

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۹/۱

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۱۰/۱

بررسی نقش تعدیل‌گری ذهن‌آگاهی در رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی دانشجویان

دکتر مسعود خنجرخانی*، محمد عباسی**

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثر تعدیل‌کنندگی ذهن‌آگاهی در رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی بود. این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش، ۳۱۲ نفر از دانشجویان سال اول کارشناسی دانشگاه لرستان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. دانشجویان پرسشنامه استرس ادراک‌شده (کوهن و همکاران، ۱۹۸۳)، پرسشنامه ذهن‌آگاهی، توجه، هوشیاری (براون و ریان، ۲۰۰۳) و پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۹) را کامل کردند. تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی تعدیلی به‌منظور بررسی رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی و همچنین توان تعدیلی متغیر ذهن‌آگاهی استفاده شد. نتایج نشان داد که بین استرس و سازگاری تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین، نقش تعدیل‌گر ذهن‌آگاهی در رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی دانشجویان مورد تأیید قرار

* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان (نویسنده مسئول)

zkhanjarkhani@ped.usb.ac.ir

abasi.mo@lu.ac.ir

** استادیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه لرستان

گرفت. این مطالعه نشان داد که سطوح بالاتر ذهن‌آگاهی رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی را تعدیل می‌کند.

واژه‌های کلیدی: استرس، ذهن‌آگاهی، سازگاری تحصیلی.

مقدمه

سازگاری^۱ یک توانمندی و فرایندی روان‌شناختی است که فرد را قادر می‌سازد تا به محیط به‌طور مناسب پاسخ دهد. بر پایه سازگاری است که فرد با محیط اجتماعی، طبیعی، فرهنگی یا تحصیلی انطباق می‌یابد. این انطباق به این وابسته است که فرد خود را تغییر داده یا اینکه در محیط تغییراتی ایجاد کند و در نتیجه هماهنگی بین فرد و محیط حاصل شود (لازاروس^۲، ۱۹۸۴؛ ماسون^۳، ۱۹۷۱). سازگاری دارای ابعاد مختلفی است؛ مانند: سازگاری اجتماعی، سازگاری عاطفی و سازگاری تحصیلی^۴. در این میان سازگاری تحصیلی به توانمندی یادگیرندگان در کنار آمدن با شرایط تحصیلی و نقش‌هایی که در این ارتباط برعهده اوست، اشاره دارد (زارعی، میرهاشمی و شریفی، ۱۳۹۱). در همین رابطه می‌توان گفت، ورود به دانشگاه همراه با موقعیت‌های جدیدی است که اغلب استرس‌زا هستند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ترس از شکست (گیسون^۵، ۲۰۱۵)، مسائل مرتبط با مدیریت زمان و امتحانات (روباتام^۶، ۲۰۰۸)، دوری از خانواده، ایجاد روابط جدید، مدیریت مسائل شخصی و عاطفی و تغییر در سبک زندگی از این جمله‌اند (دیسون و رنک^۷، ۲۰۰۶). دانشجویان در این شرایط ممکن است، دچار مشکلات جسمی و روانی شوند (مکیون^۸، ۲۰۰۷؛ تویست^۱، ۲۰۱۰) و چنانچه نتوانند به سازگاری موفق با محیط

¹- adjustment

²- Lazarus

³- Mason

⁴- academic adjustment

⁵- Gibbons

⁶- Robotham

⁷- Dyson; Renk

⁸- McEwen

برسند، احتمال انصراف از تحصیل و مشکلات اجتماعی نیز برای آنها وجود دارد. بر همین مبناست که محققان معتقدند افرادی که نتوانند به سازگاری مطلوب دست یابند، در سایر زمینه‌های زندگی نیز دچار مشکل خواهند شد (دبرارد، اسپیلمانس و جولکا^۲، ۲۰۰۴). از طرف دیگر، این امر در افراد مختلف متفاوت و تحت تأثیر عوامل زیادی است. یکی از این عوامل، ادراک فرد از عوامل استرس‌زاست که نقش مهمی در پاسخ‌های هیجانی و روان‌شناختی فرد در برابر موقعیت‌ها دارد (گلدمن^۳ و همکاران، ۲۰۰۵).

استرس حالتی است که در اثر یک تغییر محیطی که به‌عنوان آسیب، چالش، یا تهدیدی برای تعادل و پویایی فرد تلقی می‌شود ایجاد شده، در این حالت بین توانایی فرد برای رفع نیازها و تقاضاهای موقعیت جدید یک بی‌تعادلی به‌طور واقعی یا تصویری به‌وجود می‌آید. علاوه بر این، استرس را رابطه‌ی اختصاصی بین شخص و محیط تعریف کرده‌اند که در آن تنش ارزیابی شده، از حد امکانات فرد فراتر رفته و سلامتی او را در معرض خطر قرار می‌دهد. در دهه‌های اخیر اصطلاح استرس به محرکی اطلاق شده است که می‌تواند تغییراتی در شناخت، هیجان، رفتار و فیزیولوژی بدن ایجاد کند (چائو^۴، ۲۰۱۲؛ دنور^۵، ۲۰۰۹). همان‌طور که گفته شد، دوره‌ی دانشجویی دوره‌ی پرتنش و بسیار مهمی در زندگی است؛ چراکه در طی این دوره زندگی دچار تحول اساسی می‌شود و سازگاری با چنین تغییرات اساسی دشوار است.

طبق گفته‌ی سادوک و سادوک (۲۰۰۷)؛ به نقل از شهسوارانی، طباطبایی، عشایری و ستاری، (۱۳۸۹)، استرس فرایندی چندگانه است که در واکنش به رخدادها یا موقعیت‌های زندگی ما رخ می‌دهد و پذیرش هرگونه آن مستلزم سازگاری است؛ بنابراین، نکته‌ی قابل

¹. Thoits

². DeBerard, Spielmans, Julka

³. Goldman

⁴. Chao

⁵. Denver

توجه این است که چگونه و تحت چه شرایطی و در واقع از طریق چه متغیرهایی می‌توانیم اثرگذاری استرس بر سازگاری در دانشجویان ورودی جدید را تضعیف کنیم. از جمله متغیرهایی که می‌تواند عاملی مهم باشد، ذهن‌آگاهی^۱ است (سونگ و موشرت^۲، ۲۰۱۴؛ تان و مارتین^۳، ۲۰۱۲). ذهن‌آگاهی یک روش بودن و شیوه فهمیدن است که مبتنی بر درک احساسات شخصی است (لانگ^۴، ۲۰۱۷). به عقیده جانوسکی و لوکجان^۵ (۲۰۱۰)، به نقل از آقاییوسفی، اورکی، زارع و ایمانی، (۱۳۹۲) ذهن‌آگاهی هشیاری غیرقضاوتی، غیرقابل توصیف و مبتنی بر زمان حال نسبت به تجربه‌ای است که در یک لحظه خاص در محدوده توجه یک فرد قرار دارد؛ به عبارتی، ذهن‌آگاهی یعنی آگاهی مداوم و مستمر از احساسات فیزیکی، ادراکات، عواطف، افکار و تصورات؛ این به معنای آگاهی از افکار، رفتار، هیجانات و انگیزه‌هاست؛ به طوری که بهتر بتوانیم آن‌ها را مدیریت و تنظیم کنیم. از طرف دیگر، ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک فرایند پردازش اطلاعات با پرورش هیجان‌ها به شکلی متعادل، افراد را از درگیر شدن افراطی با هیجان‌ها یا دوری‌گزینی افراطی از آن‌ها حفظ می‌کند.

به‌علاوه، ذهن‌آگاهی موجب هماهنگ‌شدن رفتارهای سازگارانه، حالت‌های روان‌شناختی مثبت و بهبود قابلیت‌های فردی در جهت انجام فعالیت‌های انفرادی و اجتماعی می‌شود (چامبرز، گالون و آلن^۶، ۲۰۰۹، به نقل از جعفری، شاطریان‌محمدی و فرقدانی، ۱۳۹۳). افراد ذهن‌آگاه توانایی زیادی در مواجهه با طیف وسیعی از تفکرات، هیجانات و تجربه‌های خوشایند یا ناخوشایند دارند. همچنین، افرادی که سطوح بالاتر

1. mindfulness

2. Song & Muschert

3. Tan & Martin

4. Lang

5- Janowski, Lucja

6- Chambers, Gullone, Allen

ذهن‌آگاهی را نشان می‌دهند، تفکرات خودآیند منفی کمتری دارند و معتقدند که قادرند خود را از چنین تفکراتی رها کنند (راماسوبرامانیان^۱، ۲۰۱۶؛ کاباتزین^۲، ۲۰۰۰).

تعاریف مختلف از ذهن‌آگاهی، سه ویژگی اساسی را منعکس می‌کنند: الف) توجه^۳ و آگاهی متمرکز بر زمان حال که به معنای بودن در حال حاضر و هم‌اکنون است و در این شرایط فرد می‌تواند تشخیص دهد که دقیقاً چه امکاناتی وجود دارد، چه‌طور می‌تواند به امکانات دسترسی داشته باشد و چگونه تغییر شکل و رشد کند. ب) قصد یا هدفمندی^۴ که مؤلفه انگیزشی را به توجه و رفتار شخص اضافه می‌کند. در این شرایط وقتی فرد درمی‌یابد که ذهن دائماً در حال تعبیر و تفسیر است، قادر می‌شود با دقت بیشتری به افکار خود توجه کند، ج) نگرش^۵ که نحوه توجه کردن فرد را نشان می‌دهد، یا وضعیتی که شخص در هنگام توجه کردن دارد؛ نظیر علاقه، کنجکاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ‌دهنده بودن. به کمک این ویژگی است که فرد هیچ‌گونه قضاوت پیش‌داوری نسبت به درست و نادرست بودن اتفاقات اطرافش ندارد (بائر^۶، ۲۰۰۳؛ براون، ریان و کرسل^۷، ۲۰۰۷).

نقش ذهن‌آگاهی در پژوهش‌های متعددی به‌عنوان تعدیل‌گر^۸ بررسی شده است. تعدیل‌گری ذهن‌آگاهی در رابطه بین استرس‌زها و نشانه‌های روان‌شناختی نوجوانان (کالوت، اور و سمپیدرو^۹، ۲۰۱۷)، ماده‌گرایی و سلامت روانی (وانگ، لیو، تان و ژنگ^{۱۰}،

1- Ramasubramanian

2- Kabat-Zinn

3- attention

4- intention

5- attitude

6- Baer

7- Brown, Ryan, Creswell

8- moderator

9- Calvete, Orue, Sampedro,

10- Wang, Liu, Tan, Zheng

(۲۰۱۷)، قربانی شدن، قلدری و افسردگی (زو، لیو، نیو، سان و فان^۱، ۲۰۱۷)، رضایت از زندگی و معنویت (بستر، نی دو و بوت^۲، ۲۰۱۶)، انگیزش درونی و فعالیت‌های فیزیکی (رافائل، برنیر، یوگی و فورنیر^۳، ۲۰۱۶)، دلبستگی و رضایتمندی (دیویس، موریس و دریک^۴، ۲۰۱۶)، پرخاشگری و رفتارهای ضداجتماعی (ولوتی^۵ و همکاران، ۲۰۱۶)، شدت شدت درد و ادراک و فاجعه‌سازی درد (پاولین^۶ و همکاران، ۲۰۱۶)، خودمراقبتی و آشفتگی‌های روان‌شناختی (اسلونیم، کینهویم، دی بندتو و ریس^۷، ۲۰۱۵)، درد و استرس (لی^۸ و همکاران، ۲۰۱۶)، نیازهای شغلی و استرس‌های روان‌شناختی (گراور، تنو، پیک و راش^۹، ۲۰۱۵)، احساس تنهایی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان سال اول (روزنتریچ و مارگالیت^{۱۰}، ۲۰۱۵)، استرس‌های تحصیلی دانشجویان و رضایتمندی روانی (کول^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۴)، خودکنترلی و کارکردهای روان‌شناختی (باولین و بیر^{۱۲}، ۲۰۱۲)، آشفتگی‌های روان‌شناختی و اختلال خوردن (پیدجن، لاکوت و چمپیون^{۱۳}، ۲۰۱۲) و درنهایت خلق افسرده و شناخت‌های منفی (گیلبرت و کریستوفر^{۱۴}، ۲۰۱۰) به‌خوبی نشان داده است.

¹- Zhou, Liu, Niu, Sun, Fan

²- Bester, Naidoo, Botha

³- Ruffault, Bernier, Juge, Fournier

⁴- Davis, Morris, Drake

⁵- Velotti

⁶- Poulin

⁷- Slonim, Kienhuis, Di Benedetto, Reece

⁸- Lee

⁹- Grover, Teo, Pick, Roche

¹⁰- Rosenstreich, Margalit

¹¹- Cole

¹²- Bowlin, Baer

¹³- Pidgeon, Lacota, Champion,

¹⁴- Gilbert, Christopher

باتوجه به آنچه گفته شد، محققان در تحقیقات خود نشان دادند که ذهن‌آگاهی می‌تواند منجر به سازگاری بیشتر با دانشگاه شود (سونگ و موشرت، ۲۰۱۴؛ تان و مارتین، ۲۰۱۲). در این صورت، ادراک از عوامل تهدیدکننده و تنش‌زا نیز کاهش پیدا می‌کند. با توجه به مطالب یادشده، به‌نظر می‌رسد ورود به دانشگاه و در همین جهت، افزایش عوامل استرس‌زا نقش مؤثری در جهت‌ناسازگاری دانشجویان کارشناسی سال اول دارند. همچنین با توجه به اینکه نقش ذهن‌آگاهی در کاهش تأثیر استرس و سازگاری مشهود است، این پژوهش به بررسی دو فرضیه می‌پردازد (شکل ۱): فرضیه اول: استرس، سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه را پیش‌بینی می‌کند. فرضیه دوم: شدت تأثیر استرس بر سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه وابسته به ذهن‌آگاهی است.



شکل ۱. مدل مفروض پژوهش درمورد نقش تعدیل‌گر ذهن‌آگاهی در رابطه استرس و سازگاری

تحصیلی

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه مورد پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه لرستان در سال ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بود که از بین آنها با توجه به جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۱۲ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به این صورت که از بین دانشکده‌های دانشگاه

لرستان، سه دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشکده علوم و دانشکده کشاورزی به تصادف انتخاب و از هر دانشکده نیز چهار رشته به تصادف انتخاب شدند و دانشجویان آن‌ها به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. برای سنجش متغیرها از سه ابزار استفاده شد:

الف) مقیاس استرس ادراک شده^۱ (PSS): این مقیاس در سال ۱۹۸۳ توسط کوهن و همکاران (به نقل از نژاداحمدی و مرادی، ۱۳۹۳)، طراحی شده و زمانی به کار می‌آید که بخواهیم بدانیم موقعیت‌های زندگی یک فرد تا چه اندازه در نظر خویشتن استرس‌زاست. مقیاس ۱۴ گویه دارد که براساس یک مقیاس لیکرتی چنددرجه‌ای (هیچ، کم، متوسط و زیاد) پاسخ داده می‌شود. سؤال‌های PSS درباره احساسات و افکاری طرح‌ریزی شده‌اند که فرد در طول ماه گذشته داشته است. حداقل نمره در این مقیاس ۱۴ و حداکثر آن ۷۰ است. ضریب پایایی پرسشنامه در پژوهش نژاداحمدی و مرادی (۱۳۹۳) ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر، روایی با استفاده از نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و ضریب پایایی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

ب: پرسشنامه ذهن آگاهی، توجه، هوشیاری^۲ (MAAS): این پرسشنامه توسط براون و ریان (۲۰۰۳) برای اندازه‌گیری ذهن آگاهی یا توجه-آگاهی مبتنی بر زمان حال طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۱۵ ماده است و دارای مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای است (تقریباً همیشه = ۱، تا تقریباً هیچ‌وقت = ۶) که حداقل نمره ۱۵ و حداکثر نمره ۹۰ است. نمره بالاتر نشان‌دهنده ذهن آگاهی بیشتر است. براون و ریان (۲۰۰۳) ضریب پایایی مقیاس را با استفاده از بازآزمایی ۰/۸۱ و با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. همچنین، این محققان روایی همگرا و واگرای MAAS را مطلوب گزارش کرده‌اند. معنوی‌پور، باغدارساریانس و خدایی ساخلو (۱۳۹۲) در پژوهشی روایی مقیاس را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مطلوب گزارش کردند. همچنین، ضریب پایایی را با

^۱ . Perceived Stress Scale

^۲ . Mindful Attention Awareness Scale

استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر روایی با استفاده از نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و ضریب پایایی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

ج: پرسشنامه سازگاری تحصیلی: برای تعیین سازگاری تحصیلی از خرده‌مقیاس (سازگاری تحصیلی) پرسشنامه سازگاری با دانشگاه ۱ بیکر و سریاک که داری ۲۴ گویه است استفاده شد. مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای (۱ تا ۷) برای نمره‌گذاری استفاده می‌شود. نمره آزمودنی در این مقیاس بین ۲۴ تا ۱۶۸ قرار می‌گیرد. نمرات بالاتر نشانگر سازگاری بیشتر است. نمونه‌ای از سؤالات پرسشنامه عبارت است از: احساس می‌کنم برای تحصیل در دانشگاه و انجام تکالیف درسی آن‌گونه که انتظار داشتم، زرنگ و باهوش نیستم. مؤلفان ضریب پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی بالاتر از ۰/۸۰ گزارش کردند. در پژوهش میکائیلی، فتحی، شهودی و زندی (۱۳۹۴) که در دانشجویان انجام شد، این ضریب مساوی ۰/۹۰ بود. در پژوهش حاضر روایی با استفاده از نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و ضریب پایایی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی رابطه مستقیم میان متغیرها، از ضریب همبستگی پیرسون و به‌منظور بررسی نقش تعدیل‌کننده ذهن‌آگاهی در رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی از روش رگرسیون سلسله‌مراتبی تعدیلی (روش بارون و کنی، ۱۹۸۶) استفاده شد. لازم به ذکر است که در این روش برای بررسی روابط تعاملی دو متغیر مستقل پیوسته در پیش‌بینی یک متغیر وابسته، ابتدا باید متغیر مستقل اول و بعد متغیر مستقل دوم (متغیر تعدیل‌کننده) و در نهایت تعامل این دو (که از ضرب بردارهای آن دو ایجاد می‌شوند)، وارد تحلیل رگرسیون شوند و اگر متغیر تعامل واری اثر دو متغیر مستقل،

¹ . Measuring adjustment to college

واریانس تبیین شده متغیر وابسته را به طور معنی دار بالا برد، می توان اظهار داشت که متغیر تعدیل کننده، رابطه بین متغیر مستقل اول و متغیر وابسته را تعدیل می کند (ارشدی و پیریایی، ۱۳۹۳؛ استانگر^۱، ۲۰۱۵). بر این اساس در پژوهش حاضر، متغیر پیش بین استرس در گام اول، متغیر تعدیل کننده ذهن آگاهی در گام دوم و تعامل استرس و ذهن آگاهی در گام سوم وارد تحلیل رگرسیون شدند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و همچنین ماتریس ضرایب همبستگی مربوط به متغیرهای تحقیق به ترتیب در جدول ۱ آمده است. لازم به ذکر است، به منظور بررسی نرمال بودن داده‌ها کجی و کشیدگی آن‌ها بررسی شد که حاکی از برقراری این مفروضه بود (جدول ۱ ملاحظه شود).

جدول ۱. ماتریس ضرایب همبستگی، میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی متغیرهای تحقیق

شاخص‌های آماری	ضرایب همبستگی		میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
	۱	۲				
متغیر						
سازگاری	۱	-	۱۲۰/۰۵	۲۹/۵۴	۰/۱۷	-۰/۹۵
استرس	**۰/۵۵	۱	۴۶/۲۶	۱۱/۸۱	-۰/۳۹	-۰/۶۴
ذهن آگاهی	**۰/۵۴	**۰/۷۱	۵۱/۳۰	۱۹/۵۱	۰/۳۵	-۱/۰۰

$$p < ۰/۰۰۱ \quad p < ۰/۰۵ *$$

براساس نتایج جدول ۱: ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده بین استرس با سازگاری ($r = -۰/۵۵$, $p < ۰/۰۰۱$) و استرس با ذهن آگاهی ($r = -۰/۷۱$, $p < ۰/۰۰۱$) رابطه منفی و معنی دار است. همچنین نتایج ضرایب همبستگی بین سازگاری و ذهن آگاهی ($r = ۰/۵۴$, $p < ۰/۰۰۱$) نشان داد که بین این دو متغیر رابطه‌ای مثبت و معنی دار وجود

^۱. Stangor

دارد. از سوی دیگر، در مورد فرضیه‌های پژوهش از رگرسیون سلسله‌مراتبی تعدیلی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۳) آمده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی تعدیلی برای اثرهای تعاملی استرس و ذهن‌آگاهی در

پیش‌بینی سازگاری تحصیلی

شاخص‌های آماری متغیرها	R	R2 تعدیل شده	R Square Change	F P	ضرایب رگرسیون		
					۱	۲	۳
استرس	۰/۵۵	۰/۳۱	۱۴۰/۳۷	۰/۵۵			
					۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۴
β							
P							
SE							
ذهن‌آگاهی	۰/۵۹	۰/۳۵	۸۴/۰۰۷	۰/۰۴	۰/۲۹	-۰/۳۴	
					۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
β							
P							
SE							
استرس × ذهن‌آگاهی	۰/۶۱	۰/۳۷	۶۲/۷۱	۰/۰۲	-۰/۳۰	۰/۲۵	-۰/۱۷
					۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
β							
P							
SE							
					۰/۰۴۷	۰/۰۶۶	۰/۰۶۶

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در گام اول ضریب بتای استرس ادراک‌شده ۰/۵۵- می‌باشد و نشان‌دهنده این است که بین این دو متغیر استرس و سازگاری تحصیلی در دانشجویان رابطه منفی معنی‌داری برقرار است. به عبارتی، استرس ۳۱ درصد واریانس سازگاری تحصیلی را تبیین می‌کند و به خوبی پیش‌بینی‌کننده این متغیر است. در مورد فرضیه دوم و اصلی پژوهش یعنی، شدت تأثیر استرس بر سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول وابسته به ذهن‌آگاهی، نتایج حاصل از جدول ۳ نشان می‌دهد که استرس به تنهایی ۰/۳۱ درصد از قدرت تبیین سازگاری تحصیلی را دارد. با اضافه متغیر تعدیل‌کننده ذهن‌آگاهی به معادله رگرسیون ذهن‌آگاهی و استرس با هم در مجموع ۰/۳۵ درصد، قدرت تبیین سازگاری تحصیلی دارند. در نهایت نیز تعامل بین

استرس و ذهن‌آگاهی به معادله رگرسیون اضافه شد که نتایج این تعامل ۰/۳۷ درصد قدرت تبیین سازگاری تحصیلی را دارد؛ بنابراین، با توجه به بالا رفتن میزان واریانس تبیین‌شده متغیر سازگاری تحصیلی، در نتیجه ورود متغیر تعاملی استرس و ذهن‌آگاهی می‌توان نتیجه گرفت که متغیر ذهن‌آگاهی قادر به تعدیل رابطه بین استرس با سازگاری تحصیلی است؛ به عبارتی، رابطه سازگاری تحصیلی و استرس در سطوح بالا و پایین متغیر ذهن‌آگاهی متفاوت است. به‌منظور روشن کردن ماهیت اثر تعدیل‌گری، نمودار تعامل با استفاده از ضریب رگرسیون استاندارد خطوط رگرسیون برای افراد بالا و پایین رسم شد. نمودار ۱ نحوه تعامل استرس و ذهن‌آگاهی را در ارتباط با سازگاری تحصیلی نشان می‌دهد.



نمودار ۱. اثرات تعاملی استرس و ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی

همان‌طور که نمودار ۱ نشان می‌دهد، سازگاری تحصیلی در افرادی که ذهن‌آگاهی بالاتر و استرس کمتری دارند، بیشتر و در افرادی که ذهن‌آگاهی پایین‌تر و استرس بیشتری دارند، کمتر است. به‌علاوه قابل مشاهده است که استرس بالا وقتی با ذهن‌آگاهی بالا

همراه باشد، نسبت به زمانی که با ذهن‌آگاهی پایین‌تری همراه باشد، سازگاری تحصیلی بیشتر است؛ بنابراین، فرضیه تعدیل‌گری ذهن‌آگاهی در رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

اگرچه تحقیقات زیادی در مورد ذهن‌آگاهی صورت گرفته است؛ اما بیشتر آن‌ها بر اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی متمرکز بوده‌اند، درحالی‌که هدف این پژوهش بررسی رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی با تأکید بر نقش تعدیل‌کنندگی ذهن‌آگاهی بود. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد، بین استرس و سازگاری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد؛ به این معنا که هرچه میزان درک استرس در افراد بیشتر باشد، سازگاری تحصیلی آن‌ها کمتر خواهد بود. در مورد ذهن‌آگاهی ارتباط مثبت و معنی‌داری با سازگاری تحصیلی مشاهده شد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش براون و ریان (۲۰۰۳) در مورد ارتباط مثبت ذهن‌آگاهی با پذیرش تجارب و موقعیت‌های جدید همسو است. همچنین با نتایج گیلبرت^۱ و کریستوفر (۲۰۱۰) و کانگ، وانگ و زو^۲ (۲۰۱۴) که نشان داد ذهن‌آگاهی با رضایت از زندگی رابطه دارد. باستانی و همکاران (۱۳۹۳) نیز رابطه‌ای معنی‌دار بین استرس و سازگاری مذهبی نشان دادند. مطالعات فرسنگی از سوی دیگر، از آنجاکه دانشجویان جدیدالورود با منابع مختلف عوامل استرس‌زا در محیط خود مواجه هستند که هرکدام از آن‌ها زمینه را برای افزایش فشار روانی ایجاد می‌کند. ذهن‌آگاهی می‌تواند در کاهش استرس‌زاهای مذکور مؤثر باشد و متعاقب با آن موجب سازگاری تحصیلی بیشتر شود (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴). بر این اساس، نتایج پژوهش در ارتباط با فرضیه دوم مبنی بر نقش تعدیلی ذهن‌آگاهی در کاهش تأثیر استرس

^۱. Christopher & Gilbert

^۲. Kong, Wang & Zhao

بر سازگاری حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی باعث کاهش تأثیر عوامل استرس‌زا بوده و بین ذهن‌آگاهی و سازگاری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد؛ به این معنی که هرچه ذهن‌آگاهی فرد بیشتر باشد، میزان سازگاری هم بیشتر می‌شود. این نتایج با نتایج تحقیقات پژوهشگران گذشته از جمله مارکس، سوبانیک و هین^۱ (۲۰۱۰) همسو است که در پژوهشی روی ۳۱۷ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی استرالیایی نشان دادند که ذهن‌آگاهی رابطه بین وقایع استرس‌زای زندگی و سلامت روانی را تعدیل می‌کند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که درمقابل استرس همواره یکی از پاسخ‌های اجتناب از برخورد با موقعیت‌هاست که این خود منجر به حل‌نشدن مشکل و در نتیجه مختل شدن سازگاری می‌شود. در صورتی که تحقیقات نشان داده‌اند، ذهن‌آگاهی ارتباط منفی با اجتناب دارد و منجر به سازگاری بیشتر می‌شود (بائر، اسمیت و آلن^۲، ۲۰۰۴). اثرگذاری ذهن‌آگاهی بر عملکرد افراد را در مکانیزم‌های آن مانند مواجهه، تغییر شناختی، خودمدیریتی و آرام‌سازی می‌توان دید که امکان حفظ یک گرایش خاص به سمت تجربه کنونی را فراهم می‌کند. بر همین مبناست که افرادی که سطوح بالاتری از ذهن‌آگاهی دارند، راحت‌تر سازگار می‌شوند. چراکه این افراد به تجارب مثبت و منفی پیرامون خود آگاهی دارند و نسبت به آنچه در لحظه برایشان رخ می‌دهد، واکنش مناسب‌تری نشان می‌دهند. همچنین، ذهن‌آگاهی این امکان را به فرد می‌دهد که جای آنکه به رویدادها به‌طور غیرارادی و بی‌تأمل پاسخ دهد، با تأمل پاسخ دهد (کولن^۳، ۲۰۱۱). از طرف دیگر، توجه بر زمان حال از اصول ذهن‌آگاهی است و این تأکید بر اینجا و اکنون کنارآمدن با رویدادهای جدید را تسهیل می‌کند (براون، گودمن و اینزلیچ^۴، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، افزایش توجه و آگاهی نسبت به افکار، هیجان‌ها و تمایلات با هماهنگ کردن رفتارهای

^۱ . Marks, Sobanski, & Hine

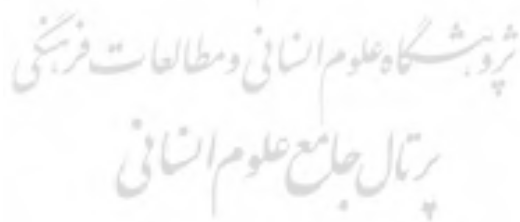
^۲ . Baer, Smith & Allen

^۳ . Cullen

^۴ . Brown, Goodman & Inzlicht

سازگاران و حالت‌های روان‌شناختی مثبت، موجب بهبود قابلیت فردی در جهت فعالیت‌های انفرادی، اجتماعی و علاقه به این فعالیت‌ها می‌شود (کمبرس^۱ و همکاران، ۲۰۰۹، به نقل از محتشمی، فرقدانی و گنجی، ۱۳۹۲).

در نهایت، باتوجه به این‌که نتایج پژوهش حاکی از آن است که اکثریت دانشجویان به‌خصوص در سال اول در محیط خود تنش زیاد را تجربه می‌کنند و متعاقب با آن، سازگاری تحصیلی آن‌ها مختل می‌شود و اینکه ذهن‌آگاهی می‌تواند در سازگاری بهتر کمک‌کننده باشد، پیشنهاد می‌شود راه‌های مقابله با تنش‌ها از جمله ذهن‌آگاهی به دانشجویان ارائه شود تا با بهره‌گیری از این آموزش‌ها آگاهی‌شان در جهت ارتقای سلامتی افزایش یابد.



¹. Chambers

منابع و مأخذ

۱. آقاییوسفی، علیرضا؛ اورکی، محمد؛ زارع، مریم؛ ایمانی، سعید. (۱۳۹۲). ذهن‌آگاهی و اضطراب استرس، کاهش بر آگاهی ذهن اثربخشی: اعتیاد و گاهی سوء‌مصرف در افسردگی مواد. اندیشه و رفتار، ۷ (۲۷)، ۱۷-۲۷.
۲. ارشادی، نسرين؛ پیریایی، صالحه. (۱۳۹۳). نقش تعدیل‌کننده صفت شخصیتی وجدانی‌بودن در رابطه بین فرسودگی عاطفی و عملکرد شغلی. دو فصلنامه مشاوره کاربردی، ۴ (۲)، ۱۹-۳۶.
۳. باستانی، فریده؛ قاسمی، الهام؛ رمضان‌زاده تبریز، الهه؛ جانانی، لیلا؛ رحمت‌نژاد، لیلی. (۱۳۹۳). بررسی استرس درک‌شده و سازگاری مذهبی در زنان مراقبت‌کننده از سالمندان مبتلا به دمانس. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۳ (۱۰)، ۹۳۶-۹۲۵.
۴. جعفری، نجمی؛ شاطریان محمدی، فاطمه؛ فرقدانی، آزاده. (۱۳۹۳). تأثیر سبک‌های پردازش اطلاعات منطقی- تجربه‌ای بر ذهن‌آگاهی و سازگاری تحصیلی دانشجویان. فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی، ۳ (۱۱)، ۱۰۲-۸۲.
۵. زارعی، حیدرعلی؛ میرهاشمی، مالک؛ شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۹۱). ارتباط سبک‌های تفکر با سازگاری تحصیلی در دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۳)، ۱۶۰-۱۶۶.
۶. شهسوارانی، امیرمحمد؛ سیدکاظم، رسول‌زاده طباطبایی؛ عشایری، حسن؛ ستاری، کلثوم. (۱۳۸۹). تأثیر استرس بر توجه انتخابی و متمرکز بینایی با در نظر گرفتن اثر آن در آموزش و یادگیری. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴ (۲۴)، ۱۷۰-۱۹۴.
۷. محتشمی، سیده نسیم؛ فرقدانی، آزاده؛ گنجی کامران. (۱۳۹۲). بررسی اثرات اصلی و تعاملی سبک‌های دفاعی و ذهن‌آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نوع مکانیزم دفاعی مرتبط با پیشرفت تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۹)، ۸۷-۱۰۷.

۸. میکائیلی، فرزانه؛ فتحی، گونا؛ شهودی، مریم؛ زندی، جلیل. (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنش‌گرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱ (۱۱)، ۵۷-۸۸.
۹. معنوی‌پور، داوود؛ باغدارساریانس، آنتیا؛ خدایی‌ساخلو، سلیمه. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه بهوشیاری. فصلنامه روان‌شناسی صنعتی سازمانی، ۴ (۱۷)، ۴۹-۵۶.
۱۰. نژاداحمدی، ندا؛ مرادی، علیرضا. (۱۳۹۳). رابطه ذهن‌آگاهی، راهبردهای مقابله‌ای و استرس ادراک‌شده با کیفیت زندگی بیماران سرطانی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۳۵ (۹)، ۱۷۲-۱۸۸.

11. Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.

Cullen M. (2011). Mindfulness-based interventions: an emerging phenomenon. *Mindfulness* 2, 186-193 10.1007/s12671-011-0058-1.

12. Baker, R. W.; & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

13. Baron R. M; Kenny D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *J. Pers. Soc. Psychol.* 51, 1173-1182 10.1037/0022-3514.51.6.1173.

14. Bester, E; Naidoo, P; Botha, A. (2016). The role of mindfulness in the relationship between life satisfaction and spiritual wellbeing amongst the elderly. *Social Work*, 52(2), 245-266. <http://dx.doi.org/10.15270/52-2-503>

15. Brown, K. W; Goodman, R. J; Inzlicht, M. (2013). Dispositional mindfulness and the attenuation of neural responses to emotional stimuli. *Soc. Cogn. Affect. Neurosci.* 8, 93-99 10.1093/scan/nss004.

16. Brown, K. W; Ryan, R. M; Creswell, J. D. (2007). *Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. Psychological Inquiry, 18, 211–237.* [10.1080/10478400701598298](https://doi.org/10.1080/10478400701598298).
17. Bowlin, S. L; Baer, R. A. (2012). *Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. Personality and Individual Differences, 52(3), 411-415.* <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.050>.
18. Calvete, E; Orue, I; Sampedro, A. (2017). *Does the acting with awareness trait of mindfulness buffer the predictive association between stressors and psychological symptoms in adolescents? Personality and Individual Differences, 105, 158-163.* [doi:10.1016/j.paid.2016.09.055](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.055).
19. Chao, R. C-L. (2012). *Managing perceived stress among college students: The roles of social support and dysfunctional coping. Journal of College Counseling, 15, 5-21.* [doi:10.1002/j.2161-1882.2012.00002.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2012.00002.x).
20. Cohen, S; Kamarck, T; Mermelstein, R. (1983). *A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior, 24, 385-396.* [doi: 10.2307/2136404](https://doi.org/10.2307/2136404).
21. Cole, N. N; Nonterah, C. W; Utsey, S. O; Hook, J. N; Hubbard, R. R; Opare-Henaku, A; Fischer, N. L. (2014). *Predictor and Moderator Effects of Ego Resilience and Mindfulness on the Relationship Between Academic Stress and Psychological Well-Being in a Sample of Ghanaian College Students. Journal of Black Psychology, 41(4):340-357.* [doi: 10.1177/0095798414537939](https://doi.org/10.1177/0095798414537939).
22. Davis, T. J; Morris, M; Drake, M. M. (2016). *The moderation effect of mindfulness on the relationship between adult attachment and wellbeing. Personality and Individual Differences, 96, 115-121.* <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.080>.
23. DeBerard, M. S; Spielmans, G. I; Julka, D. L. (2004). *Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. College Student Journal, 38, 66–80.*

24. Denver, R. J. (2009). *Structural and functional evolution of vertebrate neuroendocrine stress systems*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1163, 1–16. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04433.x.
25. Dyson, R; Renk, K. (2006). *Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping*. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1231–1244. doi: 10.1002/jclp.20295.
26. Folkman, S. (2008). *The case for positive emotions in the stress process*. *Anxiety, Stress & Coping*, 21, 3–14. doi: 10.1080/10615800701740457.
27. Folkman, S; Lazarus, R. S. (1985). *If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150–170. doi: 10.1037/0022-3514.48.1.150.
28. Gibbons, C. (2015). *Stress, eustress and the national student survey*. *Psychology of Teaching Review*, 21(2), 86–91.
29. Gilbert, B. D; Christopher, M. S. (2010). *Mindfulness-based attention as a moderator of the relationship between depressive affect and negative cognitions*. *Cognitive Therapy and Research*, 34(6), 514–521. doi: 10.1007/s10608-009-9282-6.
30. Grover, S; Teo, S. T; Pick, D; Roche, M. (2015). *Mindfulness as Moderator of Emotional Demands of Nursing on Psychological Stress*. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2015, No. 1, p. 10656). Academy of Management. doi: 10.5465/AMBPP.2015.10656.
31. Goldman, N; Gleib, D. A; Seplaki, C; Liu, I. W; Weinstein, M. (2005). *Perceived stress and physiological dysregulation in older adults*. *Stress* 8, 95–105. doi: 10.1080/10253890500141905. 73–107 Available online at: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2004-19791-008>.
33. Kabat-Zinn, J. (2008). *Arriving at your own door*. London: Piatkus Books.
34. Kong, F; Wang, X; Zhao, J. (2014). *Dispositional mindfulness and life satisfaction: the role of core self-evaluations*. *Personality*

- and Individual Differences, 56:165-169. doi: 10.1016/j.paid.2013.09.002.
35. Lang, A. J. (2017). Mindfulness in PTSD treatment. *Current Opinion in Psychology*, 14, 40-43. doi: 10.1016/j.copsyc.2016.10.005.
36. Lazarus, R. S; Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York NY: Springer.
37. Lee, A. C; Harvey, W. F; Price, L. L; Morgan, L. P. K; Morgan, N. L; Wang, C. (2016). Mindfulness is associated with psychological health and moderates pain in knee osteoarthritis. *Osteoarthritis and Cartilage*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.joca.2016.06.017>.
38. Mason, J. W. A. (1971). Re-evaluation of the concept of non-specificity in stress theory. *Journal of Psychiatric Research*, 8, 323-33. doi: 10.1016/0022-3956(71)90028-8
39. Marks, A. D. G; Sobanski, D. J; Hine, D. W. (2010). Do dispositional rumination and/or mindfulness moderate the relationship between life hassles and psychological dysfunction in adolescents? *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 44(9), 831-838. doi:10.3109/00048674.2010.487478.
40. McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873-904. doi: 10.1152/physrev.00041.2006.
41. Pidgeon, A; Lacota, K; Champion, J. (2013). The moderating effects of mindfulness on psychological distress and emotional eating behaviour. *Australian Psychologist*, 48(4), 262-269. doi: 10.1111/j.1742-9544.2012.00091.x.
42. Poulin, P.A; Romanow, H.C; Rahbari, N. et al. (2016). The relationship between mindfulness, pain intensity, pain catastrophizing, depression, and quality of life among cancer survivors living with chronic neuropathic pain. *Supportive Care in Cancer*, 1-9. doi:10.1007/s00520-016-3243-x.
43. Ramasubramanian, S. (2016). Mindfulness, stress coping and everyday resilience among emerging youth in a university setting:

- a mixed methods approach. International Journal of Adolescence and Youth, 1-14 doi.org/10.1080/02673843.2016.1175361.*
44. Robotham, D. (2008). *Stress among higher education students: Towards a research agenda. Higher Education, 56, 735-746. doi: 10.1007/s10734-008-9137-1.*
45. Rosenstreich, E; Margalit, M. (2015). *Loneliness, mindfulness, and academic achievements: A moderation effect among first-year college students. The Open Psychology Journal, 8, 138-145. doi: 10.2174/1874350101508010138.*
46. Ruffault, A; Bernier, M; Juge, N; Fournier, J. F. (2016). *Mindfulness May Moderate the Relationship Between Intrinsic Motivation and Physical Activity: A Cross-Sectional Study. Mindfulness, 7(2), 445-452. doi:10.1007/s12671-015-0467-7.*
48. Slonim, J; Kienhuis, M; Di Benedetto, M; Reece, J. (2015). *The relationships among self-care, dispositional mindfulness, and psychological distress in medical students. Medical education online, 20. http://dx.doi.org/10.3402/meo.v20.27924.*
49. Stangor, C. (2015). *Research methods for the behavioural sciences (5th ed). Belmont: Wadsworth.*
50. Song, K. Y; Muschert, G. W. (2014). *Opening the contemplative mind in the sociology classroom. Humanity & Society, 38, 314-338. doi: 10.1177/0160597614537794.*
51. Tan, L; Martin, G. (2012). *Mind full or mindful: A report on mindfulness and psychological health in healthy adolescents. International Journal of Adolescence and Youth, 21(1), 1-11. doi:10.1080/02673843.2012.709174.*
52. Thoits, P. A. (2010). *Stress and health: Major findings and policy implications. Journal of Health and Social Behavior, 51, 41-53. doi: 10.1177/0022146510383499.*
53. Velotti, P; Garofalo, C; D'Aguanno, M; Petrocchi, C; Popolo, R; Salvatore, G; Dimaggio, G. (2016). *Mindfulness moderates the relationship between aggression and antisocial personality disorder traits: Preliminary investigation with an offender sample. Comprehensive psychiatry, 64, 38-45. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.08.004.*

54. Wang, G; Liu, L; Tan, X; Zheng, W. (2017). *The moderating effect of dispositional mindfulness on the relationship between materialism and mental health. Personality and Individual Differences, 107, 131-136. doi: 10.1016/j.paid.2016.11.041.*
55. Zhou, Z. K; Liu, Q. Q; Niu, G. F; Sun, X. J; Fan, C. Y. (2017). *Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. Personality and Individual Differences, 104, 137-142. doi:10.1016/j.paid.2016.07.040.*

