

Graduate of Master's Degree in Clinical Psychology,
Anar Azad University, Kerman Branch, Iran Assistant
Professor, Faculty, Anar Azad University, Kerman
Branch, Iran

Email: z.ramezanyaliabadvazir@gmail.com

Akram Alizadeh

Assistant Professor, Faculty of Azad University, Anar
Branch, Kerman, Iran.

زهرا رهمزانی علی اباد وزیر*

فارغ التحصیل ارشد روان شناسی بالینی، دانشگاه آزاد واحد انار،
کرمان، ایران.

اکرم علیزاده

استادیار، هیات علمی دانشگاه آزاد واحد انار، کرمان، ایران.

Abstract

The purpose of the present study is the relationship between mindfulness and self-control with the role of emotion regulation strategies in high school students in Anar city schools. The research method is a descriptive-survey type of correlation and in terms of purpose it is applied and in terms of time it is cross-sectional. The statistical population of the research population is all high school students in Anar city schools, which are 850 people, who were selected using the Cochran formula and the sampling method in 265 samples. In order to collect information and measure the research, a questionnaire is used, which is the Gross and John Mindfulness Emotion Regulation Questionnaire and Tangji Self-Control Questionnaire, and SPSS and PLS software are used to analyze the information. According to the results of the study, the direct effect of mindfulness on self-control of high school students is significant. The direct effect of mindfulness on the meaning of knowledge of high school students was not significant. The direct effect of emotion regulation on the self of high school students was not significant and had no direct effect, and role regulation had no

چکیده

هدف پژوهش حاضر رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری با نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان در دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار است. روش تحقیق حاضر توصیفی-پیمایشی از نوع همبستگی است و از نظر هدف کاربردی و از نظر زمان مقطعی می باشد، جامعه پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار می باشند که تعداد ۸۵۰ نفر می باشند که با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه گیری در دسترس تعداد ۲۶۵ نمونه انتخاب شد. به منظور جمع آوری اطلاعات مورد نظر و سنجش متغیرهای تحقیق، از پرسشنامه استفاده شده است که از پرسشنامه تنظیم هیجان گراس و جان، ذهن آگاهی تانجی و همکاران و خویشتنداری تانجی استفاده شد و جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم افزار SPSS و PLS استفاده شد که طبق نتایج حاصل از پژوهش اثر مستقیم ذهن آگاهی بر خویشتنداری دانش آموزان متوسطه دوم معنی دار است. اثر مستقیم ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان دانش آموزان متوسطه دوم معنی دار نبود. اثر مستقیم تنظیم هیجان بر خویشتنداری دانش آموزان متوسطه دوم معنی دار نبود و اثر مستقیمی نداشت و تنظیم هیجان نقش واسطه ای معنی داری

رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری با نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان
در دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار

در رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتنداری دانش آموزان متوسطه
significant effect on the relationship between
mindfulness and self of high school students.
دوم نداشت.

واژه‌های کلیدی: Mind, Awareness, Self-Control, خویشتن داری، راهبرد تنظیم
Emotion Regulation Strategy, High School Student
هیجان، دانش آموز متوسطه.

نوع مقاله: پژوهشی	دریافت: آذر ۱۴۰۳	پذیرش: بهمن ۱۴۰۳
-------------------	------------------	------------------

مقدمه

دانش آموزی با دامنه وسیعی از تغییرات در کارکردهای مختلف همراه است. دانش آموز نسبت به کودکان و بزرگسالان زندگی هیجانی متمایزی دارند: آن‌ها به موقعیت های هیجانی بسیار قوی تر و شدیدتر پاسخ می دهند، هیجانات منفی و مختلف را به دفعات تجربه می کنند و نوسانات سریعی را در حالت هیجانی خود تجربه می کنند و چنین تلقی می شود که تنظیم هیجانی نقشی کلیدی را در تجربه های هیجانی نوجوانی داشته باشد [1] دانش آموزان کلاس ها را اشخاص بسیار متنوعی تشکیل می دهند. با این حال همه دانش آموزان لازم است احساس ایمنی و امنیت کنند تا بتوانند مطالب درسی را به راحتی فراگیرند. برخی از دانش آموزان از خود رفتارهایی بروز می دهند که به توجه آموزگار نیاز دارد و ممکن است به راحتی زمان و انرژی آموزگار را به خود اختصاص دهد. این دسته از دانش آموزان، افرادی هستند که با اختلالات رفتاری- عاطفی روبه رو هستند و می توانند کاسه صبر و شکیبایی حتی بهترین آموزگاران را نیز لبریز کنند. طبیعتاً آموزگاران در برخورد با این دانش آموزان ممکن است دچار استرس شوند و ناخودآگاه نتوانند همه صلاحیت های خود را در کلاس نشان دهند [2].

زندگی تحصیلی از مهمترین دوره های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت آمیز فرد تاثیر می گذارد و در آنجا لیاقت ها و توانایی ها به بار می نشیند و پیشرفت های علمی حاصل می شود اما در زندگی روزانه تحصیلی دانش آموزان با انواع چالش ها موانع و فشارهای خاص در این دوره از جمله نمرات ضعیف سطوح استرس تهدید اعتماد به نفس در نتیجه ی عملکرد کاهش انگیزش و تعامل مواجه می شوند برخی از دانش آموزان در برخورد با این موانع و چالش ها موفق عمل می کنند اما گروهی دیگر از دانش آموزان در این زمینه ناموفق هستند [2] روش های آموزشی و مداخله ای گوناگونی برای کمک به زندگی تحصیلی کودکان به کار گرفته شده است یکی از روش هایی که می تواند تاثیر گذار باشد ذهن آگاهی است [3].

ذهن آگاهی، یکی از مفاهیم روانشناختی است که به میزان آگاهی فرد از تجربه ها، احساسات و عواطف خود و دیگران اشاره دارد. ذهن آگاهی را می توان معطوف کردن توجه به شیوه ای خاص تعریف کرد این شیوه خاص سه ویژگی دارد هدفمند معطوف به زمان حال و غیر قضاوتی است کابات زین [4] ذهن آگاهی شیوه ای است برای پرداختن توجه که از مراقبه شرقی نشأت گرفته و به عنوان توجه کامل به تجربیات زمان حال به شکل لحظه به لحظه توصیف شده است مارلات و کریستلر [5] ذهن آگاهی به عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه در لحظه کنونی اتفاق می افتد تعریف شده است [6]؛ و به رشد سه کیفیت خودداری از قضاوت آگاهی قصدمندانه و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد تأکید می کند. به واسطه تمرین و فن های مبتنی بر ذهن آگاهی فرد نسبت به فعالیت های روزانه خود آگاهی پیدا می کند به کار کرد خودکار ذهن در دنیای گذشته و آینده آگاهی می یابد و از طریق آگاهی لحظه به لحظه از افکار و احساسات و حالت های جسمانی بر آن ها کنترل پیدا می کند و از ذهن روزمره و خودکار متمرکز برگزیده و آینده رها می شود [7] ناتوانی در عدم حضور در لحظه اکنون باعث می شود بین فرد و واقعیت فاصله افتد و امکان درک صحیح موقعیت و ارائه پاسخ های معقول و هوشیارانه از او سلب گردد.

حضور ذهن با مؤلفه هایی نظیر پذیرش واقعیت حضور در زمان حال اجتناب از نشخوار فکری شامل اهدافی همچون ارتقای بهزیستی و آگاهی از خود و محیط همراه با تعدیل ذهن است. برخلاف بسیاری از مکاتب روان درمانی و البته همخوان با اهداف

و مفروضه های روانشناسی مثبت هدف از کاربرد ذهن ایجاد تغییرات ایدئولوژیکی نیست بلکه کمک به آگاه شدن از فرایندهایی است که زمینه ساز قرار گرفتن فرد در ذهنیت آسیب زا و یا درجا ماندگی در آن حالت های ذهنی است [8]. خویشن داری نیز به مفهوم آگاهی از خود، شناخت عوامل داخلی و خارجی که بر رفتار و احساسات فرد تأثیر می گذارد و توانایی انتخاب آگاهانه رفتارهای موثر، پرداخته می شود. [9] این آگاهی می تواند در دانش آموزان احساسات ناخوشایند را درک کند و با استفاده از راهبردهای مناسب آن ها را تنظیم کند. آگاهی از خود می تواند به دانش آموزان کمک کند تا احساسات خود را درک کرده و آن ها را به طور موثر تنظیم کنند [10].

تحقیقات متعددی در حوزه ذهن آگاهی و خویشن داری انجام شده است که تأیید می کنند که ذهن آگاهی می تواند بهبودهای قابل ملاحظه ای در این زمینه ایجاد کند [11] از جمله تحقیقات مرتبط می توان به مطالعات زیادی درباره برنامه های آموزش ذهن آگاهی اشاره کرد که نشان داده اند که افرادی که در این برنامه ها شرکت کرده اند، توانایی بیشتری در خویشن داری دارند و از سطح بالاتری از رضایتمندی و آرامش برخوردارند [12]؛ [13]؛ [14]؛ [15] تحقیقات نشان داده است که بین ذهن آگاهی و خویشن داری در دانش آموزان رابطه ای وجود دارد [16]. یافته های تحقیقات نشان می دهد که هر دو ذهن آگاهی و خویشن داری ممکن است به عنوان واسطه ها در افزایش روانی بهتری عمل کنند [17].

همچنین، تحقیقات بر روی ارتباط بین ذهن آگاهی، خویشن داری، و شرم در دانش آموزان انجام شده است [17]. خویشن داری به عنوان واسطه ای بین ذهن آگاهی و آثار روانشناختی مثبت نشان داده شده است، که نشان دهنده همبستگی این دو متغیر است. این نتایج نشان می دهند که مهارت های ذهن آگاهی و خویشن داری در ترویج روان بهتری و احساسات مثبت در میان دانش آموزان بسیار مهم هستند [18].

تنظیم هیجان یکی از مهارت های مهم در زندگی است که برای افراد در همه جوانب زندگی شان اهمیت دارد. توانایی مواجهه با هیجان های مختلف، اداره ی آن ها و بهینه سازی عواطف افراد، نقش بسزایی در روان سلامتی، رضایتمندی از زندگی و عملکرد بهتر آن ها دارد. در حوزه آموزش و پرورش نیز توانایی تنظیم هیجان برای دانش آموزان مهم است. با توجه به اهمیت این موضوع، تحقیقات زیادی درباره ی راهبردهای تنظیم هیجان انجام شده است. دردوره نوجوانی مسائل هیجانی از اهمیت خاصی برخوردار است و پاسخ های هیجانی نامناسب در مواجهه با فشارها و اضطراب ها و راهبردهای نارسای تنظیم هیجان ها موجب پربیشانی های کوتاه مدت عاطفی در بین دانش آموزان می شود [20] [19]. تنظیم هیجان عنصر کلیدی اغلب تئوری های هیجان است. تنظیم هیجان به طور ویژه ای توضیح می دهد که افراد چگونه هیجان را تجربه، تعدیل و سازمان دهی می کنند و چگونگی چنین مدیریتی بر رفتار انسان تأثیر می گذارد. تنظیم هیجانی می تواند به عنوان مکانیسمی که افراد به واسطه آن هیجانا نشان را برای رسیدن به پیامد مورد نظر تغییر می دهند، تعریف می شود. افرادی که مهارت هیجانی دارند یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی می شناسند و آن ها را تنظیم می کنند، احساسات دیگران را نیز درک و به طرز اثربخشی با آن برخورد می کنند، در حوزه های مختلف زندگی موفق و کارآمد می باشند [21]. مهارت کنترل عواطف بر جنبه های مختلف زندگی فرد، تعاملات بین فردی، بهداشت روانی، سلامت فیزیکی و جسمی تأثیر دارد. منظور از مهارت کنترل عواطف این است که فرد پیامود چگونه عواطف خود را در موقعیت های گوناگون تشخیص دهد و آن را ابراز و یا کنترل نماید [22].

تحقیقات نشان داده است که آموزش مهارت های تنظیم هیجان و خودآگاهی به دانش آموزان می تواند تأثیرات قابل توجهی بر رشد و توسعه آن ها داشته باشد. این مهارت ها به دانش آموزان کمک می کنند تا با احساسات منفی مثل استرس، اضطراب و خشم بهتر کنار بیایند و به جای آن ها، استراتژی های سازنده ای مثل آرامش، تمرکز و همدلی را انتخاب کنند. با تمرین این مهارت ها، دانش آموزان قادر خواهند بود بهترین تصمیم ها را در مواقع دشوار بگیرند و از روابط بین فردی بهره مند شوند [23].

رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری با نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان در دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار

. دانش آموزانی که توانایی تنظیم هیجان و خودآگاهی را دارند، بهتر در مدرسه عملکرد می کنند، تمرکز بیشتری روی درس ها دارند و به راحتی با مشکلات درسی و اجتماعی مواجه می شوند. این مهارت ها می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا خودمختارتر باشند و بهبود عملکرد و اعتماد به نفس خود را تجربه کنند [24].

تحقیقات نشان داده است که رابطه ای مثبت بین راهبردهای تنظیم هیجان و خویشتن داری وجود دارد [25]. مطالعات نشان داده اند که تنظیم هیجان نقش واسطه ای در تأثیر خویشتن داری بر سلامت روانی ایفا می کند و اهمیت هر دو جنبه را در ترویج روانی بهبود بخشی بین نوجوانان تأکید می کند [26]. همچنین، سطوح بالاتر خویشتن داری با کاهش اضطراب در تعامل اجتماعی مرتبط بوده اند و راهبردهای تنظیم هیجان در این رابطه نقش واسطه ای داشته اند. تنظیم هیجان به عنوان یک عامل کلیدی شناخته شده است که به طور معنادار در ارتباط میان خویشتن داری و ابعاد مختلف روان بهتری وجود دارد [27]. تحقیقات نشان می دهند که بیشترین رابطه بین ذهن آگاهی و راهبردهای تنظیم هیجان در دانش آموزان قابل توجه است [28].

مطالعات نشان داده اند که تمرینات ذهن آگاهی می توانند باعث افزایش بازیابی عاطفی و کاهش واکنش های منفی عاطفی شوند، که نشان دهنده تأثیر مثبت آن بر تنظیم هیجان است [29]. یا توجه به موارد فوق الذکر این تحقیق به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا بین ذهن آگاهی و خویشتن داری با نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان در دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار رابطه وجود دارد؟

اهمیت تحقیق

در دنیای امروز، فشارهای اجتماعی و تحصیلی بر دانش آموزان به طور فزاینده ای افزایش یافته است. این فشارها می تواند منجر به بروز مشکلات روانی مانند اضطراب، افسردگی و استرس در بین دانش آموزان شود. در چنین شرایطی، تقویت مهارت های روانی مانند ذهن آگاهی و خویشتن داری به یک نیاز اساسی تبدیل شده است. ذهن آگاهی به دانش آموزان کمک می کند تا در لحظه حال زندگی کنند و احساسات و افکار خود را بدون قضاوت مدیریت کنند. این مهارت می تواند به آن ها کمک کند تا با چالش های روزمره بهتر کنار بیایند و عملکرد بهتری در محیط های تحصیلی و اجتماعی داشته باشند [30].

خویشتن داری نیز به عنوان یکی از مهارت های کلیدی در موفقیت تحصیلی و اجتماعی، نیازمند توجه ویژه است. دانش آموزانی که توانایی کنترل احساسات و رفتارهای خود را دارند، معمولاً در محیط های تحصیلی و اجتماعی عملکرد بهتری دارند. درک رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری می تواند به شناسایی روش های مؤثر برای تقویت این ویژگی ها در دانش آموزان منجر شود. به عنوان مثال، برنامه های آموزشی که بر تقویت ذهن آگاهی تمرکز دارند، می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا در موقعیت های چالش برانگیز، بهتر عمل کنند و از خویشتن داری بیشتری برخوردار باشند [31].

علاوه بر این، شناسایی نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان می تواند به درک بهتر از چگونگی تأثیرگذاری ذهن آگاهی بر خویشتن داری کمک کند. راهبردهای تنظیم هیجان، تکنیک هایی هستند که افراد برای مدیریت و کنترل احساسات خود به کار می برند. این راهبردها می توانند به عنوان پل ارتباطی بین ذهن آگاهی و خویشتن داری عمل کنند. به عنوان مثال، دانش آموزانی که از تکنیک های تنظیم هیجان بهره مند هستند، ممکن است بتوانند به طور مؤثرتری از ذهن آگاهی خود استفاده کنند و در نتیجه، خویشتن داری بیشتری از خود نشان دهند [32].

با توجه به افزایش مشکلات روانی در بین دانش آموزان، این تحقیق می تواند به شناسایی راهکارهایی برای بهبود سلامت روانی آن ها کمک کند. در سال های اخیر، شاهد افزایش مواردی از اضطراب، افسردگی و استرس در بین دانش آموزان هستیم. تقویت ذهن آگاهی و خویشتن داری می تواند به کاهش این مشکلات کمک کند و به دانش آموزان این امکان را بدهد که با چالش های زندگی بهتر کنار بیایند. به عنوان مثال، دانش آموزانی که مهارت های ذهن آگاهی را یاد می گیرند، ممکن است بتوانند استرس های

تحصیلی را بهتر مدیریت کنند و در نتیجه، عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند. در نهایت، نتایج این تحقیق می‌تواند به سیاست‌گذاران و مسئولان آموزشی در طراحی برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای کمک کند. با توجه به اهمیت مهارت‌های روانی در موفقیت تحصیلی و اجتماعی، ایجاد برنامه‌های آموزشی که بر تقویت ذهن‌آگاهی و خویشتن‌داری تمرکز دارند، می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و پرورش در جامعه کمک کند. بهبود مهارت‌های ذهن‌آگاهی و خویشتن‌داری در دانش‌آموزان نه تنها به نفع خود آن‌ها خواهد بود، بلکه می‌تواند به ایجاد جامعه‌ای سالم‌تر و موفق‌تر منجر شود. در نتیجه، این تحقیق نه تنها به درک بهتر از روابط بین این متغیرها کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به عنوان یک منبع ارزشمند برای توسعه برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای در مدارس مورد استفاده قرار گیرد.

پیشینه تحقیق

خلیلی یگانه (۱۴۰۱) در پژوهشی نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی باعث بهبود تنظیم شناختی مثبت هیجان در دانش‌آموزان می‌شود، اما بر تنظیم شناختی منفی هیجان تأثیر معناداری نداشت [8]. وطن‌خواه محمدآبادی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای دریافتند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کنترل وزن، کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان دانش‌آموزان نوجوان مؤثر است [۳۳]. سلطانی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) نیز اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را بر بهبود تنظیم هیجان و تحمل پریشانی در آتش‌نشانان تأیید کردند [۳۴]. امین‌زاده و باقری (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که راهبردهای سازش‌یافته تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی با رفتار خرید ناگهانی همبستگی منفی معنادار دارند [۳۵]. خطیبی و همکاران (۱۳۹۹) دریافتند که ذهن‌آگاهی به طور مستقیم و مثبت پیش‌بینی کننده رفتار جامعه‌پسند است و راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان در این رابطه نقش واسطه‌ای دارند [۳۶]. شجاعی و خزایی (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای نشان دادند که بیشتر مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان و ذهن‌آگاهی با خودناتوان‌سازی در معلمان ارتباط معناداری دارند [۳۷]. قمی اوپلی (۱۳۹۹) نیز دریافت که ذهن‌آگاهی می‌تواند نقش تعدیل‌گری در رابطه بین دشواری‌های تنظیم هیجان و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان ایفا کند [۳۸]. ابراهیمی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان داد که بین مؤلفه‌های تنظیم هیجانی و ذهن‌آگاهی همبستگی معناداری وجود دارد [۳۹]. عبدی و اسماعیل‌زاده (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای نشان دادند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان در بیماران مبتلا به اختلال افسردگی مؤثر است [۴۰]. نام (۲۰۲۱) دریافت که کنترل ادراک شده نقش واسطه‌ای در رابطه بین ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجانی در دانشجویان دارد [۴۱]. باباپور و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند که ذهن‌آگاهی منجر به بهبود سازگاری زناشویی می‌شود [۴۲]. ونزل و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که ذهن‌آگاهی با استفاده کمتر از راهبردهای تنظیم هیجان در زندگی روزمره مرتبط است [۴۳]. اسکافنو و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی تأثیر مثبت دارد [۴۴]. جوسفون و همکاران (۲۰۱۹) دریافتند که ذهن‌آگاهی-پذیرش-تعهد بر بهبود تنظیم هیجان و عملکرد ورزشی مؤثر است [۴۵]. فوتون و همکاران (۲۰۱۸) نیز نشان دادند که ذهن‌آگاهی باعث کاهش راهبردهای مقابله‌ای منفی و افزایش راهبردهای مثبت در دانشجویان می‌شود [۴۶].

روش تحقیق

روش تحقیق حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود و از نظر هدف کاربردی و از نظر زمان مقطعی است. چون با استفاده از ابزار پرسشنامه به سنجش متغیرها می‌پردازد، همبستگی است چون رابطه بین دو و بیشتر از متغیرها را می‌سنجد؛ و کاربردی است، چون از مدارس و خانواده‌ها می‌توانند از نتایج پژوهش بهره ببرند و این پژوهش چون در سال ۱۴۰۲ - ۱۴۰۳ انجام می‌پذیرد، مقطعی می‌باشد.

رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری با نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان در دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار

جامعه پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان متوسطه دوم شهر انار می باشد که تعداد ۸۵۰ نفر می باشند که با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه گیری در دسترس تعداد ۲۶۵ نمونه انتخاب شد.

بدین صورت که ابتدا مدارس متوسطه شهر انار انتخاب شد و پس از تعداد ۵ مدرسه انتخاب و سپس در هر مدرسه ۳ کلاس انتخاب و از هر کلاس ۱۷ نفر انتخاب و پرسشنامه بین آن ها توزیع شد. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه است که به شرح زیر می باشد.

تنظیم هیجان: پرسشنامه تنظیم هیجان به منظور اندازه گیری راهبردهای تنظیم هیجان توسط گراس و جان تدوین شده است این پرسشنامه مشتمل بر دو خرده مقیاس ارزیابی مجدد با ۶ گویه و سرکوبی با ۴ گویه می باشد شرکت کنندگان در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه ای از به شدت مخالفم (با نمره ۱) تا به شدت موافقم (با نمره ۷) پاسخ می دهند؛ اما این شیوه نمره گذاری در مورد سوالات ۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳ معکوس است. در پژوهش گراس و جان همبستگی درونی برای ارزیابی مجدد ۷۹/۰ و سرکوبی ۷۳/۰ به دست آمده است. کاریمین و وینگر هوتس همبستگی درونی را برای ارزیابی مجدد ۸۳/۰ و برای سرکوبی ۷۹/۰ گزارش کردند در ایران حسینی میزان ضریب آلفای کرونباخ ۷۹/۰ برای ارزیابی مجدد گزارش کرده است و در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۸۳/۰ و سرکوبی ۷۹/۰ به دست آمد [47]

ذهن آگاهی: مقیاس خودسنجی ۳۹ آیتمی است که توسط [48] انجام شده است و دارای ۵ بعد مشاهده، توصیف، عمل همراه با آگاهی، عدم قضاوت و عدم واکنش است که مشاهده از ۸ سوال، توصیف از ۸ سوال، عمل همراه با آگاهی از ۸ سوال، عدم قضاوت از ۸ سوال، عدم واکنش از ۷ سوال تشکیل شد. طیف پاسخگویی مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از ۱ (هرگز و یا بسیار به ندرت) تا ۵ (اغلب یا همیشه) است. بائر (۲۰۰۶)، تحلیل عاملی اکتشافی را بر نمونه ای از دانشجویان دانشگاه انجام داد. بر اساس نتایج، همسانی درونی عامل ها مناسب بود و ضریب آلفا در گستره ای بین ۰/۷۵ (در عامل غیر واکنشی بودن) تا ۰/۹۱ (در عامل توصیف قرار داشت. همچنین در مطالعه ای که بر روی اعتبار یابی و پایایی پرسشنامه ذهن آگاهی در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون- باز آزمون پرسشنامه FFMQ در نمونه ایرانی بین $r = 0/57$ (مربوط به عامل غیر قضاوتی بودن) و $r = 0/84$ عامل مشاهده مشاهده گردید [49]

ویژگی های روانسنجی این پرسشنامه در کشورهای مختلف بررسی و تأیید شده است [50] [51] اعتبار بازآزمایی در نمونه ۵۸ نفری (۳۰ مرد و ۲۸ زن) با میانگین سنی ۲۳/۵۷ (انحراف استاندارد برابر با ۴/۶) نیز نشان داد که ضرایب همبستگی در مقیاس های FFMQ بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۶ و اعتبار بازآزمایی کل مقیاس ۰/۸۹ که نشان می دهد این پرسشنامه از اعتبار خوبی برخوردار است. بررسی روایی همگرایی بین مقیاس های FFMQ و ناگویی خلقی تورنتو نشان داد که تنها بین مقیاس مشاهده و دشواری در شناسایی احساسات و همچنین مقیاس عدم قضاوت و تفکر عینی ارتباط معنادار وجود ندارد و مقیاس های دیگر FFMQ با مقیاس های ناگویی خلقی همبستگی منفی معنادار دارند. بررسی روایی همگرایی بین مقیاس های FFMQ و پرسشنامه تعهد و عمل (AAQ) نیز نشان داد که بین تمامی مقیاس های FFMQ و AAQ همبستگی منفی معنادار وجود دارد.

خویشتن داری: برای سنجش خویشتنداری از پرسشنامه خودکنترلی تانجی استفاده شد، این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط تانجی ساخته شده است. پرسشنامه خود کنترلی تانجی دارای دو فرم است که یکی ۳۶ سوالی و دیگری ۱۳ سوالی است و هر دو فرم به سنجش میزان کنترل فرد بر خودش می پردازند. این پرسشنامه دارای ۱۳ سوال است و جواب هر سوال به صورت طیف لیکرت پنج درجه ای از هرگز تا بسیار زیاد می باشد. این پرسشنامه دارای ۱۳ سوال بوده و هدف آن سنجش میزان کنترل افراد بر خودشان است. حداکثر نمره برای پرسشنامه تانجی ۶۵ و حداقل ۱۳ است. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش [52] محاسبه و مورد تایید قرار گرفته است. در پژوهش [53] روایی این مقیاس با ارزیابی همبستگی آن با مقیاس های پیشرفت تحصیلی، سازگاری، روابط مثبت و مهارت های بین فردی مورد تایید قرار گرفته است. همچنین پایایی آن بر روی دو نمونه

آماري با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۸۵ بدست آمده است. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم افزار Amos استفاده شد.

یافته ها

توزیع آماری نمونه بر حسب جنسیت

جدول و نمودار میله ای زیر درصد فراوانی دو گروه جنسیت را نشان می دهد.

جدول ۱. شاخص های توصیفی نمره های شرکت کنندگان در متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه نمره	بیشینه نمره
تنظیم هیجان	نمره کلی	۲۵۶	۴۱/۰۳	۸/۹۸	۱۶	۶۵
	ارزیابی مجدد	۲۵۶	۲۶/۸۸	۶/۱۹	۸	۴۰
	سرکوبی	۲۵۶	۱۴/۱۵	۵/۰۱	۴	۲۷
ذهن آگاهی		۲۵۶	۱۲۱/۵۴	۱۶/۷۶	۶۶	۱۸۳
خویشتنداری		۲۵۶	۳۴/۱	۷/۷۹	۱۳	۶۱

میانگین و انحراف استاندارد تنظیم هیجان ($M=41/03 \pm 8/98$)، و مولفه های آن همچون ارزیابی مجدد ($M=26/88 \pm 6/19$)، و سرکوبی ($M=14/15 \pm 5/01$)، می باشد.

میانگین و انحراف استاندارد ذهن آگاهی ($M=121/54 \pm 16/76$)، و خویشتنداری ($M=34/01 \pm 7/79$)، می باشد.

توزیع متغیرهای مطالعه

جدول ۲ نحوه توزیع متغیرهای مورد مطالعه را از لحاظ نرمال بودن نشان می دهد.

جدول ۲. شاخص های وضعیت توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	تعداد	کجی	کشیدگی	کولموگروف - اسمیرنوف	سطح معناداری
تنظیم هیجان	نمره کلی	۲۵۶	-۰/۰۱۲	-۰/۱۶۷	۰/۹۳	۰/۳۴
	ارزیابی مجدد	۲۵۶	-۰/۲۲۷	-۰/۳۳	۱/۰۹	۰/۱۸
	سرکوبی	۲۵۶	۰/۱۹	-۰/۵۵	۱/۳۳	۰/۰۵۷
ذهن آگاهی	نمره کلی	۲۵۶	۰/۱۹	-۰/۵۲	۰/۷۸	۰/۵۶
خویشتنداری	نمره کلی	۲۵۶	-۰/۰۲۶	۱/۵۲	۰/۹۷	۰/۳
کشیدگی چندمتغیره (مقدار بحرانی)						۱/۵۸ (۱/۸۳)

نتایج جدول ۲ نشان داد کلیه متغیرهای پژوهش بر حسب شاخص کولموگروف-اسمیرنوف نرمال هستند و دو شاخص کجی و کشیدگی با در نظر گرفتن کجی ± 2 باشد نرمال بودن متغیرها تایید می شود. در بررسی نرمال بودن چند متغیره نیز نتایج نشان داد نسبت شاخص کشیدگی چند متغیره (۱/۵۸) به مقدار بحرانی (۱/۸۳) بدست آمد چون نسبت ۰/۸۶ و از ۲ کمتر است نرمال بودن مورد تایید قرار گرفت.

بررسی مفروضه عدم هم خطی متغیرهای پیش بین نشان داد که شاخص تحمل در برای همه متغیرها کوچکتر از ۱ و بزرگتر از ۰/۴ و ضرایب تحمل در مدل کلی برابر با ۰/۹۹ بود. شاخص تورم واریانس (VIF) نیز نشان داد که کلیه مقادیر زیر ۱۰

رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری با نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان در دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار

هستند و مقادیر تورم واریانس در مدل کلی برابر با ۱ بودند. همچنین ضریب آماره دوربین واتسون در مدل کلی برابر با ۱/۷۱ بود که مقادیر در دامنه ۱/۵ تا ۲/۵ برای این آماره نشان دهنده استقلال خطاها است. جدول ۳ نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۳. نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	ذهن آگاهی	خویشتنداری	تنظیم هیجان
ذهن آگاهی	نمره کلی	۱		
خویشتنداری	نمره کلی	۰/۲۲۸**	۱	
تنظیم هیجان	نمره کلی	-۰/۰۲۵	-۰/۱۴۲*	۱

نتایج نشان داد رابطه بین خویشتن داری با تنظیم هیجان ($r=-0/142, P<0/01$)، منفی و معنی دار است. نتایج نشان داد رابطه بین ذهن آگاهی با خویشتن داری ($r=0/228, P<0/01$)، مثبت و معنی دار و با تنظیم هیجان ($r=-0/025, P>0/05$)، معنی دار نبود.

فرضیه اصلی: مدل روابط ساختاری بین ذهن آگاهی، خویشتنداری و تنظیم هیجان از برازش کافی برخوردار است. نتایج جدول ۴ شاخص های برازش مدل تحلیل شده را در مدل کلی را نشان می دهد.

جدول ۴. شاخص های برازندگی مدل

شاخصهای برازندگی	χ^2	df	χ^2/df	Sig	(RMSEA)	(NFI)	(NNFI)	(CFI)	(GFI)	(AGFI)
مقدار شاخص	۰/۰۷۳	۱	۰/۰۷۳	۰/۷۸۸	۰/۰۰۰	۱	۰/۹۹	۱	۱	۰/۹۹

نتایج جدول ۴ نشان داد در مدل کلی، مقدار ($\chi^2=0/073, df=1, p=0/788, RMSEA=0/00$) است که حاکی از برازندگی بسیار خوب الگو در جامعه است، همچنین به منظور تعیین مناسب بودن برازندگی الگو با داده ها از شاخص های برازندگی استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص نرم شده برازندگی $NFI=1$ ، و شاخص برازندگی تطبیقی $CFI=1$ است که نشان دهنده برازندگی قابل قبول مدل با داده ها است، بخصوص مقدار CFI که از دیدگاه مولر^۳ (۱۹۹۹) باید بالای ۰/۹ و از دیدگاه وستون و گور^۴ (۲۰۰۶) باید بالای ۰/۹۵ باشد تا مدل برازندگی مناسبی با داده ها داشته باشد زیرا تحت تاثیر حجم نمونه قرار نمی گیرد. همچنین اگر جذر برآورد واریانس خطای تقریب^۵ $RMSEA \leq 0/05$ بسیار خوب، بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ باشد برازش قابل قبول و اگر بالاتر از ۰/۰۸ باشد برازش ضعیف است که در این مطالعه RMSEA زیر ۰/۰۵ بود که حاکی از برازش بسیار خوب است.

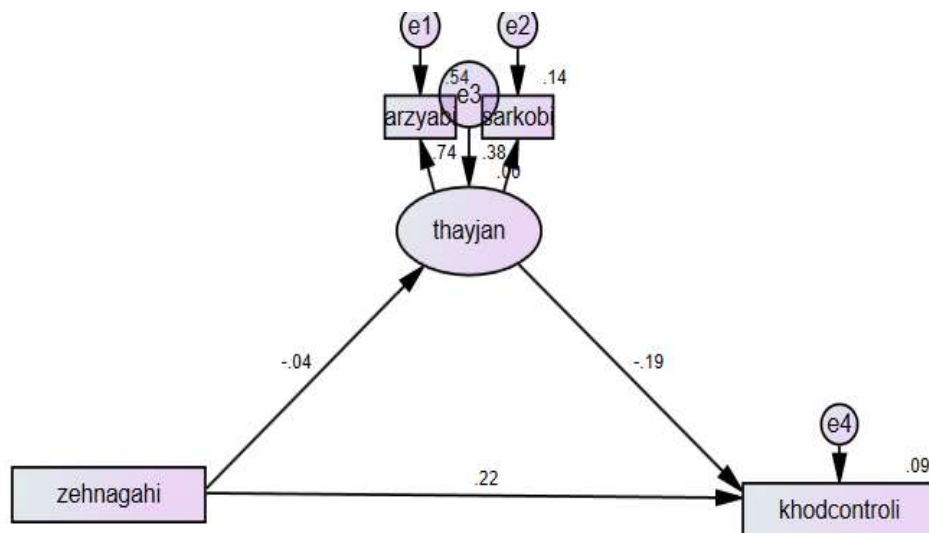
¹ Normed Fit Index(NFI)

² Comparative Fit Index(CFI)

³ Muller

^۴ Weston& Gore Jr

^۵ Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA)



نمودار ۱ نمودار مسیر پیش بینی براساس ضرایب مسیر استاندارد شده در مدل کلی

فرضیه اول: اثر مستقیم ذهن آگاهی بر خویشتنداری دانش آموزان متوسطه دوم معنی دار است.

جدول ۵. خلاصه اثر مستقیم ذهن آگاهی بر خویشتنداری

متغیر درون زا/برون زا	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t
بر خویشتنداری از ذهن آگاهی	۰/۱۰۳	۰/۲۲۱	۰/۰۲۸	۳/۶۱**

نتایج جدول ۵ نشان داد اثر مستقیم ذهن آگاهی بر خویشتنداری دانش آموزان متوسطه دوم ($\gamma = 0.221, t = 3.61, p < 0.01$)، مثبت و معنی دار است. در نتیجه فرض صفر پذیرفته و فرض خلاف رد می شود.

فرضیه دوم: اثر مستقیم ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان دانش آموزان متوسطه دوم معنی دار است.

جدول ۶. خلاصه اثر مستقیم ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان

متغیر درون زا/برون زا	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t
بر تنظیم هیجان از ذهن آگاهی	-۰/۰۱۲	-۰/۰۴۳	۰/۰۲۳	-۰/۵۱

نتایج جدول ۶ نشان داد اثر مستقیم ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان دانش آموزان متوسطه دوم ($\gamma = -0.043, t = -0.43, p > 0.05$)، معنی دار نیست. در نتیجه فرض صفر پذیرفته و فرض خلاف رد می شود.

فرضیه سوم: اثر مستقیم تنظیم هیجان بر خویشتنداری دانش آموزان متوسطه دوم معنی دار است.

جدول ۷. خلاصه اثر مستقیم تنظیم هیجان بر خویشتنداری

متغیر درون زا/برون زا	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t
بر خویشتنداری از تنظیم هیجان	-۰/۳۲	-۰/۱۸۸	۰/۲۷۱	-۱/۱۷

رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری با نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان در دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار

نتایج جدول ۷ نشان داد اثر مستقیم تنظیم هیجان بر خویشتن داری دانش آموزان متوسطه دوم ($p > 0.05$, $t = -1.17$, $\beta = -0.188$) معنی دار نیست. در نتیجه فرض صفر پذیرفته و فرض خلاف رد می شود

فرضیه چهارم: تنظیم هیجان نقش واسطه ای معنی داری در رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری دانش آموزان متوسطه دوم دارد.

جدول ۸. خلاصه اثر غیر مستقیم ذهن آگاهی بر خویشتن داری از طریق تنظیم هیجان

متغیر برونزا	میانجی	درون زا	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t
ذهن آگاهی	تنظیم هیجان	خویشتن داری	۰/۰۳۸	۰/۰۰۸	۰/۰۰۸	۰/۴۷

نتایج جدول ۸ نشان داد تنظیم هیجان نقش واسطه ای معنی داری در رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری دانش آموزان متوسطه دوم ندارد ($\beta_{IND} = 0.008$, $t = 0.47$, $p > 0.05$). در نتیجه اثر غیر مستقیم ذهن آگاهی بر خویشتن داری از طریق تنظیم هیجان معنی دار نیست. در نتیجه فرض صفر پذیرفته و فرض خلاف رد می شود.

پایایی پرسشنامه ها به روش آلفای کرانباخ (در فصل سوم قسمت توضیح هر پرسشنامه نوشته شود)

متغیر	مولفه	پایایی
ذهن آگاهی	-	۰/۷۸
خویشتن داری	-	۰/۷۴
تنظیم هیجان	کل	۰/۶۱

بحث و نتیجه گیری

فرضیه اصلی: مدل روابط ساختاری بین ذهن آگاهی، خویشتن داری و تنظیم هیجان از برازش کافی برخوردار است.

مدل روابط ساختاری بین ذهن آگاهی، خودآگاهی و تنظیم هیجان ارتباطات و ارتباطات پیچیده ای را بین این سه متغیر توضیح می دهد، و به ما این امکان را می دهد که بفهمیم چگونه این متغیرها به یکدیگر وصل شده و تأثیر یکدیگر را متقابلاً تعیین می کنند. در این مدل، ذهن آگاهی به عنوان شناخت و درک عمیق از احساسات، افکار و رفتارهای خود و دیگران در نظر گرفته می شود. خودآگاهی نیز به معنای تحلیل و درک درست از خود، شناخت و شناخت نیازها و اهداف شخصی است. اما تنظیم هیجان به عنوان مهارت کنترل و مدیریت احساسات و انگیزه ها تعریف می شود. از آنجا که این سه متغیر انگیزه ها، احساسات و عملکرد فرد را متأثر می کنند، وجود روابط پیچیده بین آنها ممکن است. بنابراین، با بررسی مدل روابط ساختاری بین ذهن آگاهی، خودآگاهی و تنظیم هیجان، می توان مشخص کرد که این متغیرها از برازش کافی برخوردار هستند و چگونگی تأثیر یکدیگر را به صورت کامل و دقیق توضیح داد.

در رابطه با فرضیه اثر مستقیم ذهن آگاهی بر خویشتن داری دانش آموزان متوسطه دوم معنی دار است. نتایج نشان داد اثر مستقیم ذهن آگاهی بر خویشتن داری دانش آموزان متوسطه دوم ($p > 0.01$, $t = 3.61$, $\gamma = 0.221$) مثبت و معنی دار است. در نتیجه فرض صفر پذیرفته و فرض خلاف رد می شود. نتایج این فرضیه با تحقیقات کاباتزین، (۱۹۹۹)، (سمپل، رید و میلر ۲۰۰۵؛ به نفل از شیخ الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۳۹۳) همخوانی دارد. نتایج این مطالعه نشان می دهد که وجود ذهن آگاهی در دانش آموزان متوسطه دوم، اثر مثبت و معنی داری بر خودپذیرش آنها دارد. این نتیجه نشان می دهد که دانش آموزانی که در ذهن آگاهی قوی تری برخوردارند، بیشتر به خودپذیرش و قبول خودی می پردازند.

ذهن آگاهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با احساسات و تفکرات خود آشنا شوند و آن‌ها را به طور موازی با تغییرات هوشیاری مناسب مدیریت کنند. داشتن ذهن آگاهی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با خودشان به شکل بی‌تعبی و بدون انکار برخورد کنند و این در نتیجه بهبود خودپذیرش شان منجر می‌شود. ذهن آگاهی ممکن است باعث افزایش توانایی ارتباط موثر با خود و دیگران شود که در نهایت باعث خودپذیرش و بهبود روابط اجتماعی می‌شود. از این رو، توجه به آموزش و ترویج ذهن آگاهی به عنوان یک مهارت اساسی و ضروری برای این دوره از زندگی تحصیلی دانش‌آموزان به شدت پیشنهاد می‌شود.

در رابطه با فرضیه اثر مستقیم ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان متوسطه دوم معنی دار است. نتایج نشان داد اثر مستقیم ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان متوسطه دوم ($p < 0.05$, $t = 0.43$, $\beta = -0.43$) معنی دار نیست. در نتیجه فرض صفر پذیرفته و فرض خلاف رد می‌شود. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های سلطانی زاده و همکاران (۱۴۰۰) شجاعی و خزایی (۱۳۹۹) عبیدی و همکاران (۲۰۲۲) نام و همکاران (۲۰۲۱) شاملی (۱۳۹۴) بادن فیروز (۱۳۹۵) داودی (۱۳۹۶) حاجی حیدری (۱۳۹۷) ویلیامز و پنمن (۲۰۱۲) همخوانی ندارد و با یافته‌های یگانه (۱۴۰۱) ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۸) وینزل و همکاران (۲۰۲۰) همسو است.

نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که وجود ذهن آگاهی در دانش‌آموزان متوسطه دوم، اثر مستقیم و معنی‌داری بر تنظیم هیجان آن‌ها ندارد. به عبارت دیگر، میزان ذهن آگاهی دانش‌آموزان اثر چشمگیری بر تنظیم هیجان آن‌ها ندارد. دلایلی که ممکن است این نتیجه را توجیه کنند. ممکن است که تأثیر ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان، متغیرات موضوع‌های مانند سن، جنسیت، و ویژگی‌های شخصیتی را در دانش‌آموزان متوسطه دوم، که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفته‌اند، تحت تأثیر قرار دهد. احتمالاً میزان ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان توسط عوامل دیگری مانند سبک مدیریت شناختی و تجربیات شخصی دانش‌آموزان تعیین می‌شود که در این مطالعه اندازه‌گیری نشده‌اند. همچنین، احتمالاً میزان ذهن آگاهی دانش‌آموزان نسبت به تنظیم هیجان بر اساس متغیراتی مانند نیازهای احساسی، برداشت‌های شخصی در مورد تنظیم هیجان و متغیرات فرهنگی متفاوت است که نهایتاً باعث عدم معنی‌داری نتایج شده است. بنابراین، این نتیجه نشان می‌دهد که هرچند ذهن آگاهی اهمیت زیادی در بهبود تنظیم هیجان دارد، اما اثر مستقیم و معنی‌دار آن بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان متوسطه دوم در این مطالعه تأیید نشد.

در رابطه با فرضیه اثر مستقیم تنظیم هیجان بر خویشتنداری دانش‌آموزان متوسطه دوم معنی دار است.

نتایج نشان داد اثر مستقیم تنظیم هیجان بر خویشتنداری دانش‌آموزان متوسطه دوم ($p < 0.05$, $t = 1.17$, $\beta = 0.188$) معنی دار نیست. در نتیجه فرض صفر پذیرفته و فرض خلاف رد می‌شود. نتایج این تحقیق با تحقیقات (بروس دونکان پری، به نقل از ایزکیان، ۱۳۸۱)، (موراون، گاگن و روزمن، ۲۰۰۸) (چاپل و هوپ، ۲۰۰۳)، (بولیک، ۲۰۰۶)، (استری هورن، ۲۰۰۲) همخوانی ندارد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که تنظیم هیجان، به طور مستقیم و معنی‌داری بر خودپذیرش دانش‌آموزان متوسطه دوم تأثیر نمی‌گذارد. به عبارت دیگر، توان تنظیم هیجان دانش‌آموزان در ارتباط با خودپذیرش آن‌ها تأثیر چشم‌گیری ندارد. دلایلی که ممکن است این نتیجه را توجیه کنند. تنظیم هیجان و خودپذیرش، احتمالاً به صورت جداگانه و مستقل از یکدیگر توسعه می‌یابند، و تنظیم هیجان ممکن است تنها یکی از عوامل موثر بر خودپذیرش باشد. ممکن است وجود عوامل دیگری، مانند سبک مدیریت شناختی، فرهنگ سازمانی، تجربه‌های فردی و عوامل محیطی موازی، بر کارکردهای خودپذیرش و تنظیم هیجان تأثیر داشته باشند و به همین دلیل تأثیر مستقیم تنظیم هیجان بر خودپذیرش مشاهده نشد. منطقی است که هنگام بررسی ارتباط بین دو متغیر، احتمال وجود تعداد زیادی متغیرهای واسطه و تعداد زیادی پتانسیل متغیرهای ترکیبی ممکن است نتیجه‌ای مبهم را به همراه داشته باشد. بنابراین، نتیجه این مطالعه نشان می‌دهد که تنظیم هیجان به طور مستقیم و معنی‌داری

رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتن داری با نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم هیجان در دانش آموزان متوسطه دوم مدرسه شهر انار

بر خودپذیرش دانش آموزان خوداثر ندارد. این نتیجه اهمیت بیشتری به بررسی دقیقتر و متنوع تر عوامل و عوامل واسطه‌ای برای درک ارتباط بین این دو متغیر اعطا می‌کند.

در رابطه با فرضیه تنظیم هیجان نقش واسطه ای معنی داری در رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتنداری دانش آموزان متوسطه دوم دارد. نتایج نشان داد تنظیم هیجان نقش واسطه ای معنی داری در رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتنداری دانش آموزان متوسطه دوم ندارد ($\beta_{IND} = 0.008, t = 0.47, p > 0.05$) در نتیجه اثر غیر مستقیم ذهن آگاهی بر خویشتنداری از طریق تنظیم هیجان معنی دار نیست. در نتیجه فرض صفر پذیرفته و فرض خلاف رد می‌شود. وقتی این فرضیه رد شده است، به این معنی است که نمی‌توان گفت که تنظیم هیجان نقش واسطه‌ای قطعی و معنی داری در رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتنداری دانش آموزان دارد. نتایج این تحقیق با تحقیقات کاباتزین، (۱۹۹۹)، الاسلامی و سیداسماعیلی قمی (۱۳۹۳)، مایر و سالووی، (۱۹۹۷)، چاپل و هوپ، (۲۰۰۳)، یانگ سندمن و کراسک، (۲۰۱۹)، شاملی (۱۳۹۴) بادن فیروز (۱۳۹۵) داودی (۱۳۹۶) حاجی حیدری (۱۳۹۷) ویلیامز و پنمن (۲۰۱۲) همخوانی ندارد. این نتایج نشان می‌دهند که تنظیم هیجان نقش معنی داری در رابطه بین ذهن آگاهی و خویشتنداری دانش آموزان ندارد. یعنی اینکه توانایی کنترل و مدیریت هیجان‌ها، تاثیر مستقیمی بر ارتقاء خودآگاهی دانش آموزان ندارد. بر اساس این نتایج، تاثیر غیرمستقیم ذهن آگاهی بر خودآگاهی از طریق تنظیم هیجان معنی دار نیست و این نتیجه حاکی از عدم وجود ارتباط معنی دار بین این سه متغیر است. از این رو، فرض صفر که بر اساس آن فرض می‌شود که این رابطه وجود دارد، پذیرفته شده و فرض خلاف آن رد شده است. یکی از دلایل ممکن برای عدم یافتن ارتباط معنادار بین تنظیم هیجان، ذهن آگاهی و خویشتنداری ممکن است این باشد که این متغیرها به صورت جداگانه و مستقل از یکدیگر تاثیر می‌گذارند و تعامل یا ارتباط معنی داری بین آن‌ها وجود ندارد. علاوه براین، ممکن است تنظیم هیجان به تنهایی کافی نباشد برای ایجاد تحولات معنادار در خودآگاهی دانش آموزان و نقش مهمتری در این مسیر دیگر عوامل داشته باشند. به عنوان مثال، تجربه‌های زندگی، فرهنگ و محیط اجتماعی نیز می‌توانند بر خودآگاهی افراد تاثیرگذار باشند. این موارد می‌توانند دلایلی برای عدم یافتن ارتباط معنادار بین تنظیم هیجان، ذهن آگاهی و خویشتنداری در این مطالعه باشند. در خصوص پیشنهادی پژوهش، پیشنهاد می‌گردد برای افزایش ذهن آگاهی دانش آموزان، می‌توان برنامه‌های آموزشی و تمرینات مدیتیشن و ذهن آگاهی را به برنامه درسی اضافه کرد و برای کمک به تنظیم هیجان‌های دانش آموزان، می‌توان از تکنیک‌های تنفس، مدیتیشن و تمرین‌های آرامش آور استفاده کرد. برای ارتقای روابط میان ذهن آگاهی، تنظیم هیجان و خویشتنداری، می‌توان به برگزاری کارگاه‌ها و سخنرانی‌های آموزشی درباره این موضوعات در مدرسه فکر کرد. در خصوص تحقیقات آتی پیشنهاد می‌گردد به "بررسی تاثیر برنامه آموزشی بر افزایش ذهن آگاهی، تنظیم هیجان و خویشتنداری دانش آموزان متوسطه دوم" پرداخته شود. و از محدودیت های تحقیق می‌توان بیان داشت در تحقیق حاضر فقط پایه متوسطه مورد بررسی قرار گرفته است و در قابلیت تعمیم به دیگر سایر پایه‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد.

منابع

- [۱] اسدی، فرشته، محمدی، مهدی، جعفرنژاد چقوشی، احمد، اصلانی، علیرضا، (۱۴۰۱) تبیین عوامل موثر اشاعه و پذیرش فناوری های نوین تفکیک در مبدا پسماند شهری به منظور بهبود مدیریت شهری، فصلنامه جغرافیا (برنامه ریزی منطقه ای)، دوره، ۱۲، شماره، ۲.
- [۲] ترکاشوند، ج؛ و امام جمعه، م؛ و فرزادکیا، م؛ و محمودخانی، ر. ۱۳۹۲ میزان تفکیک از مبدأ در مدیریت پسماند و مروری بر عوامل اقتصادی و اجتماعی مؤثر بر آن در چند شهر ایران. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین، پیاپی، ۷۰، ۱۰۰-۷۹.
- [۳] دهقان، عاطفه، ۱۴۰۱، مروری بر یک شهر هوشمند با انرژی کارآمد برای صنعت گردشگری سبز پایدار، هفتمین کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم و مهندسی و چهارمین کنگره بین المللی عمران، معماری و شهرسازی آسیا
- [۴] عزیزی، محمدمهدی و مالکی، شادی و رضاسلطانی، صبا، ۱۴۰۱، بهره گیری از فناوری های نوین در مدیریت پسماند شهر تهران، دومین کنفرانس ملی مدیریت سبز.
- [۵] علوی، نادعلی و احمدی زرج آباد، فاطمه، ۱۳۹۹ مدیریت پسماند در شهر هوشمند با استفاده از اینترنت اشیا، سیزدهمین همایش دانشجویی تازه های علوم بهداشتی کشور، تهران
- [6] Aazam, M. St-Hilaire, M. Lung, C. H. & Lambadaris, I. (2016, October). Cloud-based smart wastemanagement for smart cities. In 2016 IEEE 21st international workshop on computer aidedmodelling and design of communication links and networks (CAMAD) (pp. 188-193). IEEE.
- [7] Abdul Ahad M, Paiva S, Tripathi G, Feroz N. (2020)Enabling technologies and sustainable smart cities, Sustainable Citiesand Society, Vol. 61. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2020.102301>
- [8] Al-Fuqaha, A. Khreishah, A. Guizani, M. Rayes, A. & Mohammadi, M. (2015). Toward betterhorizontal integration among IoT services. IEEE Communications Magazine, 53(9), 72-79.
- [9] Anagnostopoulos, T. Zaslavsky, A. Kolomvatsos, K. Medvedev, A. Amirian, P. Morley, J. & Hadjiefthymiades, S. (2017). Challenges and opportunities of waste management in IoT enabled smart cities: a survey. IEEE Transactions on Sustainable Computing, 2(3), 275-289.
- ARUP. (2016). Smart city opportunities for London. London. Greater London Authority (GLA).
- [10] Bowerman, B. Braverman, J. Taylor, J. Todosow, H. & Von Wimmersperg, U. (2000). The visionof a smart city. 2nd international life extension technology workshop.
- Catania, V. & Ventura, D. (2014, April). An approach for monitoring and smart planning of urbansolid waste management using smart-M3 platform. In Proceedings of 15th conference of openinnovations association FRUCT (pp. 24-31). IEEE.
- [11] Fahmy, A. Altaf, H. Al Nabulsi, A. Al-Ali, A. & Aburukba, R. (2019, March). Role of RFID technology in smart city applications. In 2019 international conference on communications, signal processing, and their applications (ICCSA) (pp. 1-6). IEEE.
- [12] González Briones, Alfonso & Chamoso, Pablo & Casado-Vara, Roberto & Rivas, Alberto & Omatu, Sigeru & Corchado Rodríguez, Juan. (2019). Internet of Things Platform to Encourage Recycling in a Smart City. 10.1016/B978-0-12-803581-8.10726-X
- [13] Gutierrez, J. M. Jensen, M. Henius, M. & Riaz, T. (2015). Smart waste collection system basedon location intelligence. Procedia Computer Science, 61, 120-127.

- [14] Han, S. Pool, J. Tran, J. & Dally, W. (2015). Learning both weights and connections for efficient neural network. Advances in neural information processing systems, 28. <http://nobka.ir/http://pasmand.tehran.ir/>
- [15] IBM (2014). Bringing Big Data to the Enterprise. Available: <http://www-01.ibm.com/software/data/bigdata>. (Accessed on 02.11.2014)
- [16] Jadli, A. & Hain, M. (2020, 04.09). Toward a Deep Smart Waste Management System based on Pattern Recognition and Transfer learning. 3rd International Conference on Advanced Communication Technologies and Networking
- [17] Janeera, D. A. Pratheeba, R. Ragamalliga, M. & Sheela, M.S. (2021, 7-9 Oct). Visual Servoing and Deep Capsule Network Learning for Contactless Smart Waste Segregation. 2nd International Conference on Smart Electronics and Communication
- [18] Kivılcım Zorba, B. (2023), "Eco-City Tourism in Smart Cities for Sustainability", El Amine Abdelli, M. Sghaier, A. Akbaba, A. Gamoura, S.C. and Mohammadian, H.D. (Ed.) Smart Cities for Sustainability (Advanced Series in Management, Vol. 32), Emerald Publishing Limited, Leeds, pp. 139-150.
- [19] Kostakos, V. Ojala, T. & Juntunen, T. (2013). Traffic in the smart city: Exploring city-wide sensing for traffic control center augmentation. IEEE Internet Computing, 17(6), 22-29.
- [20] Kumar Gupta, P. Shree, V. & Hiremath, L. (2019). Recent advances in computational intelligence: The use of modern technology in smart waste management and recycling. Artificial Intelligence and Machine Learning, 173-188.
- [21] Lombardi, P. Giordano, S. Farouh, H. & Yousef, W. (2012). Modelling the smart city performance. Innovation: The European Journal of Social Science Research, 25(2), 137-149.
- [22] Marques, P. Manfroı, D. Deitos, E. Cegoni, J. Castilhos, R. Rochol, J. ... & Kunst, R. (2019). An IoT-based smart cities infrastructure architecture applied to a waste management scenario. AdHoc Networks, 87, 200-208.
- [23] Mi, L. Liu, N. & Zhou, B. (2010, June). Disposal methods for municipal solid wastes and its development trend. In 2010 4th International Conference on Bioinformatics and Biomedical Engineering (pp. 1-4). IEEE.
- [24] Mitton, N. Papavassiliou, S. Puliafito, A. & Trivedi, K. S. (2012). Combining Cloud and sensors in a smart city environment. EURASIP journal on Wireless Communications and Networking, 2012(1), 1-10.
- [25] Mohammadi, M. & Al-Fuqaha, A. (2018). Enabling cognitive smart cities using big data and machine learning: Approaches and challenges. IEEE Communications Magazine, 56(2), 94-101.
- [26] Mohanty, S. P. Choppali, U. & Kougianos, E. (2016). Everything you wanted to know about smart cities: The Internet of things is the backbone. IEEE Consumer Electronics Magazine, 5(3), 60-70.
- [27] Mortensen, J. Jonsbak Rohde, F. (2012). Danish smart Cities: sustainable living in an urban world. An overview of Danish Smart City competencies. Environmental Science, Engineering.
- [28] Pardini, K. Rodrigues, J. J. Kozlov, S. A. Kumar, N. & Furtado, V. (2019). IoT-based solid waste management solutions: a survey. Journal of Sensor and Actuator Networks, 8(1), 5.
- [29] Saha HN et al. "Waste management using internet of things (IoT)," 2017 8th Annual Industrial Automation and Electromechanical Engineering Conference (IEMECON), 2017, pp. 359-363
- [30] Sathish, S. & Prabhakaran, M. (2011, December). Conventional solid waste management technique for eradication of solid waste and its impact assessment. In International Conference on Green technology and environmental Conservation (GTEC-2011) (pp. 159-161). IEEE.

- [31] Silva, B. N. Khan, M. & Han, K. (2018). Towards sustainable smart cities: A review of trends, architectures, components, and open challenges in smart cities. *Sustainable cities and society*, 38, 697-713.
- [32] Strunk, J. Ebner, K. Anschütz, C. & Smolnik, S. (2024). Sorting the Trash: How Smart Waste Management Systems Contribute to Sustainable Development in Smart Cities.
- [33] Szpilko, D. de la Torre Gallegos, A. Jimenez Naharro, F. Rzepka, A. Remiszewska, A. Waste Management in the Smart City: Current Practices and Future Directions. *Resources* 2023, 12, 115. <https://doi.org/10.3390/resources12100115>
- [34] Thakker, S. & Narayanamoorthi, R. (2015, March). Smart and wireless waste management. In 2015 international conference on innovations in information, embedded and communications systems (ICIIECS) (pp. 1-4). IEEE.
- [35] Yanling, B. & Fjældhøj, T. (2015). Co-creating the cities of tomorrow - danish smart city competencies in the singaporean market. The Royal Danish Embassy, Singapore.
- Yigitcanlar, T. O'Connor, K. & Westerman, C. (2008). The making of knowledge cities: Melbourne's knowledge-based urban development experience. *Cities*, 25(2), 63-72.