



رابطه سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی

نسیم آزادمند*^۱

۱- گروه روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دختر رشته روان‌شناسی در سه دوره کارشناسی، ارشد و دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که تعداد آن‌ها ۱۳۶۰ نفر بوده است. نمونه مورد نظر در این پژوهش با استفاده از جدول مورگان، ۲۹۷ نفر تعیین شد که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند. در این پژوهش از سه پرسشنامه جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری بهره گرفته شده است. نتایج پژوهش نشان داد که بیشترین همبستگی بین نمره کل مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان به صورت معکوس و معنادار وجود دارد. همچنین بین نمره کل سرمایه روان‌شناختی نیز با اضطراب امتحان رابطه معکوس و معناداری مشاهده شد. در بین مولفه‌های ذهن‌آگاهی، دو مولفه تمرکزگری و توصیف‌گری با اضطراب امتحان رابطه معکوس و بین دو مولفه مشاهده‌گری و پذیرش‌گری با اضطراب امتحان رابطه معناداری مشاهده نشد. در بین مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی نیز به ترتیب خودکارآمدی، تاب‌آوری و امیدواری رابطه معکوس و معناداری را با اضطراب امتحان نشان دادند و بین مولفه خوش‌بینی با اضطراب امتحان رابطه معناداری مشاهده نگردید. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که نمره کل مهارت‌های ذهن‌آگاهی و سرمایه روان‌شناختی قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان هستند که در این میان سهم نمره کل مهارت‌های ذهن‌آگاهی بیشتر است.

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی کامل

دریافت: ۱۶ اسفند ۱۴۰۱

پذیرش: ۱۸ فروردین ۱۴۰۲

ارائه در سایت: ۱۴ اردیبهشت ۱۴۰۲

کلید واژگان:

اضطراب امتحان

سرمایه روان‌شناختی

مهارت‌های ذهن‌آگاهی

The relationship between psychological capital and mindfulness skills with psychology students' test anxiety

Nasim Azmand*¹

1 Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Rodhan Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Article Information

Original Research Paper
Received 2023-03-07
Accepted 2023-04-07
Available Online 2023-05-04

Keywords:

Exam stress
Psychological capital
Mindfulness skills

Abstract

The purpose of the present research is to determine the relationship between psychological capital and mindfulness skills with the test anxiety of psychology students. The statistical population of the research was all female psychology students in the three undergraduate, graduate and doctoral courses of the Islamic Azad University, central Tehran branch in the academic year 2001-2001, and their number was 1360. The intended sample in this research was determined by using Morgan's table, 297 people were selected by available sampling method. In this research, three questionnaires were used to collect data. Pearson's correlation coefficient and multivariate regression analysis were used to analyze the data. The results of the research showed that there is an inverse and significant correlation between the total score of mindfulness skills and exam anxiety. Also, an inverse and significant relationship was observed between the total score of psychological capital and test anxiety. Among the components of mindfulness, the two components of concentration and description have an inverse relationship with test anxiety, and no significant relationship was observed between the two components of observation and acceptance with test anxiety. Among the components of psychological capital, self-efficacy, resilience, and hope showed an inverse and significant relationship with test anxiety, and no significant relationship was observed between the component of optimism and test anxiety. The results of the regression analysis also showed that the total score of mindfulness skills and psychological capital are able to predict exam anxiety, among which the contribution of the total score of mindfulness skills is higher.

۱- مقدمه

زندگی امروزه بشو، همواره با مقداری از اضطراب و نگرانی گره خورده است و استرس عضو جدانشدنی در عصر حاضر است. وجود اضطراب در حد متعادل آن، پاسخی طبیعی برای سازش با محیط محسوب می‌شود، مقدار اندک آن می‌تواند برانگیزاننده افراد برای حرکت به سوی اهداف باشد و تاثیرات مثبتی را برجای بگذارد. بنابراین، اضطراب در نوع سازنده آن، نه تنها هیچ ضرری برای افراد ندارد بلکه امری مفید به شمار می‌آید. اما اضطراب زمانی که شدت می‌یابد، با اختلال در عملکرد افراد همراه می‌شود و این حالت، نیاز به مداخله و درمان دارد (بورنگ، ۱۳۹۹). در بعد تحصیلی و در بین فراگیران اعم از دانش‌آموزان و دانشجویان نیز، حالتی رایج از اضطراب که اگر به موقع رفع نشود، غالباً مخرب است و مانعی برای پیشرفت تحصیلی و انگیزه آن‌ها محسوب می‌شود، اضطراب امتحان است. این نوع از اضطراب که در موقعیت‌های سنجش و ارزیابی وقوع می‌یابد، در صورت عدم کنترل، معمولاً با اختلال در عملکرد و کسب نتیجه ضعیف تحصیلی همراه خواهد بود (کرمی و همکاران، ۱۳۹۷). در تعریف اضطراب امتحان، لارسون و همکاران (۲۰۱۲)، بیان داشته‌اند که این نوع از اضطراب که مربوط به موقعیت ارزیابی است، با عملکرد تحصیلی و یادگیری افراد در ارتباط است و در واقع، صفتی نسبتاً پایدار محسوب می‌شود که با شرایط تهدیدکننده توانایی‌های فردی فراگیران، فراخوانی می‌گردد (ادهمی‌مقدم و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین، علائم عمده جسمانی، شناختی، هیجانی و رفتاری اضطراب امتحان می‌تواند به احساس آشفتگی و دلشوره، فراموشی موقتی، افزایش ضربان قلب، تعرق زیاد، احساس وحشت‌زدگی، اختلال در حافظه، خستگی، ناتوانی در سخن گفتن و غیره اشاره نمود. بنابراین، هرچند اضطراب در هنگام امتحان و ارزیابی تا حدی برای توجه و تمرکز بیشتر، لازم است؛ اما در طولانی‌مدت و در صورت شدت، می‌تواند توانایی و عملکرد تحصیلی، شخصیت، هویت اجتماعی و خودکارآمدی فراگیران را تحت تاثیر خود قرار دهد (راد و راد، ۱۳۹۹). در همین راستا، مطالعات نشان می‌دهد که دانشجویان دارای سطح بالای اضطراب امتحان، دوره تحصیلی‌شان نسبت به دیگر دانشجویان، طولانی‌مدت می‌شود و بیشتر در معرض ابتلاء به انواع اختلالات روانی قرار می‌گیرند. بنابراین، این اضطراب که عمدتاً با احساس عدم کفایت و خودکارآمدی همراه است، کیفیت زندگی فراگیران را نه تنها در موقعیت‌های آموزشی؛ بلکه در بیشتر جنبه‌های زندگی تحت تاثیر خود قرار می‌دهد (شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی‌قمی، ۱۳۹۶). به طور کلی، مجموعه‌ای از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اضطراب امتحان؛ قبل از ارزیابی، در حین آن و هم بعد از ارزیابی، عملکرد فراگیران را مختل می‌کند. به طوری که قبل از سنجش و ارزیابی، فرد از امتحان هراس دارد، در حین امتحان دچار فراموشی، وحشت‌زدگی و ترس می‌شود (که ممکن است امتحان را رها کرده و یا پاسخ‌های نادرستی را با وجود احاطه بر آن درس بدهد) و بعد از امتحان نیز در اضطراب منتظر ماندن برای کسب نتیجه دلخواه می‌ماند. بنابراین، اضطراب آزمون در درازمدت به عنوان صفتی فراگیر، سلامت روانی دانش‌آموزان و دانشجویان را تهدید کرده و اغلب ناکامی، افت تحصیلی و در نهایت ترک تحصیل را به دنبال دارد (Chin et al, 2017). از طرف دیگر و در بررسی عوامل موثر بر اضطراب امتحان، علاوه بر رویکردهای نظری رایج که عمدتاً نگاهی بیمارگونه به آن دارند و از نقطه نظر آسیب‌شناسی، ابعاد این نوع از اضطراب را بررسی می‌کنند؛ در مطالعات اخیر، پژوهش پیرامون عوامل موثر بر اضطراب امتحان از منظر رویکردهای مربوط به روان‌شناسی مثبت‌نگر نیز رواج یافته است. این دیدگاه که عمدتاً با نگاهی خوش‌بینانه به انسان می‌نگرد و او را دارای قابلیت

فراوان برای مبارزه با مشکلات می‌پندارد، مفاهیم زیادی را در خصوص اضطراب به طور عام و اضطراب امتحان به طور خاص مطرح می‌نماید (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷). در این میان، یکی از مفاهیم نسبتاً جدید در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا که اثرات مطلوبی را به دنبال دارد و بر اساس نتایج پژوهش‌های متعدد می‌تواند با انواع اختلالات روانی از جمله اضطراب در ارتباط باشد و رفتارهای ناپه‌نجان فراگیران را تعدیل نماید، برخورداری از سرمایه روان‌شناختی بالا است (قشقایی و همکاران، ۱۳۹۹). سرمایه روان‌شناختی از نظر لوتانز (۲۰۰۴)، که پایه‌گذار این مفهوم است، باور مثبت فرد نسبت به توانایی‌هایش را شامل می‌شود که برخورداری از آن با احساس کمتر تشویش هنگام مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا، استفاده بهتر از منابع خود جهت مقابله با مشکلات و در نهایت سلامت روانی همراه است. همچنین، سرمایه روان‌شناختی، از چهار مولفه و بعد مثبت و سازنده یعنی امیدواری (داشتن هدف در زندگی و انگیزه مثبت برای رسیدن به آن)؛ تاب‌آوری (استقامت و پایداری در برابر شرایط ناگوار)، خوش‌بینی (انتظار مثبت داشتن از نتایج و پیامدهای رویدادها و وقایع استرس‌زا) و خودکارآمدی (اعتماد به خود و احساس لیاقت برای غلبه بر مشکلات)، تشکیل شده است (رجایی و همکاران، ۱۳۹۶). علاوه بر این، شواهد تجربی زیادی نشان می‌دهند، دانش‌آموزان و دانشجویانی که دارای سرمایه روان‌شناختی بالایی هستند؛ در برابر مشکلات صبر و تحمل بیشتری دارند، انگیزه آن‌ها برای مبارزه با شرایط سخت قوی‌تر است و بهتر می‌توانند هیجانات نامناسب خود را مانند اضطراب کنترل نمایند. بنابراین، معمولاً مشکلات تحصیلی در این فراگیران کاهش می‌یابد (Kirikkanat & Soyer, 2018). همچنین، نتایج پژوهشی که در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد، نشان داد که سرمایه روان‌شناختی و مولفه‌های آن با افزایش اعتماد به نفس و احساس خودکارآمدی، می‌تواند اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان کاهش دهد (طالب‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). یکی دیگر از مفاهیمی که در روان‌شناسی مثبت‌نگر و نظریه‌های شناختی مطرح می‌شود و با تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی در ارتباط است و همچنین، تحمل شرایط سخت آموزشی مانند امتحان و ارزیابی را آسان می‌نماید، برخورداری و به کارگیری مهارت‌های ذهن‌آگاهی توسط فراگیران است. بر این اساس، ذهن‌آگاهی که به معنای توجه آگاهانه، هدفمند و معطوف به زمان حال تعریف می‌شود، با همدردی، جست‌وجوگری و پذیرش شرایط استرس‌زا همراه است و با به کارگیری آن می‌توان هیجانات نامناسب مانند نگرانی و اضطراب را تعدیل نمود (Galante et al, 2017). به عبارت دیگر، ذهن‌آگاهی توانایی است که هنگام گردآوری اطلاعات از حواس، هشیاری نسبت به این اطلاعات، انعکاس بدون قضاوت تجارب کنونی به دیگران، منعطف بودن هنگام حل مسائل، تنظیم نمودن هیجان و انعطاف‌پذیری پس از شکست، معنی و مفهوم می‌یابد (Thompson, 2016). به طور کلی، مطالعات پیرامون مهارت‌های ذهن‌آگاهی از جمله پذیرش، تمرکز، توصیف و مشاهده نشان می‌دهد که برخورداری و استفاده از این مهارت‌ها با ادراک آزادانه واقعیات درونی و بیرونی، مواجهه مناسب با تجارب خوشایند و ناخوشایند، بهبود بهیستی (داشتن انرژی لازم و کافی برای تحصیل، اشتغال، روابط اجتماعی و غیره)، افزایش خودشناسی و رفع اختلالات روانی مانند اضطراب، افسردگی و غیره همراه است (عزیزپور، ۱۳۹۶). در این راستا، یافته‌ها نیز نشان می‌دهد، برخورداری فراگیران از مهارت‌های ذهن‌آگاهی باعث می‌شود تا در هنگام مواجهه با ناملایمات و مشکلات تحصیلی مانند امتحانات، پاسخ‌های سازگارانه‌تری دهند و راهبردهای مسئله مدار را برای رفع مشکلات به کار گیرند.

رفتاری دارد، اما مولفه شناختی ترس واضح و خاص است، در صورتی که مولفه شناختی در اضطراب حالتی مبهم دارد. بنابراین، ترس بر پایه واقعیت و خطر واقعی است، در صورتی که اضطراب بر اساس خطر مبهم و در مواقعی غیرواقعی است (شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی‌قمی، ۱۳۹۶).

۲-۱-۱- پیامدهای اضطراب امتحان و روش‌های کاهش آن

دانش‌آموز یا دانشجوی مضطرب معمولاً به فردی گفته می‌شود که مطالب امتحانی را خوب یاد گرفته است، اما به علت اضطراب نمی‌تواند دانش خود را در امتحان نشان دهد. به طور کلی، اضطراب امتحان بر توانایی تمرکز و حافظه تأثیر می‌گذارد، یادآوری مطالب آموخته شده را دشوار و غیرممکن می‌نماید و اجازه نمی‌دهد که فراگیر توانایی‌های آموزشی و هوشی واقعی خود را بروز دهد؛ از این رو می‌توان انتظار داشت که بین اضطراب امتحان و نمرات امتحانی رابطه معکوس و معناداری وجود داشته باشد. همچنین انگیزه‌های اولیه برای تحقیق در مورد اضطراب امتحان، ارتباط آن با نمرات پیشرفت تحصیلی بوده است. در این پژوهش‌ها، مشخص گردید که سطوح بالای اضطراب امتحان به طور منفی با پیشرفت تحصیلی در خواندن، درک زبان انگلیسی، ریاضی، علوم طبیعی، زبان خارجی، روان‌شناسی، دانش مکانیکی، حل مسئله و نمرات حافظه در ارتباط است (رسولی‌خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۹). علاوه بر این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سطوح متوسط اضطراب می‌تواند منجر به عملکرد بهینه در تکالیف شود. بنابراین، هنگامی که اضطراب خیلی بالا یا خیلی پایین است می‌تواند عملکرد را تخریب کند (Thomas et al, 2017). همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که سطوح بالای اضطراب هنگام تکالیف ساده نیز می‌تواند عملکرد را بهبود بخشد؛ اما در مقابل، همچنان که پیچیدگی تکالیف افزایش می‌یابد، اضطراب بالا می‌تواند موجب حواس‌پرتی از یک تکالیف به تکالیف دیگر شود. به طور کلی، امتحان‌های دشوار نسبت به امتحان‌های آسان، اضطراب امتحان را بیشتر می‌کند. این موضوع به طور ویژه‌ای سبب اضطراب در فراگیرانی می‌شود که به خوبی قادر به انجام امتحان نیستند. به طور کلی، در امتحانات تقریباً دشوار بین اضطراب و موفقیت تحصیلی ارتباطی منفی وجود دارد. در حقیقت یافته‌ها نشان می‌دهند که اضطراب امتحان به میزان زیاد با افت عملکرد تحصیلی رابطه قوی دارد و در موارد بسیار شدید می‌تواند به ترک تحصیل منجر شود (طهماسبی‌پور، ۱۳۹۸). در خصوص روش‌های کاهش اضطراب امتحان و مداخله‌های درمانی نیز، شیوه‌های مختلف و متعددی توسط متخصصین و محققان ارائه شده است که برخی از آن‌ها شامل روش‌های شناختی، درمان هیجان‌مدار، درمان شناختی - رفتاری، آموزش مهارت‌ها، بینش درمانی، هیپنوتیزم درمانی، بازسازی شناختی، آزادسازی هیجانی و مانند این می‌گردد (زارعی، ۱۴۰۰). در ادامه متداول‌ترین روش‌های کاهش اضطراب شرح داده می‌شود.

(الف) - روش شناختی: اصل اساسی در روش‌های شناختی درمان و کاهش اضطراب امتحان، بازسازی شناختی تفکرات و تفسیرهای زیربنایی ناسازگاری است که اساس واکنش‌های هیجانی و رفتاری فرد را تشکیل می‌دهد. در این روش‌ها، تمرکز بر تکلیف به جای تمرکز بر پاسخ‌های خودانتقادگر و خودمحور به فراگیر آموزش داده می‌شود. به طور کلی در روش‌های مربوط به بازسازی شناختی، درمانگران به فراگیران آموزش می‌دهند تا از افکار اضطراب‌آور خود آگاه شوند، پاسخ‌های ناسازگار و غیرواقعی خود را برون‌فکنی کنند و تفسیر موقعیت و پاسخ‌دهی صحیح را بیاموزند. در واقع، در روش‌های شناختی درمان، فرد دارای اضطراب امتحان را با افکار آشفته و اضطرابی که قبل از آزمون و یا در حین آن دارد، آشنا می‌سازند، سپس به او می‌آموزند تا خودگویی‌های منفی که در موقعیت‌های تنش‌زا دارد را رها کند و از

بنابراین، دانش‌آموزان دارای سطح ذهن آگاهی بیشتر، عمدتاً از سلامت روانی بالاتری برخوردارند، مهارت‌های ابراز وجود را می‌دانند، تنظیم شناختی هیجان در آن‌ها بیشتر است و اضطراب امتحان کمتری را تجربه می‌نمایند (شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی‌قمی، ۱۳۹۶). همچنین نتایج پژوهش دیگری که در جامعه دانشجویان انجام شد، نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی به دانشجویان در کاهش اضطراب آزمون آن‌ها به خصوص در کاهش احساس تهدید ادراک شده در امتحان موثر است (شیدایی‌ا قدم و فاطمی‌پور، ۱۳۹۷). بنابراین با توجه به اهمیت مطالعه پیرامون اضطراب امتحان که رواج زیادی در دانشجویان دارد و لزوم پرداختن به مسائلی مانند سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی به عنوان توانایی‌های فردی و روانی مهم است. لذا، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بین سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی رابطه وجود دارد.

۲- مبانی تحقیق

۲-۱- اضطراب

دنیاى امروز ما را عصر اضطراب نامیده‌اند و مسلم است که در چنین عصری تظاهرات آن، فراوان و گسترده است. از اضطراب تعاریف متعددی وجود دارد. برای مثال فروید (۱۹۳۸)، اضطراب را درد روانی نامیده و معتقد است به همان صورت که اگر بدن دچار زخم، التهاب و بیماری گردد، اولین نشانه آن تب است؛ اگر فرد از نظر روانی دچار مسئله و مشکلی شود، اولین نشانه آن به صورت اضطراب جلوه می‌کند و مهم‌ترین عاملی است که علت تمام بیماری‌های روانی به شمار می‌آید. از این منظر می‌توان گفت که اضطراب هم علت است و هم معلول، به این معنا که هم علت بسیاری از ناراحتی‌های روانی محسوب می‌شود و هم اگر شخص با یک مسئله و مشکل روانی مواجه گردد که موجب برهم خوردن تعادل روانی او شود، ممکن است احساس اضطراب کند (خسروی و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین لافون (۱۹۷۳)، معتقد است، اضطراب نوعی انتظار است که فرد را به ستوه می‌آورد و به شکل احساسات کنونی در دو سطح روانی و بدنی تجربه می‌گردد و ممکن است به یک تهدید عینی، مرگ، تهدید مستقیم یا غیرمستقیم و حادثه شوم شخصی منجر شود. پیرون (۱۹۸۵)، نیز اضطراب را ناراحتی روانی یا بدنی می‌داند که بر اثر ترسی مبهم و احساس ناامنی در فرد به وجود می‌آید. علاوه بر این، ربر (۱۹۸۵)، اضطراب را حالتی هیجانی همراه با هشیاری می‌داند که در پاسخ به بی‌معنایی، نقص و ناسامانی جهان پیرامون به وجود می‌آید (بورنگ، ۱۳۹۹). همچنین بین اضطراب و نگرانی از این جهت تفاوت وجود دارد که اضطراب معمولاً حالت عاطفی تعمیم‌یافته است و ناشی از یک مشکل ذهنی است، در حالی که نگرانی معمولاً گذرا است و در مورد مشکلات عینی است. به طور کلی، اضطراب شامل احساس عدم اطمینان، درماندگی و برانگیختگی فیزیکی می‌شود که فرد در آن از احساس تنش، عصبی بودن و بیقراری شکایت دارد. بین اضطراب و استرس که معمولاً به جای یکدیگر به کار می‌روند نیز تفاوت وجود دارد. به این صورت که اضطراب یکی از نتایج استرس طولانی‌مدت و مداوم است و نشانه‌های آن حتی با وجود از بین رفتن محرک اضطراب‌آور از بین نمی‌رود. اما استرس معمولاً کوتاه مدت است، ممکن است به اضطراب منتهی نشود و با از بین رفتن محرک‌های فشارآور غالباً از بین می‌رود (نوابی‌نژاد، ۱۳۹۷). سلیگمن و روزنهان (۲۰۰۵)، نیز در کتاب خود بین اضطراب و ترس هم تفاوت قائل هستند، به این صورت که از نظر آن‌ها اضطراب نیز مانند ترس چهار مولفه شناختی، فیزیکی، عاطفی و

۳- سرمایه روان‌شناختی

سرمایه انسان علاوه بر نوع مرسوم آن که به عنوان سرمایه اقتصادی در نظر گرفته می‌شود، انواع مختلف دیگری دارد که در پژوهش‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند و از جمله آن می‌توان به سرمایه اجتماعی، فرهنگی و روان‌شناختی اشاره نمود. در این میان هرچند این انواع با هم شباهت دارند و به عنوان مکمل یکدیگر به کار می‌روند؛ اما تفاوت‌هایی نیز بین آن‌ها مشاهده می‌شود. برای مثال سرمایه اجتماعی برای تشکیل انواع گروه‌های اجتماعی در محیط تحصیل، کار و جامعه مورد نیاز است و باعث هدفمندی، اتحاد و پیشبرد اهداف گروهی می‌شود. سرمایه فرهنگی بعدی وسیع‌تر دارد و برای انسجام و وحدت طیف وسیعی از مردم یک کشور که با انواع نژاد، مذهب و اعتقاد در کنار هم زندگی می‌کنند، مورد نیاز است. اما سرمایه روان‌شناختی در واقع بعدی زیربنایی است که جهت سلامت روانی فردی اهمیت می‌یابد و آثار آن در تمامی ابعاد زندگی قابل مشاهده است (حقی‌زاده، ۱۳۹۶). در خصوص تعریف پیرامون سرمایه روان‌شناختی، بین محققان مختلف تقریباً اجماع نظر وجود دارد و تعاریف در این زمینه گستردگی چندانی ندارد. در این راستا، سلیگمن (۲۰۰۲)، معتقد است که سرمایه روان‌شناختی، جنبه‌های مثبت زندگی آدمی را در بر می‌گیرد و در حالی که سرمایه انسانی و اجتماعی آشکار بوده، به آسانی قابل مشاهده است و می‌توان آن را به سادگی اندازه‌گیری و کنترل کرد؛ سرمایه روان‌شناختی که شامل درک شخص از خودش، داشتن هدف برای رسیدن به موفقیت و پایداری در برابر مشکلات می‌شود، بیشتر حالتی بالقوه دارد و اندازه‌گیری و توسعه آن دشوار است (امینی و همکاران، ۱۳۹۹). لوتانز و اوولویو (۲۰۰۷)، نیز سرمایه روان‌شناختی را از جمله توانمندی‌های مهم در تمامی دوران‌ها به خصوص دوره نوجوانی و جوانی معرفی می‌کنند که موجب دیدگاهی مثبت نسبت به زندگی می‌شود و تاب‌آوری، امید، خوش‌بینی و خودکارآمدی را شامل می‌گردد. همچنین، زمانی که این مولفه‌ها به طور همزمان مورد توجه قرار گیرند، به دلیل خاصیت هم‌افزایی، تاثیر بسیار بیشتری بر عملکرد فرد دارند تا زمانی که به طور مجزا مورد استفاده واقع شوند. پیترسون، بالتازارد، وادمن و تاچر (۲۰۰۸)، نیز معتقدند که چهار بعد سرمایه روان‌شناختی موجب مثبت‌نگری در زمان حال و آینده پیرامون موفقیت، پشتکار و امیدواری در مورد اهداف و توانایی دستیابی به آن‌ها، اطمینان از کارآمدی، افزایش انگیزه تلاش در تکالیف چالش‌برانگیز و انعطاف‌پذیری در مورد راه‌های برخورد با امور و به طور کلی رشد و شکوفایی افراد می‌شوند. بنابراین در یک تعریف جامع می‌توان گفت که سرمایه روان‌شناختی، حالت توسعه‌ی مثبت روانی است که مشخصه‌هایی از قبیل اعتماد به نفس، تعهد و تلاش برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز (خودکارآمدی)، استفاده از اسناد مثبت پیرامون موفقیت‌های حال و آینده (خوش‌بینی)، پایداری در راه هدف برای دستیابی به موفقیت (امیدواری) و استقامت و استواری هنگام بروز سختی‌ها و مشکلات برای حفظ و بازیابی خود و حتی فراتر از آن، پیشرفت و ترقی هنگام مواجه شدن با مشکلات و سختی‌ها (انعطاف‌پذیری یا تاب‌آوری) را شامل می‌گردد (رضایی و همکاران، ۱۴۰۰). در همین خصوص، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برخلاف عوامل ثابت ژنتیکی؛ ظرفیت‌های سرمایه روان‌شناختی، انعطاف‌پذیرند و احتمال این‌که بتوان میزانی از رشد و توسعه را در طول حیات فرد با توجه به عوامل موقعیتی مطلوب، انگیزش خاص در آن برهه از زمان، شوک روانی و حتی روان‌درمانی، ایجاد کرد همواره وجود دارد. بر این اساس، در رفتار سازمانی مثبت‌گرا، تنها ظرفیت‌های روان‌شناختی مثبت، حالت گونه و قابل انعطاف مورد توجه قرار می‌گیرند (Siu et al, 2015). علاوه بر این و مطابق با

تفسیرهای خوش‌بینانه‌تر استفاده نماید. همچنین فراگیر تشویق می‌شود در مسیر درمان، افکار مزاحم و غیرمنطقی خود را زیر سوال برده و از خودگویی‌های جایگزین مثبت استفاده نماید (پورطالب و همکاران، ۱۳۹۸).

ب- روش هیجان‌مدار: در درمان‌های هیجان‌مدار که برگرفته از رویکرد پردازشی - تجربه‌ای نسبت به هیجان است، سعی می‌شود که طرح‌واره‌های هیجانی فعال شوند و به طور مجدد سازمان‌دهی گردند. این درمان به ریشه‌های عمیق انسان توجه می‌کند و از ترکیب اصول دیدگاه‌های وجودگرا و انسان‌گرایی به دست آمده است. همچنین، یکی از روش‌های درمانی این رویکرد، درمان پردازشی - تجربه‌ای هیجان‌مدار است که به عنوان نوعی درمان رابطه‌ای و مراجع‌محور محسوب می‌شود. این روش که در مورد فراگیران دارای هیجان‌ات شدید و غیرقابل کنترل نسبت به امتحان و مورد سنجش واقع شدن، به کار گرفته می‌شود؛ مبتنی بر همدلی و تغییر روش ابراز، درک و پاسخ به هیجان‌ات است. به عبارت دیگر در این رویکرد درمانی، اصل اساسی بر این است که هیجان مسئله بنیادی در عملکرد روان‌شناختی، بدکارکردی روانی و تغییر شرایط است (اکبری، ۱۳۹۶).

ج- روش شناختی- رفتاری: در این روش‌های درمانی و کاهش دهنده اضطراب، فرض اساسی این است که شناخت فراگیر بر احساس و رفتار او تاثیر دارد. بنابراین در درجه اول سعی می‌شود تا افکار غیرمنطقی و باورهای تهدیدآمیز شناسایی شود و بازسازی شناختی گردد، سپس این افکار به حالت عینی درآمده، به آزمون گذارده می‌شود و با روش‌های رفتاری و عملی اصلاح می‌گردد. به طور کلی در این روش‌ها به فراگیران کمک می‌شود تا تحریف‌های شناختی خود پیرامون امتحان را تصحیح کرده، شناخت سازگاران‌تری نسبت به موقعیت خود به دست آورند و طرح‌واره‌های ناکارآمد خویش را به حداقل برسانند. در واقع، در این روش‌ها، از ترکیب فنون بازسازی شناختی و روش‌های رفتاری مانند حساسیت‌زدایی منظم (روشی است که در آن به فرد آموزش داده می‌شود تا آگاهانه با ایجاد تنش و آرامش در عضلات خود به حالتی از مراقبه دست یابد، سپس سلسله مراتب اضطراب را از کم به زیاد تصور نماید تا در نهایت در محیط‌های واقعی با آن مواجه شود) استفاده می‌شود و بر تمرین منظم فنون رفتاری و شناختی تاکید می‌گردد. همچنین آموزش عملی در این شیوه‌های درمان به فراگیران این امکان را می‌دهد تا از تغییر رفتار، شناخت و عاطفه خود که در اثر تمرین و تکرار مداوم حاصل می‌شود، اطمینان یابند (فارسی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷). علاوه بر این، در روش‌های فراشناختی درمان اضطراب امتحان بر حذف نگرانی حاصل از تهدیدآمیز پنداشتن امتحان، مقابله با ترس از شکست و تجربه کردن حقیقی اضطراب بدون اجتناب و یا واکنش افراطی نشان دادن به آن تاکید می‌شود و فرایندهای پردازش اطلاعات به طور مستقیم مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. همچنین متخصصانی که از روش‌های آموزش مهارت‌های مطالعه استفاده می‌کنند، به این دلیل که اضطراب را ناشی از ناآگاهی فراگیران نسبت به علل ضعیف عمل کردن در امتحانات گذشته می‌دانند، سعی بر این دارند که مهارت‌های مربوط به فراگیری، سازمان‌بخشی، مرور ذهنی، بازیابی درست اطلاعات و مانند این را به یادگیرندگان آموزش دهند. در روش‌های بینش درمانی نیز بر ساخت بینشی مبتنی بر زمان حال تاکید می‌شود که بتواند فراگیر را از احساسات منفی گذشته و پیش‌بینی شکست مجدد در آینده رها کرده و به عبارت دیگر او را نسبت به فعالیت کنونی خود که همان آماده شدن برای امتحان است، متوجه و متمرکز سازد (پورنگ، ۱۳۹۹).

اتفاق می‌افتد، تعریف می‌نماید (یوسفی‌افراشته و رحمتی، ۱۴۰۰). در تعریفی دیگر، سیگل (۲۰۰۹)، مهارت‌های ذهن‌آگاهی را رشد سه کیفیت خودداری از قضاوت، آگاهی قصدمندانه و تمرکز بر لحظه کنونی در توجه فرد می‌داند و معتقد است که توجه متمرکز بر لحظه حال، پردازش تمامی جنبه‌های تجربه بلاواسطه شامل فعالیت‌های شناختی، فیزیولوژیکی یا رفتاری را موجب می‌شود. بنابراین، به واسطه تمرین و فن‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی، فرد نسبت به فعالیت‌های روزانه خود آگاهی می‌شود، با کارکردهای خودکار ذهن در دنیای گذشته و آینده آشنا می‌گردد و از طریق آگاهی لحظه به لحظه، بر روی افکار، احساسات و حالت‌های جسمانی خود کنترل پیدا کرده و به این ترتیب، از ذهن روزمره و خودکار متمرکز بر گذشته و آینده رها می‌شود. رینولدز (۲۰۱۰) نیز معتقد است که ذهن آگاهی و مهارت‌های آن به فرد این امکان را می‌دهد تا به جای آن که به رویدادها به طور غیرعادی و بی‌تامل پاسخ دهد، به آن‌ها با تفکر و تامل پاسخ گوید. همچنین، پنمن (۲۰۱۱)، معتقد است که ذهن آگاهی همچون میکروسکوپی عمل می‌کند که عمیق‌ترین الگوهای ذهنی را نشان می‌دهد. به این صورت که وقتی ذهن در عمل مشاهده می‌شود، فرد متوجه می‌شود که افکار منفی خودبه‌خود ناپدید می‌شوند. به عبارت دیگر عمل ساده مشاهده افکار، با نگه داشتن آن‌ها در فضایی بزرگ‌تر، فکرهای ناخوشایند را تسکین می‌دهد و پراکنده می‌کند. در این فرایند، ذهن پرچوش و خروش آرام می‌شود نه به این خاطر که فکرها آرام شده‌اند؛ بلکه به این خاطر که به آن‌ها اجازه داده شده، حداقل برای یک لحظه، همان‌طور که هستند، باشند (جلالی و پورحسین، ۱۳۹۹). علاوه بر این، کایون (۲۰۱۲)، پیرامون ذهن‌آگاهی در کتاب خود بیان می‌دارد که ذهن آگاهی یک تمرین کهن بودایی است که رابطه‌ای بنیادین با زندگی امروزی و دوران معاصر دارد و تمامی هدف آن، بیداری و ایجاد سازگاری میان فرد و عالم هستی است. در واقع، ذهن‌آگاهی با تامل بر دیدگاه ما نسبت به جهان، جایگاه ما در آن و ارج نهادن بر هر لحظه‌ای که شانس زیستن را داریم، وجود و ذات ما را به بوته آزمایش می‌گذارد. به عبارتی دیگر، ذهن-آگاهی به مفهوم در تماس بودن با لحظه حال است (جلالی و پورحسین، ۱۳۹۹). همچنین بایر و همکاران (۲۰۱۲)، معتقدند که ذهن‌آگاهی از سنت مراقبه بودایی مشتق شده است و تمرین منظم آن، رنج را کاهش داده و رشد خصوصیات مثبت مانند بینش، تندرستی، آزادی، خرد، عدالت و دلسوزی را به‌وسیله تسهیل تنظیم هیجان افزایش می‌دهد. از نظر جانوسکی و لوکجان (۲۰۱۲)، نیز، ذهن‌آگاهی، هوشیاری غیرقضاوتی، غیرقابل توصیف و مبتنی بر زمان حال نسبت به تجربه‌ای است که در یک لحظه خاص و در محدوده توجه یک فرد قرار دارد و اعتراف به تجربه یاد شده و پذیرش آن را نیز شامل می‌شود. علاوه بر این، پوتک (۲۰۱۲)، ذهن‌آگاهی و مهارت‌های مبتنی بر آن را فنی می‌داند که در ترکیب با مراقبه و جهت‌گیری‌های خاص نسبت به یک تجربه، آگاه شدن نسبت به زمان حال به نحوی غیرقضاوتی را تشویق می‌کند و با به حداقل رساندن درگیری در افکار و احساسات همراه است. همچنین، در تعریفی جامع، کابات زین (۲۰۱۳)، ذهن‌آگاهی را به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص یعنی؛ بودن در حال حاضر، هدمند و خالی از قضاوت می‌داند و معتقد است که ذهن‌آگاهی به نوعی از آگاهی که بر اثر توجه به هدف، در لحظه جاری و بدون استنتاج لحظه‌به‌لحظه وجود دارد، گفته می‌شود (پورحسینی، ۱۳۹۹). به طور کلی، ذهن‌آگاهی اغلب به عنوان حالت «حضور ذهن» توصیف شده است که با آگاهی واضح از دنیای بیرون و درون یک فرد از قبیل افکار، احساسات، هیجان‌ها، رفتار یا محیط پیرامون به گونه‌ای که در هر لحظه وجود دارد، مرتبط است (Roesser, 2014). به عبارت دیگر، ذهن-

یافته‌ها، سرمایه روان‌شناختی فراتر از سرمایه اقتصادی (داشته‌ها)، سرمایه اجتماعی (شناخت افراد) و سرمایه انسانی (دانشته‌ها) است و غالباً پرسش "چه کسی هستید؟" را مورد مطالعه قرار می‌دهد. بنابراین، انسان جهت توسعه حالات روان‌شناختی مثبت خود می‌تواند سرمایه روان‌شناختی و مولفه‌های مربوط به آن را با یافتن پاسخ به این پرسش که "کیست؟" (خودواقعی) و "چه کسی می‌تواند باشد؟" (خود ایده‌آل) در خود پرورش دهد (میرزایی و جعفری هرندی، ۱۳۹۹). به طور کلی و بر اساس تعاریف مختلف می‌توان گفت که سرمایه روان‌شناختی ساختاری هسته‌ای دارد که می‌تواند عملکرد مطلوب فرد و به دنبال آن رضایت او را پیش‌بینی کند. بنابراین، کیفیت زندگی با بهبود عوامل بیرونی مثل دریافت حمایت اجتماعی و عوامل درونی مانند سرمایه روان‌شناختی و مولفه‌های آن می‌تواند افزایش یابد (امینی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین پژوهش‌ها در این زمینه به طور کلی نشان می‌دهند که فراگیران دارای سرمایه روان‌شناختی عمدتاً نسبت به اهداف و وظایف خود مسئولیت‌پذیرند، در برابر مشکلات تحصیلی تاب‌آورند، مسائل و چالش‌های تحصیلی کمتری دارند، تجربه اضطراب و آشفتگی در آن‌ها کمتر و انگیزه پیشرفت در آنان بالاتر است. بر این اساس می‌توان گفت که با پرورش و افزایش این سازه مهم روان‌شناختی، افراد احساس ارزشمندی بیشتری می‌نمایند و این مسئله در تمامی حوزه‌های زندگی از قبیل کار، تحصیل، روابط بین فردی و غیره قابل مشاهده است (Kutanis & Oruc, 2017). علاوه بر این، سرمایه روان‌شناختی در چهار حوزه مطالعاتی مورد بررسی قرار می‌گیرد که عبارتند از: ۱- پژوهش‌هایی که به بررسی عوامل اثرگذار بر سرمایه روان‌شناختی می‌پردازند؛ ۲- تحقیقاتی که نتایج حاصل از سرمایه روان‌شناختی را ارائه می‌دهند؛ ۳- مطالعاتی که اثر تعدیل‌گری سرمایه روان‌شناختی را مورد بررسی قرار می‌دهند و ۴- مطالعاتی که پیرامون اثر میانجی‌گری سایر متغیرها در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و نتایج حاصل از آن به پژوهش می‌پردازند (امینی و همکاران، ۱۳۹۹).

۳-۱- تعریف ذهن‌آگاهی و مهارت‌های آن

ذهن‌آگاهی ریشه در عهد باستان دارد و آن را هم در فرهنگ‌های شرقی (مانند بودا) و هم در فرهنگ‌های غربی می‌توان یافت. اصطلاح (mindfulness) که معادل ذهن‌آگاهی است، ترجمه لغت "ساتی" هندی باستانی است که به معنای آگاهی، توجه و به یادآوردن به کار می‌رود. در واقع آگاهی جنبه‌ای از انسان بودن است که باعث می‌شود تا فرد از تجربه‌های خود باخبر شود. توجه عبارت است از آگاهی متمرکز و به یاد آوردن نیز جنبه‌ای از ذهن‌آگاهی است که موجب می‌گردد تا انسان از لحظه‌ای به لحظه دیگر به تجربه‌های خود توجه کند. بنابراین، آگاهی، توجه و یادآوری زیرمجموعه‌های هوشیاری و ذهن‌آگاهی به شمار می‌روند. از ذهن‌آگاهی تعاریف زیادی وجود دارد، برای مثال مارلات و کریستلر (۱۹۹۹)، ذهن‌آگاهی را شیوه‌ای برای پردازش توجه تعریف می‌کنند که از مراقبه شرقی نشأت گرفته، به عنوان توجه کامل به تجربیات زمان حال و به شکل تجربه‌ای لحظه به لحظه توصیف می‌شود. علاوه بر این، از نظر سمپل و همکاران (۲۰۰۵)، مهارت اصلی ذهن‌آگاهی، خودکنترلی توجه است، زیرا متمرکز کردن توجه روی یک محرک خنثی مانند میزان و نحوه تنفس، یک فضای توجهی مناسب را به وجود می‌آورد و از اشتغال ذهن با افکار تهدیدکننده و نگرانی در مورد عملکرد و موقعیت ارزیابی جلوگیری می‌کند. باتر (۲۰۰۶)، نیز ویژگی‌هایی مانند توجه غیرقضاوتی، پذیرندگی، عدم واکنش‌گری و توانایی توصیف تجربه را جزء ابعاد محوری ذهن‌آگاهی دانسته است. همچنین والش (۲۰۰۹)، ذهن‌آگاهی را به عنوان توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه که در لحظه کنونی

آگاهی به عنوان فرآیند توجه کردن به تجارب لحظه‌به‌لحظه و به عنوان ترکیب خودتنظیمی، توجه با نگرش کنجکاوانه، پذیرا بودن و پذیرش تجارب فرد در نظر گرفته می‌شود و مهارت‌های آن به مجموعه‌ای از فرآیندهایی شناختی اطلاق می‌شود که طی آن‌ها فرد ذهن‌آگاه، تمرکز خود را روی تجربه احساسات و اتفاقاتی که در لحظه حال در خود یا اطرافش رخ می‌دهد، متمرکز می‌سازد (Chin et al, 2017). در واقع، ذهن‌آگاهی بدان معناست که شخص، آگاهی خود را از گذشته و آینده به حال حاضر معطوف کند، در لحظه به همراه هرآن چه اکنون هست زندگی کند و درباره آن چه اتفاق می‌افتد قضاوت و اظهار نظر نکند (Segal et al, 2018). در همین راستا، پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که ذهن‌آگاهی و مهارت‌های آن به نحوی طراحی شده است که توجه به بدن را افزایش می‌دهد و در حیطه‌های بین رشته‌ای همچون پزشکی و روان‌شناسی نقش درمانی موثری دارد. همچنین از آنجا که تاکید ذهن‌آگاهی و فنون مرتبط با آن بر تعامل بین فرایندهای بدنی، شناختی و هیجانی است، پژوهش‌های متعددی به خصوص در جمعیت بزرگسالان بر مفید بودن این روش درمانی در حیطه‌های گوناگونی همچون مدیریت استرس، کنترل اضطراب و ارتقای مهارت‌های تنظیم هیجان به خصوص در محیط‌های آموزشی و شغلی، تاکید دارند. در واقع فنون مبتنی بر ذهن‌آگاهی در افزایش آرام‌بخشی عضلانی و کاهش نگرانی و به تبع آن، کاهش اضطراب و استرس مفید است و به این وسیله می‌تواند منجر به بهبود وضعیت سلامت روانی افراد شود (جلالی و پورحسین، ۱۳۹۹). بنابراین با توجه به تعاریف مختلفی که از ذهن‌آگاهی وجود دارد، در یک جمع‌بندی نهایی می‌توان چنین اظهار نمود که ذهن‌آگاهی فنی برای بررسی محرک‌های زیربنایی شناخت‌ها و هیجان‌هاست که مضمون‌های نهفته زندگی را در معرض آگاهی قرار می‌دهد. به این ترتیب، ذهن‌آگاهی بدون قضاوت و سرزنش نشان می‌دهد که اولاً هیجان‌ها مرکب از افکار، حس‌های بدنی، احساسات خام و تکانه هستند، دوماً اغلب آن‌ها نشانه‌های عمیق و وسیعی از ناکارآمدی نحوه برقراری ارتباط ما با خودمان، دیگران و دنیا به شمار می‌روند. به این ترتیب، ذهن‌آگاهی به عنوان سبکی برای زندگی، با استفاده از تمرین‌های مراقبه‌ای که در زندگی روزمره ادغام می‌شوند، به افراد کمک می‌کند تا با وضعیت‌های دوگانه ذهن خود آشنا شوند و آگاهانه از آن‌ها به صورت یک ذهن منسجم استفاده کنند. در واقع، با این روش، افراد متوجه می‌شوند که نه تنها فکر می‌کنند؛ بلکه می‌توانند فکر خود را مشاهده کنند و می‌توانند از طریق مراقبه‌های رسمی (مانند تنفس بدن) و یا مراقبه‌های غیررسمی مانند قدم زدن، دوش گرفتن و غیره و همچنین تمرینات عادت شکن یاد بگیرند که همه زندگی را در "اینجا" و "اکنون" حاضر باشند. بنابراین، ذهن‌آگاهی به عنوان یک سبک زندگی، بر سیستم هیجانی افراد تاثیر گذاشته، نگاه آنان را نسبت به زندگی دگرگون ساخته و کیفیت ارتباط آن‌ها را با خود، دیگران و دنیا با پذیرشی شفقت‌آمیز و واقع‌بینانه ارتقاء می‌بخشد. در نهایت ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌کند تا دریابند که هیجان‌ها منفی ممکن است که رخ دهد، اما جزء ثابت و دائمی شخصیت نیستند و می‌توان به هیجان‌ها با نگاهی همراه با پذیرش نگرینست (قهاری، ۱۳۹۹).

۴- پیشینه تحقیق

عشق‌آبادی و همکاران (۱۴۰۰)، پژوهشی با عنوان روابط ساختاری سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتعیین‌گری با اضطراب امتحان: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و سخت‌رویی انجام دادند. نتایج این پژوهش که بر روی ۸۵۷ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر سمنان انجام شد، نشان داد که متغیرهای سرمایه روان‌شناختی به خصوص مولفه خودکارآمدی،

۵- فرضیه‌های تحقیق

۱- بین سرمایه روان‌شناختی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی رابطه وجود دارد.

۲- بین مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی رابطه وجود دارد. ۳- سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی سهم دارند.

۶- روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی است، زیرا در آن سعی شده است تا دانش و نظریه‌ها به طور عام و خاص توسعه و گسترش یابد. از نظر نوع تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز، توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دختر رشته روان‌شناسی (تمامی گرایش‌ها) در سه دوره کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی (سوهانک) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند که طبق آمار اخذ شده از واحد آموزش دانشکده روان‌شناسی حدود ۱۳۶۰ نفر گزارش شده‌اند. جهت تعیین تعداد افراد نمونه با توجه به تعداد افراد جامعه، از جدول مورگان استفاده گردید که مطابق آن، نمونه مورد نظر برابر ۲۹۷ نفر تعیین شد که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نمونه‌گیری در دسترس (اقتضایی) زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که به دلیل شرایط موجود، امکان استفاده از روش‌های دیگر نمونه‌گیری میسر نیست، لذا آزمودنی‌ها بر اساس راحتی و دسترسی نسبی انتخاب می‌گردند. در این پژوهش از سه پرسشنامه اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵)، سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) و مهارت‌های ذهن‌آگاهی کنتاکی (۲۰۰۴) استفاده شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی شامل تحلیل میانگین، میانه و آمار اسنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری با استفاده از نرم افزار SPSS-26 بهره گرفته خواهد شد.

۷- یافته‌ها

یافته‌های پژوهش شامل دو بخش می‌باشد. در بخش اول، آمار توصیفی نشان داد: طبق نتایج از بین ۲۹۷ نفر نمونه آماری، بیشترین فراوانی به رده سنی ۲۳ تا ۲۷ سال با تعداد ۹۳ نفر و درصد فراوانی ۳۱/۳ مربوط می‌شود و کمترین فراوانی متعلق است به رده سنی ۴۳ سال و بیشتر که تعداد آن برابر ۱۱ نفر و درصد فراوانی آن ۳/۷ است. بیشترین فراوانی به دوره تحصیلی کارشناسی ارشد با تعداد ۱۹۸ نفر و درصد فراوانی ۶۶/۷ مربوط می‌شود و کمترین فراوانی متعلق است به دوره تحصیلی دکتری که تعداد آن برابر ۱۴ نفر و درصد فراوانی آن ۴/۷ است. بیشترین فراوانی به رشته روان‌شناسی عمومی با تعداد ۸۷ نفر و درصد فراوانی ۲۹/۳ مربوط می‌شود و کمترین فراوانی متعلق است به رشته روان‌شناسی اسلامی - مثبت‌گرا که تعداد آن برابر ۶ نفر و درصد فراوانی آن ۲/۰ است. همچنین بیشترین فراوانی به دانشجویان مجرد با تعداد ۲۰۳ نفر و درصد فراوانی ۶۸/۴ مربوط می‌شود و کمترین فراوانی متعلق است به دانشجویان متأهل که تعداد آن برابر ۹۴ نفر و درصد فراوانی آن ۳۱/۶ است. در بخش دوم، بررسی استنباطی پژوهش انجام شده است که در ادامه تشریح می‌شود:

فرضیه اول: بین سرمایه روان‌شناختی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی رابطه وجود دارد. برای بررسی این فرضیه با توجه به اینکه داده‌های پرسشنامه‌ها نرمال (کجی و کشیدگی بهینه) و مقیاس آنها فاصله‌ای است، از روش آماری همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۱ ماتریس همبستگی بین سرمایه روان‌شناختی با اضطراب امتحان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
امیدواری	۱	-	-	-	-	-
تاب‌آوری	۰/۲۱۰**	۱	-	-	-	-
خودکارآمدی	۰/۲۶۳**	۰/۳۲۵**	۱	-	-	-
خوش‌بینی	۰/۲۹۸**	۰/۱۹۹**	۰/۳۱۱**	۱	-	-
نمره کل	۰/۵۲۵**	۰/۵۴۳**	۰/۶۲۸**	۰/۵۱۱**	۱	-
اضطراب	-۰/۱۳۰	-۰/۲۷۰	-۰/۳۳۳	-۰/۰۶۵	-۰/۳۹۱	۱

** نشان دهنده معناداری در سطح ۰/۰۱ * نشان دهنده معناداری در سطح ۰/۰۵

با توجه به جدول ۱، بیشترین رابطه و همبستگی بین اضطراب امتحان با نمره کل سرمایه روان‌شناختی به صورت معکوس، معنادار و در سطح $\alpha = 0/001$ مشاهده می‌شود ($r = -0/391$). همچنین اضطراب امتحان در بین مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی نیز بیشترین رابطه را با مولفه خودکارآمدی به صورت معکوس، معنادار و در سطح $\alpha = 0/001$ نشان می‌دهد ($r = -0/333$). بعد از آن بین اضطراب امتحان با مولفه تاب‌آوری در سطح $\alpha = 0/001$ رابطه معکوس و معناداری مشاهده می‌شود ($r = -0/270$). مولفه امیدواری نیز رابطه معکوس و معناداری را در سطح $\alpha = 0/05$ با اضطراب امتحان نشان می‌دهد ($r = -0/130$). علاوه بر این، بین اضطراب امتحان با مولفه خوش‌بینی رابطه معناداری مشاهده نشد. به طور کلی با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه اول پژوهش تایید می‌گردد.

فرضیه دوم: بین مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی رابطه وجود دارد. جهت بررسی این فرضیه با توجه به اینکه داده‌های پرسشنامه‌ها نرمال (کجی و کشیدگی بهینه) و مقیاس آنها فاصله‌ای است، از روش آماری همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
پذیرش‌گری	۱	-	-	-	-	-
مشاهده‌گری	۰/۲۷۹*	۱	-	-	-	-
تمرکزگری	۰/۲۰۸*	۰/۱۹۱*	۱	-	-	-
توصیف‌گر	۰/۲۵۲*	۰/۱۸۹*	۰/۴۲۱*	۱	-	-
نمره کل	۰/۳۴۷*	۰/۲۲۲*	۰/۶۳۲*	۰/۵۶۱*	۱	-
اضطراب	-۰/۱۰۱	-۰/۰۹۷	-۰/۴۳۶	-۰/۳۱۱	-۰/۴۵۸	۱
امتحان			**	**	**	**

** نشان دهنده معناداری در سطح ۰/۰۱ * نشان دهنده معناداری در سطح ۰/۰۵

با توجه به جدول ۲، بیشترین رابطه و همبستگی بین اضطراب امتحان با نمره کل مهارت‌های ذهن‌آگاهی به صورت معکوس، معنادار و در سطح $\alpha = 0/001$ مشاهده می‌شود ($r = -0/458$). همچنین اضطراب امتحان در بین مولفه‌های مربوط به مهارت‌های ذهن‌آگاهی نیز بیشترین رابطه را با مولفه تمرکزگری به صورت معکوس، معنادار و در سطح $\alpha = 0/001$ نشان می‌دهد ($r = -0/436$). بعد از آن بین اضطراب امتحان با مولفه توصیف‌گری در سطح $\alpha = 0/001$ رابطه معکوس و معناداری مشاهده می‌شود ($r = -0/311$). علاوه بر این، بین اضطراب امتحان با مولفه‌های پذیرش‌گری و مشاهده‌گری رابطه معناداری مشاهده نشد. به طور کلی با توجه به نتایج به دست آمده فرضیه دوم پژوهش تایید می‌گردد.

فرضیه سوم: سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی سهم دارند. برای بررسی این فرضیه، با توجه به رعایت پیش‌فرض‌های رگرسیون از جمله نرمال بودن داده‌های آماری، پیوسته بودن متغیرها و وجود رابطه همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک، از آزمون رگرسیون چند متغیری استفاده گردید.

جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون اضطراب امتحان روی سرمایه روان‌شناختی و

مهارت‌های ذهن‌آگاهی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	R	R2	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۵۰۰/۱۹۲۶	۲	۰/۵۱۵	۰/۲۶۵	۳۴/۲۴۴	۰/۰۰۰
باقیمانده	۶۴۳۹۹/۵۸۹	۲۹۴				
جمع	۷۹۴۰۱/۵۱۵	۲۹۶				

جدول ۴ نتایج ضرایب رگرسیون اضطراب امتحان از روی سرمایه روان‌شناختی و

مهارت‌های ذهن‌آگاهی

متغیر	b	خطای معیار	Beta	t	سطح معناداری
ثابت	۸۳/۰۹۲	۵/۴۸۵		۱۰/۱۴۹	۰/۰۰۰
نمره کل سرمایه روان‌شناختی	-۰/۳۵۹	۰/۰۵۳	-۰/۲۷۸	-۳/۱۶۹	۰/۰۰۰
نمره کل مهارت‌های ذهن‌آگاهی	-۰/۵۵۴	۰/۱۷۵	-۰/۳۶۵	-۵/۳۱۷	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۴ و میزان Beta، بیشترین نقش و سهم در پیش‌بینی اضطراب امتحان بر عهده نمره کل مهارت‌های ذهن‌آگاهی به میزان ۰/۳۶۵- می‌باشد. همچنین نمره کل سرمایه روان‌شناختی نیز به میزان ۰/۲۷۸- در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانشجویان سهم و نقش دارد.

۸- بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی، انجام شد. نتایج نشان داد: رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی تایید می‌شود. همچنین مطابق با نتایج، بیشترین رابطه و همبستگی بین نمره کل سرمایه روان‌شناختی با اضطراب امتحان به صورت معکوس و معنادار مشاهده می‌گردد. در بین مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی نیز، بیشترین رابطه بین مولفه خودکارآمدی و بعد از آن تاب‌آوری و امیدواری با اضطراب امتحان به صورت معکوس و معنادار وجود دارد. همچنین مطابق با نتایج بین خوش‌بینی با اضطراب امتحان رابطه معناداری مشاهده نگردید. نتایج پژوهش حاضر در این خصوص با نتایج پژوهش‌های عشق‌آبادی و همکاران (۱۴۰۰)، طالب‌زاده و همکاران (۱۳۹۸)، آرامی و همکاران (۱۳۹۸)،

کورنل (۲۰۲۰)، و وو و همکاران (۲۰۱۹) همسو است و مشابهت دارد. در تبیین این نتایج با توجه به نظر لوتانز (۲۰۰۴)، می‌توان گفت که سرمایه روان‌شناختی به عنوان منبع شخصی قوی، منجر به تقویت فرد در یک محیط چالش برانگیز شغلی و یا تحصیلی می‌شود و به او برای موفقیت و مقابله با مشکلات و تنش‌های محیطی کمک می‌نماید. به عبارت دیگر، فراگیران دارای سرمایه روان‌شناختی بالا به دلیل برخورداری از نیروی مثبت فزاینده، در برابر چالش‌ها و موانع تحصیلی کمتر به حالاتی مانند اضطراب و افسردگی دچار می‌شوند و حتی در صورت ابتلاء نیز بهتر می‌توانند به کنترل هیجانات و مقابله با تنش‌ها و استرس‌های خود بپردازند (قشقایی و همکاران، ۱۳۹۹). به عبارت دیگر، فراگیران دارای سرمایه روان‌شناختی عمدتاً نسبت به اهداف و وظایف خود مسئولیت‌پذیرند، در برابر مشکلات تحصیلی، کمتر دچار آشفتگی روانی از قبیل اضطراب شدید می‌شوند، مسائل و چالش‌های تحصیلی کمتری دارند و اگر در موقعیت‌های ارزیابی دچار اضطراب امتحان شوند، شدت این اضطراب و آشفتگی در آن‌ها پایین و کنترل هیجانات جهت رسیدن به وضعیت روانی مطلوب در آن‌ها بالاتر است (کوتانیس و اوراک، ۲۰۱۷). به طور کلی می‌توان گفت که سرمایه روان‌شناختی و مولفه‌های آن با تحت تاثیر قرار دادن جهان‌بینی فراگیران، افزایش احساس امنیت اجتماعی و روانی و بالا بردن سطوح انگیزش و سخت‌رویی برای یادگیری بیشتر، زمینه لازم را برای بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراهم می‌آورند و تاثیرات مثبتی را در تمامی جنبه‌های زندگی بر جای خواهند گذاشت (میرزائی و جعفری هرندی، ۱۳۹۹). علاوه بر این، در خصوص رابطه و همبستگی بیشتر و معکوس بین مولفه خودکارآمدی و اضطراب امتحان با توجه به نظر بندورا (۱۹۹۶)، می‌توان چنین اظهار نمود که خودکارآمدی در فراگیران به معنای میزان اعتماد به توانایی‌های خود در اجرای اعمال تحصیلی و یا دستیابی به نتایج آموزشی دلخواه است. به عبارت دیگر، فراگیران دارای سطوح بالای خودکارآمدی به توانایی‌های خود برای انجام تکالیف خاص مانند موفقیت در یک امتحان بیش از سایر فراگیران اعتماد دارند که این امر باعث می‌شود تا در زمان ارزیابی کمتر دچار تنش شوند و حتی هنگام مواجهه با رویدادهای چالش‌زا مانند اضطراب امتحان نیز به شایستگی‌های خود بیشتر اعتماد کنند. زیرا بر اساس مجموعه‌ای از پژوهش‌ها یکی از مهم‌ترین عوامل به وجود آمدن اضطراب امتحان، عدم اطمینان فرد از آن است که نتایج امتحان در دست اوست (یعنی تردید پیرامون کنترل شرایط و موفقیت ارزیابی)، بنابراین فراگیران دارای سطوح بالایی از خودکارآمدی نتایج و عملکرد خویش در ارزیابی‌ها را تحت کنترل خود می‌دانند و در نتیجه کمتر دچار اضطراب می‌شوند (عشق‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین یافته‌ها حاکی از این است که خودکارآمدی با افزایش استفاده از راهبردهای مسئله‌محور هنگام مواجهه با مشکلات و چالش‌های تحصیلی ارتباط دارد که این امر کاهش اضطراب یادگیری و امتحان فراگیران را سبب می‌شود. در واقع، فراگیری که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، بهتر می‌توانند هیجان خود را تنظیم نمایند، به صورت کارآمدتری با فشار روانی مقابله می‌کنند و سریع‌تر می‌توانند خود را با موقعیت تنش‌زا تطبیق دهند که این امر موجب افزایش سلامت روان و کاهش مشکلات ناشی از استرس در آنان می‌گردد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین پیرامون رابطه معکوس بین مولفه تاب‌آوری با اضطراب امتحان می‌توان گفت، از آنجا که بر اساس نظر پژوهشگرانی از جمله ساراسون و مندler (۱۹۵۲)، اضطراب امتحان در بعد شناختی شامل انتظار شکست و در بعد هیجانی شامل نگرانی و دلهره نسبت به شکست می‌شود، پس برخورداری فراگیران از میزان بالای تاب‌آوری این فرصت را به آن‌ها

می‌دهد که هنگام ادراک شناختی، رفتاری و هیجانی ناشی از امتحان، با آن به طور موثری برخورد کنند، به طرز موفقیت‌آمیزی اضطراب را واپس رانند و عملکرد مطلوب‌تری را در امتحان و مطالعه نشان دهند. در همین خصوص ریچاردسون (۲۰۰۲)، نیز معتقد است که تاب‌آوری و استقامت در برابر رویدادهای منفی، می‌تواند اثرات نامطلوب تجارب شکست را تعدیل نماید و سطح انرژی فرد را به حالت اولیه یا حتی فراتر از آن برگرداند. بنابراین، فراگیری که از مقاومت بالایی در برابر تجارب منفی و شکست تحصیلی برخوردارند، در برابر تداوم اضطراب امتحان نیز مقاوم‌تر خواهند بود و به طور موثرتری می‌توانند خود را با اثرات نامطلوب اضطراب سازگار نمایند (یوسفی‌افراشته و موسوی، ۱۴۰۰). علاوه بر این و در خصوص رابطه معکوس اما ضعیف بین امیدواری با اضطراب امتحان و عدم مشاهده رابطه معنادار بین خوش‌بینی و اضطراب امتحان می‌توان گفت، هرچند امیدواری با افزایش تجسم راه‌های مطلوب برای رسیدن به هدف می‌تواند نگرانی و اضطراب پیرامون امتحان و ارزیابی را کاهش دهد، اما مطابق با نظریه امیدواری شنایدر (۲۰۰۲)، امیدواری صرف بدون داشتن هدف، برنامه‌ریزی، نگاه به آینده و دوراندیشی نمی‌تواند اثر چندانی بر کنترل هیجانات منفی از قبیل اضطراب بگذارد. به عبارت دیگر امیدواری در فراگیران باید به حدی برسد که در تمامی جنبه‌های آموزشی آن‌ها نقش پررنگی داشته باشد و هدفمندی جزئی‌جداشدنی از برنامه‌های تحصیلی فراگیران محسوب شود تا بتواند در عمل نیز کارآمدی لازم را داشته باشد. در مورد خوش‌بینی هم طبق نظر سلینگمن (۲۰۰۲)، خوش‌بینی ذهنی صرف بدون این‌که اسنادهای مثبت جزئی از زندگی افراد شود نمی‌تواند در هنگام مواجهه با شرایط سخت مانند اضطراب ناشی از امتحان کارایی لازم را داشته باشد. بنابراین می‌توان گفت که امیدواری و خوش‌بینی بیشتر حالت ذهنی دارند و قبل و حین امتحان نمی‌توانند به اندازه سرمایه‌های روان‌شناختی کاربردی مانند خودکارآمدی و تاب‌آوری موثر واقع شوند و بیشترین تأثیر آن‌ها بعد از امتحان و در هنگام کسب نتایج، مشهود است (طالب‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج میانگین مولفه‌های مختلف سرمایه روان‌شناختی در پژوهش حاضر نیز حاکی از پایین بودن میانگین نمرات دانشجویان در مولفه‌های امیدواری و خوش‌بینی نسبت به خودکارآمدی و تاب‌آوری است که می‌توان برخی از دلایل آن را شرایط نابسامان وضعیت کلاس‌ها و بی‌نظمی‌های دوران کرونایی، ناامیدی نسبت به آینده شغلی و وضعیت اقتصادی و بدبینی برخی از دانشجویان روان‌شناسی به دلیل برخورداری از نگاه بیماری‌نگر و اتخاذ رویکردهای آسیب‌شناسی به جای تأکید بر رویکردهای مثبت‌نگر علم روان‌شناسی دانست. مطابق نتایج بدست آمده، فرضیه دوم پژوهش در خصوص رابطه بین مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی تایید می‌شود. همچنین بیشترین رابطه و همبستگی بین نمره کل مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان به صورت معکوس و معنادار مشاهده می‌شود. در بین مولفه‌های مهارت‌های ذهن‌آگاهی نیز، بیشترین رابطه بین مولفه تمرکزگری و بعد از آن توصیف‌گری با اضطراب امتحان به صورت معکوس و معنادار وجود دارد. همچنین مطابق با نتایج بین دو مولفه مشاهده‌گری و پذیرش‌گری با اضطراب امتحان رابطه معناداری مشاهده نگردید. نتایج پژوهش حاضر در این خصوص با نتایج پژوهش‌های اصغری و همکاران (۱۳۹۹)، ذوقی و همکاران (۱۳۹۸)، شیدایی‌ا قدم و فاطمی‌پور (۱۳۹۷)، اوانال آیدین و همکاران (۲۰۲۱)، کویرک (۲۰۲۰)، و کارسلی و هیت (۲۰۱۸)، همسو است و مشابهت دارد و با نتایج پژوهش خرمی و همکاران (۱۳۹۷) ناهمسو است. در تبیین این نتایج با توجه به تعریف ذهن‌آگاهی توسط کابات-زین (۲۰۱۳)، می‌توان گفت که

ذهن‌آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه‌ای خاص است یعنی بودن در حال حاضر، هدفمند و خالی از قضاوت که در واقع به نوعی از آگاهی که بر اثر توجه به هدف، در لحظه جاری وجود دارد، اشاره دارد. بنابراین ذهن‌آگاهی مهارتی است که با آن بر خود تسلط می‌یابیم و خودمان را بازیابی کنیم و بر این اساس، می‌تواند در یک لحظه، ذهن پراکنده ما را فراخواند و آن را به صورت یک کل بازیابی کند، به گونه‌ای که بتوانیم در هر لحظه از زندگی، خود را با مشکلات مواجه سازیم و از گذشته و آینده رها شویم (فاضلی‌ثانی و خلعتبری، ۱۳۹۸). بر این اساس و همسو با نتایج پژوهش‌های مشابه، فراگیری که از مهارت‌های ذهن‌آگاهی بالایی برخوردار هستند، بهتر می‌توانند بدون انجام رفتارهای غیرارادی و غیرانطباقی به شرایط سخت پاسخ دهند، در مقابل ادراکات جدید و چالش‌های تحصیلی با دیدی وسیع برخورد می‌کنند، تمایل دارند خلاقیت بیشتری داشته باشند و بهتر می‌توانند با اضطراب امتحان و هیجانات نامناسب خود بدون ضعف و ناراحتی مقابله کنند. در نتیجه زمانی که فراگیر با وضعیت هیجانی و یا فیزیکی دشواری در امر تحصیل مواجه می‌شود، برخورداری او از ذهن‌آگاهی موجب می‌شود تا با قضاوت نکردن پیرامون تجربیات خود، به آنچه که وجود دارد، آنچه که هست و آنچه که باید باشد، آگاه شود که در نتیجه این آگاهی می‌تواند استقامت بیشتری را از خود در برابر امور تحصیلی نشان دهد (ذوقی و همکاران، ۱۳۹۸). علاوه بر این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مهارت‌های ذهن‌آگاهی با افزایش مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی به خصوص خودکارآمدی و تاب‌آوری نیز در فراگیران همراه است. به این صورت که بودن در لحظه اکنون و تمرکز بر تجربیات کنونی می‌تواند با کاهش تفکر پیرامون تجربیات منفی گذشته، اطمینان به خود و تحمل در برابر مشکلات را به طور فزاینده‌ای افزایش دهد (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین مهارت‌های ذهن‌آگاهی هم به طور مستقیم و هم از طریق سرمایه روان‌شناختی می‌تواند موجب کاهش اضطراب امتحان گردد. همچنین پیرامون رابطه معکوس و معنادار مولفه تمرکزگری با اضطراب امتحان و پس از آن رابطه معکوس و معنادار مولفه توصیف‌گری می‌توان با توجه به نظر کابات-زین (۲۰۱۳)، چنین اظهار نمود که تمرکزگری بر موقعیت اکنون و وجود مشکل در حال حاضر به جای تفکر پیرامون گذشته و آینده موجب می‌گردد تا فراگیران بر مسائل فرعی متمرکز نشوند، تمام توجه خود را معطوف به زمان حال نمایند و به فکر راه‌حلهایی باشند که اکنون بتوانند موقعیت تنش‌زای آن‌ها را کاهش دهد. علاوه بر این، تمرکزگری بر موقعیت کنونی باعث تمرکززدایی افکار منفی و باورهای تهدیدکننده اضطراب می‌شود زیرا در اضطراب، تمرکز فرد به شدت آسیب می‌خورد، بنابراین اگر از این توانایی برخوردار باشد می‌تواند به خوبی از تداوم اضطراب جلوگیری نموده و از شدت آن بکاهد (شیدایی‌ا قدم و فاطمی‌پور، ۱۳۹۷). در مورد مهارت توصیف‌گری موقعیت تنش‌زا نیز می‌توان گفت که این مهارت مانع پردازش و تداوم الگوهای غیرمفید فکری می‌شود و نشخوارگری و نگرش‌های ناکارآمد را در فراگیران کاهش می‌دهد. در واقع توصیف بدون قضاوت از موقعیت تنش‌زای تحصیلی، اضطراب مرتبط با فعالیت‌های آموزشی را به دلیل افزایش آگاهی اندیشمندانه از احساسات و مشکلات کاهش داده، منجر به پردازش خلاقانه می‌شود، احتمال استفاده از راهبردهای مسئله‌مدار مقابله با استرس را افزایش می‌دهد و به این ترتیب توان مقاومت و تحمل فراگیران را برای مواجهه با اضطراب امتحان بالا می‌برد (اوانال-آیدین و همکاران، ۲۰۲۱). در خصوص عدم وجود رابطه معنادار بین دو مولفه و مهارت پذیرش‌گری (پذیرش بدون قید و شرط شرایط استرس‌زا) و مشاهده‌گری (مشاهده وضعیت ناخوشایند همان‌طور که هست) با اضطراب

روان‌شناختی تنها بخشی از اضطراب امتحان دانشجویان را تبیین می‌نمایند، بنابراین، در نظر گرفتن نقش سایر عوامل فردی، اجتماعی و خانوادگی در این زمینه اهمیت می‌یابد.

۹- منابع

- [۱] آرامی، زهرا؛ شریفی، طیبه؛ غضنفری، احمد و عابدی، احمد، (۱۳۹۸)، مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوتیک بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش مبتلاء به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان، کودکان استثنایی، ۱۹ (۳)، ۳۷-۴۸.
- [۲] ادهمی‌مقدم، فرهاد؛ مرآتی، فاطمه؛ قمیها، سمیه؛ نکاوند، مهراندخت و صاحب‌الزمانی، محمد، (۱۳۹۹)، اضطراب امتحان و تاثیر آن بر عملکرد دانشجویان در آزمون صلاحیت بالینی پایان دوره پزشکی عمومی در دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی تهران، مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور، ۱۱ (۳)، ۲۶۱-۲۶۱.
- [۳] اصغری، فرهاد؛ صیادی، علی؛ قاسمی‌جویه، رضا و بهاروند، ایمان، (۱۳۹۹)، نقش میانجی آمیختگی شناختی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و اضطراب امتحان دانشجویان دختر مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، توسعه و آموزش پزشکی، ۱۵ (۸)، ۲۶۱-۲۴۵.
- [۴] اکبری، حبیب‌الله، (۱۳۹۶)، اثربخشی راهبردهای درمان پردازشی- تجربی‌ای (هیجان‌مدار) بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران، روان‌شناسی تربیتی، ۱۴ (۴۸)، ۴۱-۶۱.
- [۵] امینی، مرضیه؛ شهنی‌بیلاق، منیجه و حاجی‌بخچالی، علیرضا، (۱۳۹۹)، رابطه علی سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه اجتماعی، پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت، ۲ (۶)، ۱-۱۶.
- [۶] بورنگ، اتنا، (۱۳۹۹)، رابطه مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان متوسطه اول ناحیه دو رشت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، موسسه آموزش عالی غیرانتفاعی و غیردولتی کوشار.
- [۷] پورحسینی، ماهره، (۱۳۹۹)، رابطه مهارت ذهن‌آگاهی و خوددلسوزی مادر با بهزیستی روان‌شناختی فرزندان دختر ۱۲ تا ۱۵ ساله شهر رشت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.
- [۸] پورطالب، نرگس؛ میرنسب، میرمحمد و بدری‌گرگری، رحیم، (۱۳۹۸)، اثربخشی ترکیب مداخله‌های رفتاری و بازسازی شناختی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان، فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۴ (۵۶)، ۱۱۴-۱۳۰.
- [۹] حقی‌زاده، محمدحسین، (۱۳۹۶)، سرمایه اجتماعی و مشارکت زمینه‌ساز توسعه پایدار، چاپ اول، تهران: نشر مینوفر.
- [۱۰] جلالی، امینه، پورحسین، رضا، (۱۳۹۹)، ذهن‌آگاهی و استرس، رویش روان‌شناسی، ۹ (۴)، ۱۴۵-۱۵۸.
- [۱۱] جلیل‌فر، حکیمه، (۱۳۹۹)، اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر مهارت‌های حل مسئله و مهارت‌های ذهن‌آگاهی دانشجویان دختر (دانشگاه‌های علمی کاربردی و فرهنگیان) یاسوج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام‌نور مرکز یاسوج.
- [۱۲] خرمی، فاطمه؛ سیف، علی‌اکبر؛ کیامنش، علیرضا، تاج، فریبرز، (۱۳۹۷)، اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر اضطراب امتحان و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه یازدهم، روان‌شناسی تربیتی، ۱۴ (۵۰)، ۲۵-۵۴.
- [۱۳] خسروی، معصومه؛ استوار، زهره، اعظمی، سعید، (۱۳۹۶)، اضطراب امتحان و راهبردهای مقابله با آن، چاپ دوم، تهران: نشر علم.
- [۱۴] راد، مصطفی، راد، مجتبی، (۱۳۹۹)، مقایسه اضطراب امتحان و عوامل اضطراب‌آور مرتبط با استاد: یک مطالعه کیفی، دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۲۷ (۴)، ۵۸۴-۵۷۸.
- [۱۵] رجایی، اعظم؛ ناد، محمدعلی، جعفری، علیرضا، (۱۳۹۶)، ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس سرمایه روان‌شناختی در بین کارکنان ستادی آموزش و پرورش شهر اصفهان، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۸ (۳)، ۹۴-۱۰۸.

امتحان نیز با توجه و استناد به نظر بایر و همکاران (۲۰۱۲)، می‌توان گفت که این دو مهارت بسیار ذهنی و بالقوه هستند و استفاده از آن‌ها نیازمند داشتن تجربه و مهارت کافی است، بنابراین نداشتن تجربه کافی در استفاده از این مهارت‌ها و یا ضعف در به کارگیری آن‌ها با رفتارهای متناقض در فراگیران همراه خواهد بود. به این صورت که مشاهده‌گری و پذیرش‌گری اضطراب در برخی فراگیران می‌تواند با کاهش اضطراب همراه باشد و در برخی دیگر به خصوص افرادی که دارای اضطراب شدید هستند، پذیرش و مشاهده شرایط همان‌طور که هست می‌تواند بر شدت اضطراب بیفزاید (اصغری و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین با توجه به تناقض نتیجه استفاده از این الگوها، ذهنی بودن این مهارت‌ها نسبت به تمرکزگری و توصیف‌گری و پایین بودن میانگین نمرات این دو مهارت در دانشجویان می‌تواند تا حدودی این عدم رابطه را توجیه نمود. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر در این زمینه با نتایج پژوهش خرمی و همکاران (۱۳۹۷)، که نشان دادند تمامی انواع مهارت‌های ذهن‌آگاهی باعث کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود، ناهمسو است. در این رابطه می‌توان گفت که پژوهش خرمی و همکاران (۱۳۹۷)، از نوع اثربخشی بوده به طوری که تمامی مهارت‌های ذهن‌آگاهی به صورت کامل و طولانی‌مدت به دانش‌آموزان، آموزش داده شده است. همچنین میزان اضطراب امتحان در دانش‌آموزان نسبت به دانشجویان پژوهش حاضر، کمتر گزارش شده است که بر این اساس می‌توان ناهمسو بودن نتایج را تا حدودی توجیه نمود. نتایج فرضیه سوم پژوهش نیز نشان داد که رگرسیون سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی با اضطراب امتحان دانشجویان روان‌شناسی معنادار است و با توجه به میزان R^2 ، سرمایه روان‌شناختی و مهارت‌های ذهن‌آگاهی می‌توانند ۲۶/۵ درصد تغییرات اضطراب امتحان را پیش‌بینی نمایند. همچنین بر اساس ضرایب استاندارد بتا، بیشترین نقش و سهم در پیش‌بینی اضطراب امتحان بر عهده نمره کل مهارت‌های ذهن‌آگاهی به میزان $-۰/۳۶۵$ و بعد از آن بر عهده نمره کل سرمایه روان‌شناختی به میزان $-۰/۲۷۸$ می‌باشد. اضطراب امتحان پدیده‌ای شایع در بین فراگیران است که قبل و در حین امتحان می‌تواند تجربه شود و شامل آثار جسمانی، هیجانی و شناختی است که بر میزان توجه، هیجان و کیفیت یادگیری اثر منفی برجای می‌گذارد و با پیشرفت و موفقیت تحصیلی فراگیران رابطه معکوس دارد. به عبارت دیگر، اضطراب امتحان، عامل عمده‌ای است که از پیشرفت فراگیران جلوگیری می‌کند و منجر به هزینه برای اجتماع می‌شود (طهماسبی‌پور، ۱۳۹۸). از طرف دیگر افزایش ذهن‌آگاهی با افزایش انگیزه تحصیلی، احساس خودکارآمدی، خودتنظیمی هیجانی و نگرش مثبت نسبت به درس و محیط آموزشی همراه است و به این وسیله از میزان فرسودگی، اهمال‌کاری و اضطراب ناشی از انجام تکالیف درسی و ارزیابی می‌کاهد. در واقع ذهن‌آگاهی و برخورداری از مهارت‌های آن، متمرکز شدن بر زمان حال، پرهیز از نشخوار فکری پیرامون تجارب منفی تحصیلی و کاهش ترس از شکست را به دنبال دارد که این امر با افزایش سلامت روانی، بهزیستی ذهنی و موفقیت تحصیلی فراگیران در ارتباط است (عطایی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هرچند هر یک از مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی به طور مجزا در سلامت روانی فراگیران نقش مهمی دارد و روش‌های آموزش و افزایش آن‌ها معمولاً به صورت جداگانه تعریف شده است، اما اگر این مولفه‌ها با یکدیگر رشد یابند و آموزش داده شوند، اثری چند برابر به دنبال خواهند داشت و در کاهش تنش‌های روانی فراگیران از جمله اضطراب امتحان و افزایش سلامت روانی آن‌ها مفید واقع می‌شوند (قشقایی و همکاران، ۱۳۹۹). لازم به ذکر است که مهارت‌های ذهن‌آگاهی و سرمایه

- [۱۶] رسولی خورشیدی، فاطمه؛ صرامی، غلامرضا؛ نادری، حبیب‌الله، شجاعی، علی‌اصغر، (۱۳۹۹). الگویابی انگیزش در ارتباط بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی با پیشرفت، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۱)، ۸۴-۹۱.
- [۱۷] رضایی، نبی‌الله؛ باباخانی، نرگس، باقری، نسرين، (۱۴۰۰). رابطه سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی شغلی با میانجی‌گری ادراک مسئولیت اجتماعی در پرستاران، فصلنامه تعالی مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰ (۳۸)، ۵۰-۶۱.
- [۱۸] زارعی، معصومه، (۱۴۰۰). شناسایی عوامل موثر بر اضطراب در امتحان (مورد مطالعه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر شاندیز)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی سناباد گل‌بهار.
- [۱۹] ذوقی، لیلیا؛ کاکاوند، منیر، چویداری، عسگر، (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با متغیر میانجی ذهن‌آگاهی در دانشجویان، روان‌شناسی تربیتی، ۱۵ (۵۱)، ۱۹۵-۲۱۰.
- [۲۰] شیخ‌الاسلامی، علی، سیداسماعیلی‌قمی، نسترن، (۱۳۹۶). مقایسه تاثیر روش‌های آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مهارت‌های مطالعه بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان، فصلنامه روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۳ (۲)، ۱۰۴-۱۲۱.
- [۲۱] شیدایی‌اقدم، شوان، فاطمی‌پور، حمیدرضا، (۱۳۹۷). تاثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان، اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی، ۱۲ (۴۷)، ۶۵-۷۶.
- [۲۲] طالب‌زاده، سمیه؛ سلیمان‌پور‌عمران؛ محبوبه، اسماعیلی شاد، بهرنگ، (۱۳۹۸). رابطه سرمایه روان‌شناختی و اضطراب امتحان با نقش میانجی اعتماد به نفس در دانش‌آموزان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۳ (۱)، ۱۸۱-۱۹۸.
- [۲۳] طهماسبی‌پور، نجف، (۱۳۹۸). اضطراب امتحان: پیامدها و راه‌های کنترل آن، چاپ سوم، تهران: نشر قطره.
- [۲۴] عزیزپور، طاهره، (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی ذهن‌آگاهی بر کاهش استرس دانش‌آموزان دختر، کنفرانس بین‌المللی فرهنگ آسیب‌شناسی روانی و تربیت، انجمن روان‌شناسی ایران: دانشگاه الزهرا.
- [۲۵] عشق‌آبادی، سحر؛ محمدرضایی، علی، طالع‌پسند، سیاوش، (۱۴۰۰). روابط ساختاری سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتعیین‌گری با اضطراب امتحان: نقش واسطه‌های درگیری تحصیلی و سخت‌رویی، مجله روان‌شناسی بالینی، ۱۳ (۳)، ۳۳-۴۸.
- [۲۶] عطایی، فاطمه؛ احمدی، عبدالجواد؛ کیامنش، علیرضا، سیف، علی‌اکبر، (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه، روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۸ (۴)، ۱۷۶-۱۹۹.
- [۲۷] غزنوی، مهدی، (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس فراشناخت و توانمندی ایگو، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه کاشان.
- [۲۸] فارسی‌نژاد، معصومه؛ کرمی، ابوالفضل، اسدزاده، حسن، (۱۳۹۷). اثربخشی درمان شناختی - رفتاری بر ملال تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، آموزش و ارزشیابی، ۱۱ (۴۴)، ۱۱۹-۱۴۳.
- [۲۹] فاضلی‌کبری، مهناز؛ حسن‌زاده، رمضان؛ میرزاییان، بهرام، خواجه‌خوشلی، افسانه، (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش روان‌شناسی مثبت‌گرا با رویکرد اسلامی بر سرمایه‌های روان‌شناختی بیماران قلبی-عروقی، دین و سلامت، ۷ (۱)، ۳۹-۴۸.
- [۳۰] قدم‌پور، عزت‌الله؛ رادهمر، پروانه، یوسفوند، لیلیا، (۱۳۹۷). تاثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری به شیوه گروهی بر اضطراب امتحان دانشجویان، چهارمین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و آموزش و پرورش: تهران.
- [۳۱] قشقای، غزل؛ حسین‌نابت، فریده، معتمدی، عبدالله، (۱۳۹۹). رابطه سرمایه‌های روان‌شناختی با اضطراب دانشجویان، چهارمین همایش ملی روان‌شناسی دانشگاه پیام‌نور: رشت.
- [۳۲] قهراری، شهربانو، (۱۳۹۹). شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، چاپ اول، تهران: انتشارات دانژه.
- [۳۳] کرمی، میثم؛ دهدشتی، علیرضا، بهرامی، مهشید، (۱۳۹۷). شیوع اضطراب امتحان در دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی سمنان در سال ۱۳۹۵: یک گزارش کوتاه، مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۷ (۳)، ۲۷۵-۲۸۲.
- [۳۴] کریمی، جواد؛ همایونی، عاطفه، همایونی، فرشته، (۱۳۹۷). پیش‌بینی اضطراب سلامت بر پایه اجتناب تجربی و حساس بودن به علائم اضطراب در جمعیت غیربالینی، پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۱۲ (۴)، ۶۶-۷۹.
- [۳۵] گنجی، حمزه، (۱۴۰۰). روان‌شناسی عمومی، تهران: انتشارات ساوالان.
- [۳۶] محمدی، محمدجواد؛ محبی، سیامک؛ دهقانی، فاطمه، قاسم‌زاده، محمدجواد، (۱۳۹۷). همبستگی خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب یادگیری در دانشجویان پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، ۱۲ (۱۲)، ۸۹-۹۸.
- [۳۷] میرزائی، الهه، جعفری هرندی، رضا، (۱۳۹۹). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی و سخت‌رویی روان‌شناختی، مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۴ (۳۹)، ۱۲۲-۱۴۴.
- [۳۸] نوابی‌نژاد، شکوه، (۱۳۹۷). رفتارهای بهنجار و نابهنجار کودکان و نوجوانان و راه‌های پیشگیری و درمان نابهنجاری‌ها، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- [۳۹] هیعقوبی، ابوالقاسم؛ نادری‌پور، حسین؛ یارمحمدی، اصل، مسیب و محقق، حسین، (۱۳۹۸). تبیین بهزیستی روان‌شناختی بر اساس ذهن‌آگاهی، نیاز به شناخت و سرمایه‌های روان‌شناختی در دانشجویان، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵ (۵۲)، ۲۳۷-۲۱۷.
- [۴۰] یوسفی‌افراشته، مجید، رحمتی، فرشته، (۱۴۰۰). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و توانمندی منش با شادکامی دانشجویان، هفتمین همایش ملی تازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر: بندعباس.
- [۴۱] یوسفی‌افراشته، مجید، موسوی، مانده، (۱۴۰۰). رابطه عزت‌نفس و تاب‌آوری با اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه زنجان، هفتمین همایش ملی تازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر: بندعباس.

[41] Chin, E. C. & Williams, M. W. & Taylor, J. E. & Harvey, S. T. (2017). The influence of negative affect on test anxiety and academic performance: An examination of the tripartite model of emotions. *Learning and Individual Differences*, 54, 1-8.

[42] Cornell, B.P. (2020). The Predictive Relationship of Academic and Overall-life Psychological Capital and Test Anxiety in Doctor of Physical Therapy Students. A Dissertation 3/ Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctorate of Philosophy. Grand Canyon University Phoenix, Arizona.

[43] Ford, S. & Wilson, C. (2017). The Resiliency Scale for Young Adults Revisited. *Undergraduate Honors Theses*. 1- 85.

[44] Galante, J. & Dufour, G. & Vainre, M. & Wagner, A., P. (2017). A mindfulness- based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomized controlled trail. *Lancet Public Health*. 17. 302-311.

[45] Jain, F. A. & Walsh, R. N. & Eisendrath, S. J. & Christensen, S. & Rael Cahn, B. (2015). Critical Analysis of the Efficacy of Meditation Therapies for Acute and Subacute Phase Treatment of Depressive Disorders: A Systematic Review. *Psychosomatics*. 56 (2). 140-152.

[46] Kirikkant, B. & Soyer, M. K. (2018). A Path Analysis Model Pertinent to undergraduates' Academic Success: Examining Academic Confidence, Psychological Capital and Academic Coping Factors. *European Journal of Educational Research*. 7 (1). 133-150.

[47] Kutanis, R.O. & Oruc, E. (2017). The views of academic staff on psychological capital: A qualitative study in Turkey. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*. 12 (3). 45-62.

[48] Larson, H. A. & Yoder, A. M. & Johnson, C. & Sung, J. & Washburn, F. (2012). Test anxiety and relaxation training in third-grade students. *Eastern Education Journal*. 18. 65-83.

[49] Quirk, A.F. (2020). Mindfulness and Testing: An Exploration of the Benefits of Mindfulness Based Cognitive Meditation Practice on Test Anxiety. *Graduate Theses, Dissertations and Capstones*. Bellarmine University

[50] Roeser, R. W. (2014). The Emergence of Mindfulness-Based Interventions in Educational Setting, Motivation and Achievement. *Journal of Cognitive Psychology* 18. 379 - 419.

[51] Segal, Z. V. & Williams, J. M. G. & Teasdale, J. D. (2018). Mindfulness-Based Cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. New York: Guilford press (1-285).

[52] Siu, O. L. & Bakker, A. B. & Jiang, X. (2015). Psychological capital among university students: Relationship with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Study*. 17 (5). 831-849.

[53] Thomas, C. L. & Cassidy, J. C. & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*. 55. 40-48.

- [54] Thompson, C. (2016). *Everyday Mindfulness: A guide to using mindfulness to improve your well-being and reduce stress and anxiety in your life*. Available from: www.stillmind.com.au/MindfulnessbookLinks.htm.
- [55] Ünal-Aydın, P. & Sevinç, M. & Arslan, Y. & Güçl, M. & Aydın, O. (2021). The relationship between cognitive test anxiety and mindfulness among university students. *Journal of European Psychiatry*. 64 (29). 31-48.
- [56] Yao Li. M. & Yang. Y.L. & Liu. L. & Wang. L. (2017). Effects of social support, hope and resilience on quality of life among Chinese bladder cancer patients: a cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*. 19 (9). 61-86.