

Comparison of the Effectiveness of Optimism Training Programs, Emotional Regulation and Mindfulness in Reducing Academic Procrastination, Resilience Programs and Educational boredom in Students with Exam Anxiety

ARTICLE INFO

Article Type
Research Article

Authors

Amir Reza Rasam¹,
Ozra Ghaffari^{*2},
Abbas Abolghasemi^{3,1},
Mansour Beirami^{4,1}

How to cite this article

Amir Reza Rasam, Ozra Ghaffari, Abbas Abolghasemi, Mansour Beirami, Comparison of the Effectiveness of Optimism Training Programs, Emotional Regulation and Mindfulness in Reducing Academic Procrastination, Resilience Programs and Educational boredom in Students with Exam Anxiety, *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2021:5(3): 246-263.

1. Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran
2. Department of Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Psychology, University of Guilan, Guilan, Iran.
4. Department of Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

* Correspondence:

Address:

Phone:

Email: azra.ghaffari@yahoo.com

Article History

Received: 2021/09/24

Accepted: 2021/12/12

Published: 2021/12/21

ABSTRACT

Purpose: Test anxiety is one of the common problems among students, which, in addition to creating educational problems, causes behavioral problems among them. Exam anxiety is associated with several factors and there are various methods in this regard. According to the performed examinations, all so the factors associated with the test anxiety are students' procrastination Resilience Programs and Educational boredom in Students. The purpose of this study was to compare the effectiveness of various programs (optimism, emotional regulation and mindfulness) in reducing the procrastination Resilience Programs and Educational boredom in Students with anxiety tests.

Materials and Methods: Anxiety. This study is a experimental pre-test, post-test with control group. The statistical population includes all male high school students of Turkmenchay who study in year's of 95-96 that includ453 students. After performing Sternberg's anxiety test on students and identifying people who had high scores that include 100 students, they were also interviewed for diagnosis. after interviewed, 92 students as a experimental sampel selected and as a final sampel remaind 83 students before collapse. Of the following, four groups were selected after the examination and implementation of the test and the interview. They were randomly selected in the groups and a pre-test was performed on the students' procrastination and Educational boredom Resilience rate. In this regard, each group was exposed to one of the methods of optimistic learning, mindfulness, and excitement. There was no training for the control group. After 8 sessions, the training program of each group was compared with each other and the control group. The results of the pretest and posttest groups were compared to the students' fluctuations and analyzed through multivariate covariance analysis and bonferroni test using software (SPSS). in this research used Solomon & Rothblum (1984) Academic procrastination scal and Connor & Davidson (2003) resilience scal and Reijseger & co worker (2013) boredom scale and the training program are Gratz & Gunderson, (2006) emotion regulation and Seligman (2009) optimism training program and Bowen, Chawala & Marlatt (2011), Mindfulness-based training. According to the results, The results of the pretest and posttest groups were compared to the students' fluctuations and analyzed through multivariate covariance analysis using software (SPSS).

Findings: In the present study, the results show the effectiveness of the three methods of training in decreasing procrastination, and effectiveness of the optimistic learning and mindfulness technique in decreasing boredom, but neither of the three methods of training nor the effectiveness in increasing academic resilience of student

Conclusion: The results of this study show that the effectiveness of optimism training programs, emotional regulation and mindfulness in decreasing procrastination is the subject of this study. However, as discussed in the first chapter, these methods have not been compared with each other. In the present study, the results show the effectiveness of the three methods of training in decreasing procrastination, but among these methods, the method of training for emotional regulation is the most significant difference in mean, the greatest effect, and then the optimism method and, finally, mindfulness, and effectiveness of the optimistic learning and mindfulness technique in decreasing boredom, but neither of the three methods of training nor the effectiveness in increasing academic resilience of student.

Keywords: Test Anxiety, Optimism Programs, Emotional Regulation, Mindfulness, Procrastination, resilience, boredom.

مقایسه اثر بخشی برنامه های آموزش خوشبینی، تنظیم

هیجان و ذهن آگاهی بر تعلل ورزی، تاب آوری و

دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب

امتحان

امیررضا رسام^۱

گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

عذرا غفاری^{۲*}گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران
(نویسنده مسئول)عباس ابوالقاسمی^{۱۳}

گروه روانشناسی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران

منصور بیرامی^{۱۴}

گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

آموزان با اندازه اثر η^2 Partial = ۰/۲۹۱= اثر معنی داری داشت (۰/۰۰۱) (P=) همچنین با توجه به نتایج جدول فوق و براساس اثر مداخله آموزش های ذهن آگاهی و خوش بینی بر دلزدگی تحصیلی دانش آموزان با اندازه اثر η^2 Partial = ۰/۲۱۸= (3) = 7.252 (78) F اثر معنی داری داشته است (۰/۰۱) (P>) و هیچ یک مداخله آموزش های ذهن آگاهی، خوش بینی و تنظیم-هیجانی بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان معنی دار نبوده است.

نتیجه گیری: نتایج کسب شده نشانگر اثربخشی هر سه روش آموزش خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش تعلل ورزی و همچنین نشانگر اثربخشی آموزش برنامه های ذهن آگاهی و خوش بینی در کاهش دلزدگی تحصیلی دانش آموزان است ولی هیچ کدام از برنامه های آموزش در افزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان موثر نبوده است.

کلمات کلیدی: خوشبینی، تنظیم هیجان، ذهن آگاهی، تعلل ورزی، تاب آوری، دلزدگی، اضطراب امتحان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۱

* نویسنده مسئول: azra.gaffari@yahoo.com

مقدمه

اضطراب امتحان نوع خاصی از اضطراب است که فرد در موقعیت هایی ارزیابی می شود تجربه می کند (۱). همچنین اضطراب امتحان شامل اجزای شناختی و عاطفی است که جزء عاطفی شامل واکنش های جسمانی و احساس عصبی و متشنج بودن و جزء شناختی شامل نگرانی و تفکر بی ربط به کار است (۱).

تعلل ورزی تحصیلی که یکی از متداول ترین انواع تعلل ورزی محسوب می شود، به معنای تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی است و از نمونه های بارز این نوع تعلل ورزی به تعویق انداختن مطالعه در سها تا شب امتحان و شتاب ناشی از آن را می توان نام برد که گریبان گیر دانش آموز و دانشجو می شود (۲) و از جمله پیامدهای آن عملکرد آموزشی ضعیف و تجربه هیجانهای منفی مانند شرم و گناه درباره خود و اضطراب امتحان می باشد (۳). میرزایی و همکاران در پژوهش خود نشان دادند که ترس از شکست در امتحان، که یک پاسخ اضطرابی است، باعث می شود که سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه برای کاهش این اضطراب شخص ممکن است دچار اهمال کاری تحصیلی شود تا اضطراب خود را به تاخیر بیندازد (۳). تاب آوری را فرایند یا توانایی انطباق دادن خود با چالشها، تهدیدها و غلبه بر آنها تعریف کرده اند (نیومن، ۲۰۰۳) تحقیقات زیادی ارتباط بین اضطراب و تاب آوری را در نوجوانان نشان داده اند (۲۱)؛ (۲۲)؛ (۲۳)؛ (۲۴)؛ (۲۵). در فرا تحلیلی نیز تاب آوری با اضطراب همبستگی منفی داشت (۲۶). همچنین دلزدگی تحصیلی نیز نقش مهمی در مشکلات تحصیلی و در نتیجه اضطراب دانش آموزان دارد و اجرای برنامه های آموزش نیز نقش موثری در کاهش آن ایفا می کند. دلزدگی تحصیلی نیز در طرح انتخاب شد در همین خصوص دلزدگی تحصیلی عبارت است از حالت ناخوشایندی که با فقدان علاقه گسترده در ارتباط با موضوع مربوطه در ذهن فرد ایجاد می شود و با مشکل در تمرکز همراه است (۲۷) طبق بررسی ها

چکیده

هدف: اضطراب امتحان یکی از مشکلات شایع در بین دانش آموزان می باشد که علاوه بر ایجاد مشکلات تحصیلی موجب ایجاد مشکلات رفتاری در بین آنها نیز می باشد. هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش برنامه های مختلف (خوشبینی، تنظیم-هیجان و ذهن آگاهی) در کاهش تعلل ورزی، تاب آوری و دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان بود.

مواد و روش ها: روش پژوهش حاضر آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون گسترش یافته همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهر ترکمانچای در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ به تعداد ۴۵۳ نفر بود. ابتدا پرسشنامه ی اضطراب امتحان اسپیل برگر (۱۹۸۰) برای همه آنها اجرا گردید، بعد از اجرای پرسشنامه، ۱۰۰ دانش آموز که نمرات بالا (نقطه برش ۵۲)، در آزمون کسب کرده بودند انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند از این تعداد ۹۲ دانش آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند که به صورت جایگزینی تصادفی در چهار گروه (سه گروه آزمایش و یک گروه کنترل) قرار گرفتند که بعد از تشکیل گروهها و افت دانش آموزان ۸۳ نفر به عنوان نمونه اصلی باقی ماند. برای جمع آوری اطلاعات در پژوهش حاضر از پرسشنامه تعلل ورزی سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴)، مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) و مقیاس دلزدگی ریجسگر و همکاران، (۲۰۱۳) و همچنین از برنامه های آموزشی خوشبینی سلیگمن (۲۰۰۹)، تنظیم هیجان گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) و ذهن آگاهی باون، چاولا و مارلات (۲۰۱۱) استفاده شد و هر یک از این برنامه های آموزشی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای برای گروه های آموزشی اعمال شد. برای تجزیه و تحلیل نتایج از تحلیل کواریانس چند متغیره جهت اثربخشی هریک از برنامه های آموزش، و همچنین جهت بررسی اثربخشی مقایسه روشها بایکدیگر از آزمون بن فرونی استفاده شد و سطح معناداری ۰/۰۵ با استفاده از نرم افزار SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته ها: با توجه به نتایج و براساس اثر مداخله آموزش های ذهن آگاهی، خوش بینی و تنظیم هیجانی بر تعلل ورزی تحصیلی دانش

شناسایی عوامل موثر بر تعلل ورزی، تاب آوری و دلزددگی تحصیلی اهمیت فراوان دارد، زیرا با شناسایی این عوامل، از پیامدهای منفی آن در زمینه مسائل روانی، تحصیلی و هزینه های مادی پیشگیری می شود. در واقع اساسی ترین وجهی که اجرای این پژوهش را ضروری می کند، تاثیرهای نامطلوب تعلل ورزی تحصیلی و پیامدهای ناشی از آن به لحاظ تجربی و نظری در این زمینه است. همچنین ضرورت زندگی امروز در جهت استفاده بهینه از سرمایه های زمانی و ذهنی دانش آموزان است. پس جا دارد که این مهم مورد توجه و علت یابی قرار گیرد و راهبردهای ایجاد وضعیت مطلوب روشن شود. نوآوری پژوهش حاضر در این است که با مشخص شدن تأثیر روش ذهن آگاهی، خوش بینی و تنظیم هیجان در کاهش اضطراب دانش آموزان می توان از این روش در کنار سایر درمانها استفاده کرد و از این طریق می توان به بهداشت روانی افراد، مدرسه و جامعه و همچنین در کاهش هزینه های تحصیلی و درمانی مشکلات ناشی از اضطراب و کاهش عود مجدد علائم اضطراب کمک شایانی نمود. بنابراین هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش برنامه های خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش تعلل ورزی بر تعلل ورزی، تاب آوری و دلزددگی تحصیلی در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان بود.

مواد و روش ها

روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر ترکمانچای در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. نمونه آماری شامل ۸۰ نفر از دانش آموزان (دارای اضطراب امتحان) بود که با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. بعد از اجرای تست اضطراب امتحان استرنبرگ و مشخص شدن دانش آموزانی که نمرات بالایی در آن کسب کرده بودند؛ جهت تشخیص اضطراب امتحان، مورد مصاحبه قرار گرفتند و از این تعداد بعد از بررسی و اجرای آزمون و انجام مصاحبه چهار گروه ۲۰ نفره انتخاب گشت و دانش آموزان به صورت انتخاب تصادفی ساده در گروهها قرار گرفتند و پیش آزمون در خصوص میزان تعلل ورزی، تاب آوری و دلزددگی تحصیلی دانش آموزان اجرا شد. ملاک ورود در گروهها کسب نمرات ۵۱ تا ۷۵ در آزمون اضطراب امتحان و عدم همبودی سایر اختلالات جسمی و روانی مداخله کننده در تشخیص و کسب رضایت از اولیای دانش آموزان و عدم ابتلا به هرگونه بیماری ناتوان کننده و مزمن دیگر و ملاک خروج نیز شامل انصراف و استفاده از داروهای روان گردان در حین مطالعه بود. روش اجرا به این صورت بود که از بین تمامی مدارس مقطع متوسطه شهر ترکمنچای ۴ مدرسه انتخاب و از هر مدرسه یک کلاس ۲۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. هریک از گروهها در معرض یکی از روشهای آموزش خوش بینی، ذهن آگاهی و تنظیم هیجان قرار گرفت. برای گروه گواه هیچ آموزشی در نظر گرفته نشد. بعد از اجرای ۸ جلسه برنامه آموزش هر یک از گروهها با یکدیگر و گروه گواه مورد مقایسه قرار گرفتند و سپس به پرسشنامه های اضطراب امتحان و تعلل ورزی، تاب آوری و دلزددگی تحصیلی در مرحله پس آزمون پاسخ

(۲۸) متغیری که به صورت معنی دار با دلزددگی تحصیلی در ارتباط است اضطراب می باشد.

تنظیم هیجان شامل نظارت، ارزیابی و اصلاح واکنشهای هیجانی، به ویژه حالتی شدید و زودگذر هیجانی به منظور نیل به اهداف است (۴). در خصوص تنظیم هیجان و اهمالکاری، افراد برای تنظیم هیجانهای منفی خود از راهبرد تعلل ورزی استفاده می کنند، زیرا آنها به کمک این راهبرد حداقل به صورت گذرا از هیجانهای منفی دور می شوند و احساس بهتری را تجربه می کنند (۵).

تحقیقات نشان داده است که بین تعلل ورزی رفتاری و تعلل ورزی تصمیم گیری با مشکل در نظم بخشی هیجانی رابطه مثبت وجود دارد (۳). همچنین بین راهبردهای نامناسب تنظیم هیجان مانند مقصر دانستن دیگران و تعلل ورزی رابطه مثبت وجود دارد (۶). از طرفی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان یکی از درمانهای شناختی رفتاری نسل سوم قلمداد می شود. ذهن آگاهی آموزشی برای دست یافتن به یک نگرش جدید، پذیرش بدون قضاوت، نزدیک شدن به احساسات، افکار و حس های بدنی برای خالص شدن از حالت خلقی منفی به شمار می رود (۷). بیرامی و عبدی در تحقیقی به اثر بخشی تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان پرداختند. آنان ۱۱ نفر را بطور تصادفی به عنوان گروه آزمایش و ۱۱ نفر را به عنوان گروه گواه انتخاب کردند. یافته ها نشان داد جلسات گروهی آموزش ذهن آگاهی کاهش اضطراب امتحان را موجب می شود (۸). فرناندو در پژوهشی تحت عنوان "استفاده از شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب" به این نتیجه رسید که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب صفت دانش آموزان تأثیر معناداری دارد (۹). پترنیتی در پژوهشی تحت عنوان "مقایسه ی اثربخشی برنامه ی مبتنی بر ذهن آگاهی با مهارت های مطالعه در درمان اضطراب امتحان دانشجویان" به این نتیجه رسید که هر دو روش در کاهش اضطراب امتحان موثر است، اما شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی اثربخشی معنادار بیشتری نسبت به آموزش مهارت های مطالعه در کاهش اضطراب امتحان داشت (۱۰).

یکی دیگر از مفاهیم عمده روانشناسی که در سالهای اخیر در حوزه رفتار سازمانی مورد توجه جدی قرار گرفته است و اخیراً وارد مطالعات آموزشی شده است، مفهوم خوش بینی می باشد. دانش آموزان خوش بین، افرادی هستند که انتظار دارند اتفاقات خوبی برای آنها رخ دهد (۱۱). بدین ترتیب افراد خوش بین، در رویارویی با شکست ها و موفقیت های خود، بر اسنادهای کلی تکیه می کنند؛ اسنادهایشان پایدار است؛ موفقیت هایشان را به توانایی درونی خود نسبت می دهند و در رویارویی با ناکامی ها شکست خود را به عوامل ویژه بیرونی و غیر پایدار نسبت می دهند (۱۲). کارور، شیرر و سگراستروم معتقدند افراد خوش بین از رسیدن به اهداف اطمینان دارند و افراد بدبین در رسیدن به هدف و شرایط مشابه شک دارند، خوشبینی بالا، آشننگی و اضطراب امتحان کمتری را در انتهای سال پیش بینی می کند (۱۳).

بیات ترجمه شده است و بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد رودهن هنجاریابی شده است و پایایی آن ۰/۷۳ به دست آمد (۱۷). پرسشنامه تاب آوری تحصیلی توسط سامونلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تایید شد. سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری او به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسشنامه ۴۰ سوال است که از شرکت کنندگان خواسته می شود تا میزان تاب آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی کنند. از بین ۲۹ گویه، سوالات ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ دارای نمره گذاری معکوس می باشند. پرسشنامه تاب آوری تحصیلی بعد از هنجاریابی در ایران توسط سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۲) (۶۰) از ۴۰ سوال به ۲۹ سوال کاهش یافت. در پژوهش سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۲) پایایی پرسشنامه در دو نمونه دانش آموزان و دانشجویان بدست آمده است که پایایی مولفه مهارت‌های ارتباطی در بین دانش-آموزان و دانشجویان به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۶، پایایی مولفه جهت گیری آینده در بین دانش آموزان و دانشجویان به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۶۵ و پایایی مولفه مسئله محور و مثبت نگری در بین دانش آموزان و دانشجویان به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۶۲ می باشد. و پرسشنامه از روایی مناسبی برخوردار است. پرسشنامه دزدگی تحصیلی توسط ریجسگر و همکاران، (۲۰۱۳) (۲۹) ساخته شده است. این مقیاس شامل ۸ گویه است که برای دانشجویان بازنویسی شده اند گویه ها بر روی یک طیف لیکرت هفت درج های (از هرگز تا همیشه در دامنه ۰ تا ۶) نمره گذاری شدند. اعتبار مقیاس و پایایی آن (به روش باز آزمایی و آلفای کرونباخ) توسط سازندگان در گروه‌های مختلف (عادی و در خطر) محاسبه شده است ضریب پایایی همسانی درونی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و همسانی درونی مقیاس (۵۵/ گزارش شده است ضریب پایایی همسانی درونی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ نیز در این بررسی بر روی ۱۱۰ دانش آموز اجرا شد که نتایج نشانگر میزان ۰/۸۰ همسانی در میان دانش آموزان بوده است و همچنین روایی صوری آزمون نیز از طریق سه تن از اساتید گروه روان شناسی مورد تایید قرار گرفت. آموزش مداخله خوش بینی به صورت گروهی و طی ۸ جلسه برای گروه اجرا شد. در برنامه آموزش از جلسات استفاده شده توسط سلیگمن استفاده شد که در جدول (۱) ذکر شد (۱۸):

دادند. سپس در مورد اهداف پژوهش، توضیحات لازم به آن ها داده شد. از آزمودنی ها اطلاعات شخصی مانند نام و نام خانوادگی گرفته نشد و شرکت کنندگان توجیه شدند که شرکت در پژوهش برای آن ها کاملاً اختیاری است. در ضمن شرکت کنندگان به صورت شفاهی رضایت خود را در مورد شرکت در پژوهش اعلام کردند. مقیاس اضطراب امتحان اسپیلبرگر ابزاری خود گزارشی است که اسپیلبرگر در سال ۱۹۸۳ ساخته است. این پرسشنامه ۲۰ ماده دارد که واکنش قبل، حین و بعد از امتحان را توصیف می کند. این مقیاس دو بخش دارد: بخش نگرانی یا شناختی با ۹ ماده و بخش هیجانی یا جسمی با ۱۱ ماده. آزمودنیها براساس طیف چهار گزینه ای لیکرت از دامنه هرگز تا اغلب به آن پاسخ می دهند. این گزینه ها به ترتیب از صفر تا ۳ نمره گذاری می شوند. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر نمره ۷۵ می باشد. نمرات صفر تا ۲۵ در سطح اضطراب خفیف، نمرات ۲۵ تا ۵۰ اضطراب متوسط و نمرات ۵۱ تا ۷۵ در سطح اضطراب شدید در نظر گرفته شدند. اسپیلبرگر و همکاران روایی و پایایی مناسبی را برای ابزار گزارش کرده اند. به طوری که ضریب پایایی را برای این مقیاس ۰/۹۳ گزارش کردند (۱۴). ابوالقاسمی و همکاران برای سنجش همسانی درونی پرسشنامه اضطراب امتحان از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند. براساس نتایج حاصله ضرایب آلفا برای کل نمونه، آزمودنیهای دختر و آزمودنیهای پسر به ترتیب (۰/۹۴، ۰/۹۵، ۰/۹۲) بود (۱۵). پرسش نامه تعادل ورزی توسط تاکمن در سال ۱۹۹۱ ساخته شده است. این آزمون یک پرسشنامه خودگزارشی مداد-کاغذی است که ۱۶ ماده دارد و آزمودنی ها به یکی از چهار گزینه "مطمئناً این چنین نیستم"، "این تمایل در من وجود ندارد"، "این تمایل در من وجود دارد" و "مطمئناً این چنین هستم" پاسخ می گویند. این گزینه ها به ترتیب بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ نمره گذاری می گردند. ۱۲ ماده در این مقیاس به صورت مستقیم و ۴ ماده دیگر این مقیاس یعنی ۷، ۱۲، ۱۴، ۱۶ به صورت وارونه نمره گذاری می شوند. گرفتن نمره بالا در این آزمون نشان دهنده تعادل بالاست. همچنین حداقل و حداکثر نمره فرد در این آزمون ۱۶ و ۶۴ خواهد بود. تاکمن در پایایی پرسشنامه اصلی ۱۶ سؤالی را ۰/۸۶ گزارش کرد. همچنین تاکمن ضریب آلفای کرونباخ را برای مقیاس ۳۵ ماده ای ۰/۹ به دست آورد و سپس با انجام تحلیل عاملی بر روی ۱۸۳ دانشجو فرم ۱۶ ماده ای تک عاملی با همسانی درونی ۰/۸۶ را به دست آورد (۱۶). در ایران نیز این پرسشنامه در سال ۱۳۸۲ توسط مقدس

جدول ۱. شرح اقدامات جلسات خوش بینی

جلسه اول: آشنایی با افکار و باورها	آشنایی با افکار خود کار و باور های منفی در باره خود، خدا، دیگران و زندگی آینده
جلسه دوم: مدیریت افکار منفی	مبارزه با افکار منفی از طریق ردیابی منبع افکار، به چالش کشیدن افکار منفی و متوقف ساختن آنها.
جلسه سوم: مدیریت افکار منفی	تحلیل ABC شامل آشنایی با رابطه بین رویدادهای ناگوار، باورها و تغییرات خلقی ناشی از آنها
جلسه چهارم: سبک های بدینی	اصلاحات اسنادی؛ تغییر سبکهای تبیین بدینیانه (درونی، کلی، پایدار) به سبکهای تبیین خوش بینانه (بیرونی، خاص، گذرا)

جلسه پنجم: مدیریت فکر	آشنایی با فنون منحرف کردن فکر و توجه (مثل فنون "نه" گفتن و کش دور دست) یادگیری مناظره با خود (یافتن شواهد برای تفسیر خود، یافتن تفسیرهای دیگر و بررسی سودمندی باورها) و فرایند نیروزایی شامل خلاصه کردن افکار و اعمال و برنامه ریزی برای آینده.
جلسه ششم: پذیرش	آشنایی با فنون پذیرش خود، خودباوری، تمرکز بر توانمندیها و محدود تلقی کردن ناتوانیها
جلسه هفتم: تقویت افکار و توکل	تقویت باور های دینی، آشنایی با نقشایمان، توکل به خدا و اعتقاد به مقدرات الهی در مواجهه با رویدادهای ناگوار
جلسه هشتم: جمع بندی	جمع بندی و نتیجه گیری

به منظور آموزش مهارتهای تنظیم هیجان از شیوه آموزش گراتز و گاندسون استفاده شد (۱۹). این آموزش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تدوین شد در طول جلسات دانش آموزان گروه آزمایشی به شکل گروهی به بحث و تبادل نظر می پرداختند تا بتوانند از بازخورد های بیشتری دز طول جلسات بهره مند گردند. عناوین مهارتهای تنظیم هیجان به طور خلاصه در جدول (۲) ذکر شد:

جلسه اول: پیش آزمون	جدول ۲. شرح اقدامات جلسات تنظیم هیجان
جلسه دوم: مبانی هیجان	اجرای پیش آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم سازی و لزوم استفاده از آموزش تنظیم هیجان. آموزش آگاهی از هیجان مثبت، مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجان مثبت و انواع آن (شادی، علاقه، محبت) و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانهای مثبت عمده در فرم مربوطه
جلسه سوم: شناخت هیجان	آموزش آگاهی از هیجانهای منفی، مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجانهای منفی و انواع آنها (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) و آموزش توجه به هیجانهای منفی و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی، تکلیف نوشتن هیجانهای منفی عمده و ثبت در فرم مربوطه
جلسه چهارم: آموزش هیجان	آموزش پذیرش هیجانهای مثبت، مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش پذیرش بدون قضاوت، میزان (بالا یا پایین) هیجانهای مثبت و پیامدهای مثبت و منفی استفاده از این هیجانها، تکلیف نظر خواهی از دوستان نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجانهای مثبت در فرم مربوطه.
جلسه پنجم: شناخت هیجانهای منفی	آموزش جلسه چهارم برای هیجانهای منفی به همراه تکلیف خانگی همان جلسه اما در مورد هیجانهای منفی
جلسه ششم: بروز هیجانها	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانهای مثبت، مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجانهای مثبت به صورت تجسم ذهنی (شادی، علاقه، محبت) بازدارنده ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجانها
جلسه هفتم: ارزیابی هیجانها	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانهای منفی، مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجانهای منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) ابراز نامناسب این هیجانها
جلسه هشتم: جمع بندی	جمع بندی جلسات آموزشی و اجرای پس آزمون.

به منظور آموزش مهارتهای ذهن آگاهی از شیوه آموزش باون، چاولا و مارلات استفاده شد (۲۰). این آموزش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تدوین شد در طول جلسات دانش آموزان گروه آزمایشی به شکل گروهی به بحث و تبادل نظر می پردازند تا بتوانند از بازخورد های بیشتری در طول جلسات بهره مند گردند عناوین مهارتهای ذهن آگاهی به طور خلاصه در جدول (۳) ذکر شد:

جلسه اول: هدایت خودکار	جدول ۳. شرح اقدامات جلسات ذهن آگاهی
جلسه دوم: مقابله با موانع	۱- معرفی شرکت کنندگان ۲- تکنیک خوردن کشمش و اسکن بدن و صحبت در مورد آن ۳- تکلیف خانگی.
جلسه سوم: رابطه ذهن و بدن	۱- انجام مدیتیشن اسکن بدن ۲- بحث در مورد تکالیف خانگی ۳- بحث در مورد تفاوت بین افکار و احساسات ۴- انجام مدیتیشن در حالت نشسته ۵- ارائه تکالیف خانگی.
جلسه چهارم: فن قفه	۱- تمرین دیدن و شنیدن ۲- انجام مدیتیشن در حالت نشسته و نفس کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی ۳- بحث در مورد تکالیف خانگی ۴- انجام یکی از تمرینهای حرکات ذهن آگاهی ۵- ارائه تکلیف
جلسه پنجم: پذیرش قاطعانه	۱- مدیتیشن نشسته همراه با توجه به نفس کشیدن ۲- بحث در مورد پاسخ های تنیدگی ۳- تمرین قدم زدن ذهن آگاهی و تمرین فضای تنفسی.
	۱- انجام مدیتیشن نشسته ۲- ارائه و اجرای حرکات ذهن آگاهی بدن ۳- ارائه تکالیف.

جلسه ششم: ذهن آگاهی ارتباطی	۱- تمرین فضای تنفسی ۲- بحث در مورد تکالیف ۴- پذیرش احساسات به عنوان احساس ۵- ارائه تکالیف.
جلسه هفتم: ذهن آگاهی ارتباطی	انجام تمرین های ذیل شامل: ۱- بهترین راه مراقبت از خود چیست ۲- ارائه تمرینی که در آن شرکت کنندگان مشخص می کنند کدامیک از رویدادهای زندگی شان خوشایند و کدامیک ناخوشایند است ۳- آموزش پذیرش بدون قضاوت و داوری ۵- ارائه تکالیف
جلسه هشتم: بهبودی و جمع بندی	۱- اسکن ۲- استفاده از آنچه تاکنون یاد گرفته اید ۳- تمرین فضای تنفسی ۴- بحث در مورد روشهای کنار آمدن با موانع انجام مدیتیشن ۵- مطرح شدن سوالات در مورد کل جلسات

چندمتغیره در سطح معناداری ($\alpha=0/05$) با استفاده از نرم افزار تحلیل آماری spss23 بهره گرفته شد.

یافته ها

داده ها با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. در جدول (۴) شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه های آزمایش و گواه در موقعیت پیش از موزن و پس از موزن ارائه شد.

جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، نمونه ها با آگاهی کامل از اهداف مطالعه و با رضایت وارد مطالعه شدند و پرسشنامه بدون نیاز به درج مشخصات فردی تکمیل گردید. تجزیه و تحلیل آماری داده ها در دو بخش توصیفی و استنباطی انجام شد. در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی از آزمون نرمالیتی شاپیرو-ویلک، آزمون بررسی شیب رگرسیون و آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانسها و در نهایت نیز از تحلیل کواریانس

جدول ۴. آزمون نرمالیتی شاپیرو-ویلک تعادل ورزشی تحصیلی

آزمون شاپیرو-ویلک			متغیر گروههای آزمایش	
مقدار احتمال	درجه آزادی	آماره		
۰/۲۱۴	۲۱	۰/۹۴۰	ذهن آگاهی	پس از موزن تعادل ورزشی
۰/۴۳۰	۲۳	۰/۹۵۸	خوش بینی	
۰/۶۲۱	۱۹	۰/۹۶۲	تنظیم هیجانی	
۰/۴۲۱	۲۰	۰/۹۵۳	گواه	

مقدار احتمال بدست آمده در بین نمرات کل پیش از موزن و پس از موزن گروه گواه و آزمایش که بزرگتر از ۰/۰۵ بود، لذا فرض نرمالیتی بودن نمرات مورد تایید قرار گرفت.

برای بررسی آزمون نرمالیتی برای تعادل ورزشی تحصیلی و با توجه به اینکه تعداد در هر گروه کمتر از ۵۰ نفر بودند از آزمون نرمالیتی شاپیرو-ویلک استفاده گردید. با توجه به جدول (۴) و توجه به

جدول ۵. آزمون بررسی شیب رگرسیون تعادل ورزشی تحصیلی

منبع	نوع سوم مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	مقدار احتمال
گروه	۲۱۳/۱۳۴	۳	۷۱/۰۴۵	۱/۶۶۲	۰/۱۸۲
پیش از موزن تعادل ورزشی	۹۰/۵۷۹	۱	۹۰/۵۷۹	۲/۱۱۹	۰/۱۵۰
گروه * پیش از موزن تعادل ورزشی	۱۰۷/۹۶۰	۳	۳۵/۹۸۷	۰/۸۴۲	۰/۴۷۵
خطا	۳۲۰۵/۸۳۱	۷۵	۴۲/۷۴۴		
کل	۱۲۳۲۱۶/۰۰۰	۸۳			
کل اصلاح شده	۴۷۲۸/۰۹۶	۸۲			

a. R Squared = 0/322 (Adjusted R Squared = 0/259)

نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس خطای متغیر تعادل ورزشی تحصیلی نیز نشان داد که با توجه به بزرگتر بودن مقدار احتمال بدست آمده ($p=0/342$) که بزرگتر از ۰/۰۵ بود و می توان نتیجه گرفت که واریانس خطای تعادل ورزشی تحصیلی در بین پیش از موزن و پس از موزن همگن و یا برابر بود.

با توجه به جدول (۵) آزمون اثرات بین آزمودنی ها و با توجه به معنی دار نشدن اثر متقابل بین گروه (گروه گواه و گروه های آزمایش) و پیش از موزن نمرات تعادل ورزشی تحصیلی، می توان پذیرفت که برای اجرای آنکوا مشکلی نبود یعنی پیش از موزن تاثیری در پس از موزن بین گروه آزمایش و گواه نداشت.

جدول ۶. خلاصه آزمون آنکوا ی بین گروهی جهت مقایسه اثربخشی آموزش برنامه های خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش تعلق ورزی تحصیلی در دانش آموزان مبتلا به اختلال اضطراب امتحان

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	نسبت F	مقدار احتمال	اندازه اثر
پیش آزمون	۹۳۸۳/۳	۱	۹۳۸۳/۳	۴۸۰/۶	۰/۰۰۱	۰/۷۱۱
گروه	۱۲۳۲	۳	۱۲۳۲	۴۳/۱	۰/۰۱۰	۰/۳۷۳
خطا	۹۱۷/۷	۷۵	۱۹/۵			
کل	۴۱۲۸۱۹	۸۰				

با توجه به اینکه مطالعه حاضر شامل ۳ گروه از آزمودنی هاست؛ بنابراین به منظور مشخص شدن این مطلب که تفاوت مشاهده شده مربوط به کدام گروه ها، مقایسه دو به دو گروه ها به شیوه بونفرونی انجام شد که خلاصه نتایج آن در جدول (۷) نشان داده شده است:

بر اساس ارقام به دست آمده از جدول (۶)، با کنترل اثر پیش آزمون، می توان نتیجه گرفت که از نظر "تعلق ورزی تحصیلی" بین گروه ها تفاوت معنی داری وجود داشت. به طوری که حدود ۳۷/۳ درصد از واریانس "تعلق ورزی تحصیلی" آزمودنی ها از طریق انتساب به گروه ها قابل تبیین بود.

جدول ۷. تفاوت میانگین پس آزمون تعلق ورزی تحصیلی به شیوه بونفرونی

گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای معیار	مقدار احتمال
ذهن آگاهی	خوش بینی	۲/۴۶۲	۱/۹۷۱	۱/۰۰۰
	تنظیم هیجانی	۴/۷۷۶	۲/۰۶۴	۰/۱۴۰
	گواه	-۶/۱۰۴*	۲/۰۳۷	۰/۰۲۲
خوش بینی	ذهن آگاهی	-۲/۴۶۲	۱/۹۷۱	۱/۰۰۰
	تنظیم هیجانی	۲/۳۱۵	۲/۰۲۳	۱/۰۰۰
	گواه	-۸/۵۶۶*	۱/۹۹۴	<۰/۰۰۱
تنظیم هیجانی	ذهن آگاهی	-۴/۷۷۶	۲/۰۶۴	۰/۱۴۰
	خوش بینی	-۲/۳۱۵	۲/۰۲۳	۱/۰۰۰
	گواه	-۱۰/۸۸۰*	۲/۰۸۸	<۰/۰۰۱
گواه	ذهن آگاهی	۶/۱۰۴*	۲/۰۳۷	۰/۰۲۲
	خوش بینی	۸/۵۶۶*	۱/۹۹۴	<۰/۰۰۱
	تنظیم هیجانی	۱۰/۸۸۰*	۲/۰۸۸	<۰/۰۰۱

همچنین گروه تنظیم هیجانی و گروه گواه ($p < ۰/۰۰۱$) دارای تفاوت معنی داری بود. در مجموع هر سه گروه آزمایش فقط با گروه گواه دارای تفاوت معنی داری بودند.

با توجه به جدول (۷) مقایسه های چندگانه می توان مشاهده نمود که پس آزمون تعلق ورزی تحصیلی بین گروه ذهن آگاهی و گروه گواه ($p = ۰/۰۲۲$) دارای تفاوت معنی داری بود. در گروه خوش بینی نیز فقط با گروه گواه ($p < ۰/۰۰۱$) دارای تفاوت معنی داری بود.

جدول ۷. آزمون نرمالیتی شپیرو-ویلک تاب آوری

متغیر	گروه های آزمایش	آماره	درجه آزادی	سطح معنی داری
پیش آزمون تاب آوری	ذهن آگاهی	۰,۹۶۱	۲۱	۰,۵۴۲
	خوش بینی	۰,۹۸۲	۲۳	۰,۹۳۲
	تنظیم هیجانی	۰,۹۷۴	۱۹	۰,۸۴۶
پس آزمون تاب آوری	کنترل	۰,۹۸۷	۲۰	۰,۹۹۲
	ذهن آگاهی	۰,۹۵۱	۲۱	۰,۳۵۴
	خوش بینی	۰,۹۰۶	۲۳	۰,۰۳۴
	تنظیم هیجانی	۰,۹۷۵	۱۹	۰,۸۶۲
	کنترل	۰,۹۸۸	۲۰	۰,۹۲۸

داری بدست آمده در بین نمرات کل پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش که بزرگتر از ۰,۰۵ می باشد، لذا این مفروضه یعنی نرمال بودن نمرات مورد تایید قرار گرفت.

برای بررسی آزمون نرمالیتی برای تاب آوری و با توجه به اینکه تعداد در هر گروه کمتر از ۵۰ نفر بودند از آزمون نرمالیتی شپرو-ویلک استفاده گردید. با توجه به جدول (۷) و توجه به سطح معنی

جدول ۸ آزمون بررسی شیب رگرسیون تاب آوری

منبع	نوع سوم مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	سطح معنی داری
گروه	۵۱۰,۰۰۶	۳	۱۷۰,۰۰۲	۱,۶۰۳	۰,۱۹۶
پیش آزمون تاب آوری	۱۱۳,۷۴	۱	۱۱۳,۷۴	۱,۰۷۲	۰,۳۰۴
گروه * پیش آزمون تاب آوری	۳۹۰,۵۳۴	۳	۱۳۰,۱۷۸	۱,۲۲۷	۰,۳۰۶
خطا	۷۹۵۶,۰۱۳	۷۵	۱۰۶,۰۸		
کل	۹۸۸۰۲۷	۸۳			
کل اصلاح شده	۹۷۳۶,۳۸۶	۸۲			

a. R Squared = ۰,۱۸۳ (Adjusted R Squared = ۰,۱۰۷)

پذیرفت که برای اجرای آنکوا مشکلی نیست یعنی پیش آزمون تاثیری در پس آزمون بین گروه آزمایش و کنترل نداشته است.

با توجه به جدول (۸) آزمون اثرات بین آزمودنی ها و با توجه به معنی دار نشدن اثر تعاملی بین گروه (گروه کنترل و گروه های آزمایش) و پیش آزمون نمرات تاب آوری ($P > ۰/۰۵$) می توان

جدول ۹ واریانس خطای متغیر پس آزمون تاب آوری

سطح معنی داری	۲df	۱df	F	پس آزمون تاب آوری
۰,۰۶۲	۷۹	۳	۴,۵۷۷	

(۰,۰۶۲) که بزرگتر از ۰,۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که واریانس خطای تاب آوری در بین پیش آزمون و پس آزمون همگن و یا برابر می باشند.

برای بررسی همگنی واریانس خطای متغیر تاب آوری از آزمون لیون (Levene's Test) استفاده گردید. با توجه به جدول (۹) می توان مشاهده نمود که با توجه به بزرگتر بودن ارزش بی بدست آمده

جدول ۱۰ میانگین پس آزمون و پس آزمون تعدیل شده تاب آوری

گروه	میانگین	خطای استاندارد	میانگین تعدیل شده	خطای استاندارد	تعداد
ذهن آگاهی	۱۰۳,۵۷	۱۴,۵	۱۰۳,۴۰۱a	۲,۲۵۵	۲۱
خوش بینی	۱۱۲,۳	۶,۶۹۸	۱۱۲,۲۸۹a	۲,۱۴۸	۲۳
تنظیم هیجانی	۱۱۲,۴۷	۷,۳۲۱	۱۱۲,۵۵۸a	۲,۳۶۸	۱۹
کنترل	۱۰۵,۸	۱۰,۹۸۱	۱۰۶,۲۸۲a	۲,۳۱۸	۲۰

گروه خوش بینی از ۱۱۲,۳ به ۱۱۲,۲۸۹ تعدیل شده است. همچنین گروه تنظیم هیجانی از ۱۱۲,۴۷ به ۱۱۲,۵۵۸ و میانگین پس آزمون تاب آوری گروه کنترل از ۱۰۵,۸ به ۱۰۶,۲۸۲ تعدیل شده است.

با توجه به جدول (۱۰) که میانگین های تعدیل شده پس آزمون می باشد می توان مشاهده نمود که میانگین پس آزمون گروه ذهن آگاهی از ۱۰۳,۵۷ به ۱۰۳,۴۰۱ میانگین پس آزمون تاب آوری

جدول ۱۱ آزمون های چند متغیره برای پس آزمون تاب آوری

مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	سطح معنی داری	اندازه اثر	قدرت آزمون
۱۲۷۸,۵۸	۳	۴۲۶,۱۹۳	۴,۰۱۸	۰,۰۱	۰,۱۳۸	۰,۸۲۱
۷۹۵۶,۰۱۳	۷۵	۱۰۶,۰۸				

پس آزمون تاب آوری که کوچکتر از آلفای (۰,۰۵) است می توان بیان نمود که تفاوت معنی داری در این متغیر بین گروه ها وجود

با توجه به جدول (۱۱) آزمون های چند متغیره برای تاب آوری و با توجه به ($F = 4.018$) و سطح معنی داری ۰,۰۱ برای میانگین

دارد اما با توجه به ملاک اصلی مقایسه که گروه کنترل می باشد هیچ کدام از آموزش ها تاثیر معنی داری بر روی تاب آوری دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان نداشته است.

جدول ۱۲ آزمون مقایسه های چندگانه بن فرونی در پس آزمون تاب آوری

گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معنی داری
ذهن آگاهی	خوش بینی	-۸,۸۸۸*	۳,۱۱۵	۰,۰۳۴
	تنظیم هیجانی	-۹,۱۵۷*	۳,۲۷	۰,۰۳۹
	کنترل	-۲,۸۸۱	۳,۲۳۴	۱,۰۰۰
خوش بینی	ذهن آگاهی	۸,۸۸۸*	۳,۱۱۵	۰,۰۳۴
	تنظیم هیجانی	-۰,۲۶۹	۳,۱۹۸	۱,۰۰۰
	کنترل	۶,۰۰۷	۳,۱۶	۰,۳۶۷
تنظیم هیجانی	ذهن آگاهی	۹,۱۵۷*	۳,۲۷	۰,۰۳۹
	خوش بینی	۰,۲۶۹	۳,۱۹۸	۱,۰۰۰
	کنترل	۶,۲۷۶	۳,۳۱۴	۰,۳۷۳
کنترل	ذهن آگاهی	۲,۸۸۱	۳,۲۳۴	۱,۰۰۰
	خوش بینی	-۶,۰۰۷	۳,۱۶	۰,۳۶۷
	تنظیم هیجانی	-۶,۲۷۶	۳,۳۱۴	۰,۳۷۳

ذهن آگاهی و تنظیم هیجانی با تفاوت میانگین $MD = -۹/۱۵۷$ (و $p = ۰/۰۱ < ۰/۰۵$) دارای تفاوت معنی داری می باشد. همچنین گروه خوش بینی، تنظیم هیجانی و ذهن آگاهی با گروه کنترل دارای تفاوت معنی داری نمی باشد.

با توجه به جدول (۱۲) مقایسه های چندگانه می توان مشاهده نمود که پس آزمون تاب آوری بین گروه ذهن آگاهی و خوش بینی با تفاوت میانگین $MD = -۸/۸۸۸$ (و $p = ۰/۰۱ < ۰/۰۵$) بین گروه

جدول ۱۳ آزمون نرمالیتی شپرو-ویلیک دلزدگی تحصیلی

آزمون شپرو-ویلیک			گروه های آزمایش		متغیر
سطح معنی داری	درجه آزادی	آماره	ذهن آگاهی	خوش بینی	تنظیم هیجانی
۰,۳۴۶	۲۱	۰,۹۵	پیش آزمون دلزدگی		
۰,۵۹۷	۲۳	۰,۹۶۶			
۰,۴۰۷	۱۹	۰,۹۵۱			
۰,۴۶۲	۲۰	۰,۹۵۶			
۰,۷۷۷	۲۱	۰,۹۷۲	پس آزمون دلزدگی		
۰,۰۵۱	۲۳	۰,۹۱۴			
۰,۱۰۹	۱۹	۰,۹۱۹			
۰,۲۱۱	۲۰	۰,۹۳۷			

سطح معنی داری بدست آمده در بین نمرات کل پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش که بزرگتر از ۰,۰۵ می باشد، لذا این مفروضه یعنی نرمال بودن نمرات مورد تایید قرار گرفت.

برای بررسی آزمون نرمالیتی برای دلزدگی تحصیلی و با توجه به اینکه تعداد در هر گروه کمتر از ۵۰ نفر بودند از آزمون نرمالیتی شپرو-ویلیک استفاده گردید. با توجه به جدول (۱۳) و توجه به

جدول ۱۴ آزمون بررسی شیب رگرسیون دلزدگی تحصیلی

منبع	نوع سوم مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	سطح معنی داری
گروه	۱۱۳,۳۵۳	۳	۳۷,۷۸۴	۲,۱۲	۰,۱۰۵
پیش آزمون دلزدگی	۱۱,۱۵۹	۱	۱۱,۱۵۹	۰,۶۲۶	۰,۴۳۱
گروه * پیش آزمون دلزدگی	۹۸,۳۴۷	۳	۳۲,۷۸۲	۱,۸۳۹	۰,۱۴۷

خطا	۱۳۳۶,۸۳۴	۷۵	۱۷,۸۲۴
کل	۲۴۵۲۴	۸۳	
اصلاح شده کل	۱۸۴۴,۶۷۵	۸۲	

a. R Squared = .,۲۷۵ (Adjusted R Squared = .,۲۰۸)

توان پذیرفت که برای اجرای آنکوا مشکلی نیست یعنی پیش آزمون تأثیری در پس آزمون بین گروه آزمایش و کنترل نداشته است.

با توجه به جدول (۱۴) آزمون اثرات بین آزمودنی ها و با توجه به معنی دار نشدن اثر تعاملی بین گروه (گروه کنترل و گروه های آزمایش) و پیش آزمون نمرات دزدگی تحصیلی ($P > .05$) می

سطح معنی داری	۲df	۱df	F	پس آزمون دزدگی تحصیلی
۰,۰۵۵	۷۹	۳	۳,۰۱۹	

آمده (۰,۰۵۵) که بزرگتر از ۰,۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که واریانس خطای دزدگی تحصیلی در بین پیش آزمون و پس آزمون همگن و یا برابر می باشند.

برای بررسی همگنی واریانس خطای متغیر دزدگی تحصیلی از آزمون لیون (Levene's Test) استفاده گردید. با توجه به جدول (۱۵) می توان مشاهده نمود که با توجه به بزرگتر بودن ارزش پی بدست

گروه	میانگین	خطای استاندارد	میانگین تعدیل شده	خطای استاندارد	تعداد
ذهن آگاهی	۱۳,۷۶	۳,۷۶۷	۱۳,۷۵۹a	۰,۹۴۶	۲۱
خوش بینی	۱۵,۲۶	۵,۱۵۴	۱۵,۲۸۵a	۰,۸۹۵	۲۳
تنظیم هیجانی	۱۸,۲۶	۴,۷۲۴	۱۸,۲۳۳a	۰,۹۸۵	۱۹
کنترل	۱۹,۲۵	۳,۰۰۷	۱۹,۲۵۵a	۰,۹۵۹	۲۰

همچنین گروه تنظیم هیجانی از ۱۸,۲۶ به ۱۸,۲۳۳ و میانگین پس آزمون دزدگی تحصیلی گروه کنترل از ۱۹,۲۵ به ۱۹,۲۵۵ تعدیل شده است.

با توجه به جدول (۱۶) که میانگین های تعدیل شده پس آزمون می باشد می توان مشاهده نمود که میانگین پس آزمون گروه ذهن آگاهی از ۱۳,۷۶ به ۱۳,۷۵۹ و میانگین پس آزمون دزدگی تحصیلی گروه خوش بینی از ۱۵,۲۶ به ۱۵,۲۸۵ تعدیل شده است.

مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	سطح معنی داری	اندازه اثر	قدرت آزمون	ثابت
۴۰۰,۳۰۹	۳	۱۳۳,۴۳۶	۷,۲۵۲	۰,۰۰۱	۰,۲۱۸	۰,۹۷۹	خطا
۱۴۳۵,۱۸۱	۷۸	۱۸,۴					

ذهن آگاهی و خوش بینی بر دزدگی تحصیلی دانش آموزان مؤثر بوده است. مقادیر مجذوراتی اتا (Eta) که در جدول فوق دیده می- شود سهمی از واریانس است که مربوط به متغیر ترکیبی جدید می- شود. قاعده کلی بر اساس کوهن (۱۹۸۸) اینچنین است که اگر این مقدار برابر ۰,۰۱ باشد میزان اثر کوچک، اگر برابر ۰,۰۶ باشد اندازه اثر متوسط و اگر برابر ۰,۱۴ باشد اندازه اثر بزرگ می باشد. مجذور سهمی اتا در متغیر دزدگی تحصیلی شدت این اثر را (۰/۲۱۸) نشان می دهد که بیان کننده شدت اثر بالاست.

با توجه به جدول (۱۷) آزمون های چند متغیره برای دزدگی تحصیلی و با توجه به ($F = 7,252$) و سطح معنی داری ۰,۰۰۱ برای میانگین پس آزمون دزدگی تحصیلی که کوچکتر از آلفای (۰,۰۵) است می توان بیان نمود که تفاوت معنی داری در این متغیر بین گروه ها وجود دارد. با توجه به نتایج جدول فوق و براساس اثر مداخله آموزش های ذهن آگاهی و خوش بینی بر دزدگی تحصیلی دانش آموزان با اندازه اثر $\eta^2 \text{ Partial} = 0,218$ ، $F(3,78) = 7,252$ اثر معنی داری داشته است ($P < 0,01$). یعنی اینکه آموزش های

جدول ۱۸ آزمون مقایسه های چندگانه بن فرونی در پس آزمون دلزدگی تحصیلی

گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	سطح معنی داری
ذهن آگاهی	خوش بینی	-۱,۵۲۶	۱,۲۹۵	۱,۰۰۰
	تنظیم هیجانی	-۴,۴۷۴*	۱,۳۵۹	۰,۰۰۹
	کنترل	-۵,۴۹۶*	۱,۳۴	۰,۰۰۱
خوش بینی	ذهن آگاهی	۱,۵۲۶	۱,۲۹۵	۱,۰۰۰
	تنظیم هیجانی	-۲,۹۴۸	۱,۳۲۳	۰,۱۷۹
	کنترل	-۳,۹۷*	۱,۳۱۲	۰,۰۰۲
تنظیم هیجانی	ذهن آگاهی	۴,۴۷۴*	۱,۳۵۹	۰,۰۰۹
	خوش بینی	۲,۹۴۸	۱,۳۲۳	۰,۱۷۹
	کنترل	-۱,۰۲۲	۱,۳۷۵	۱,۰۰۰
کنترل	ذهن آگاهی	۵,۴۹۶*	۱,۳۴	۰,۰۰۱
	خوش بینی	۳,۹۷*	۱,۳۱۲	۰,۰۰۲
	تنظیم هیجانی	۱,۰۲۲	۱,۳۷۵	۱,۰۰۰

در تبیین این یافته همسو با پژوهش بیرامی (۸) و فرناندو (۹) می توان اذعان داشت که مکانیسم اصلی ذهن آگاهی، خودکنترلی توجه باشد، چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می آورد و از اشتغال ذهنی با افکار تهدید کننده و نگرانی در مورد عملکرد در حین امتحان و موقعیت ارزیابی جلوگیری می کند. آموزش ذهن آگاهی با تشویق افراد به تمرین مکرر توجه روی محرک های خنثی و آگاهی هدفمند نسبت به جسم و ذهن، افراد اضطرابی را از اشتغال ذهنی با افکار تهدیدکننده و نگران کننده در مورد عملکرد در امتحان رها و ذهن آنها را از حالت اتوماتیک خارج می کند. به عبارت دیگر، این روش با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه ی حال و برگرداندن توجه بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات، باعث کاهش نگرانی، برانگیختگی فیزیولوژیک، و اضطراب امتحان می شود.

رابرتو و همکاران در پژوهش خود نشان دادند که بین راهبردهای نامناسب تنظیم هیجان مانند مقصر دانستن دیگران و تعلل ورزی رابطه مثبت وجود دارد (۶). در تبیین این یافته همسو با یافته های پژوهش بامیستر و همکاران می توان اذعان داشت که درخصوص تنظیم هیجان و اهمالکاری، افراد برای تنظیم هیجانهای منفی خود از راهبرد تعلل ورزی استفاده می کنند، زیرا آنها به کمک این راهبرد حداقل به صورت گذرا از هیجانهای منفی دور می شوند و احساس بهتری را تجربه می کنند (۵).

در تبیین دیگری از این یافته همسو با یافته های پژوهش سین و همکاران می توان اذعان داشت که افراد خوش بین، در رویارویی با شکست ها و موفقیت های خود، بر اسنادهای کلی تکیه می کنند؛ اسنادهایشان پایدار است؛ موفقیت هایشان را به توانایی درونی خود نسبت می دهند و در رویارویی با ناکامی ها شکست خود را به عوامل ویژه بیرونی و غیر پایدار نسبت می دهند (۱۲). کارور، شیر و سگراستروم معتقدند افراد خوش بین از رسیدن به اهداف اطمینان دارند و افراد بدبین در رسیدن به هدف و شرایط مشابه شک دارند،

با توجه به جدول (۱۸) مقایسه های چندگانه می توان مشاهده نمود که پس آزمون دلزدگی تحصیلی بین گروه ذهن آگاهی و گروه کنترل با تفاوت میانگین $MD=۵/۴۹۶$ و ($p=۰/۰۱ < ۰/۰۵$) دارای تفاوت معنی داری می باشد. همچنین بین خوش بینی و گروه کنترل با تفاوت میانگین $MD=۳/۹۷$ و ($p=۰/۰۲ < ۰/۰۵$) دارای تفاوت معنی داری می باشد. از سوی دیگر بین گروه تنظیم هیجانی و گروه کنترل با تفاوت میانگین $MD=۱/۰۲۲$ و ($p > ۰/۰۵$) تفاوت معنی داری مشاهده نگردید. همچنین لازم بذکر است که بین گروه ذهن آگاهی و خوش بینی تفاوت معنی داری مشاهده نگردید.

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش برنامه های خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش تعلل ورزی، تاب آوری و دلزدگی تحصیلی در دانش آموزان مبتلا به اختلال اضطراب امتحان بود. در خصوص اثربخشی برنامه های آموزش بر میزان تعلل ورزی می توان اذعان داشت که نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته های پژوهش میرزایی (۳)، بیرامی و همکاران (۸)، فرناندو (۹) و پترنیتی (۱۰) نشان داد که اثر مداخله آموزش های ذهن آگاهی، خوش بینی و تنظیم هیجانی بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان اثر معنی داری داشت ($P=۰/۰۰۱$). میرزایی و همکاران در پژوهش خود نشان دادند که ترس از شکست در امتحان، که یک پاسخ اضطرابی است، باعث می شود که سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه برای کاهش این اضطراب شخص ممکن است دچار اهمال کاری تحصیلی شود تا اضطراب خود را به تاخیر بیندازد (۳).

بیرامی و عبدی در تحقیقی به اثر بخشی تأثیر آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان پرداختند. آنان ۱۱ نفر را بطور تصادفی به عنوان گروه آزمایش و ۱۱ نفر را به عنوان گروه گواه انتخاب کردند. یافته ها نشان داد جلسات گروهی آموزش ذهن آگاهی کاهش اضطراب امتحان را موجب می شود (۸).

خوشبینی بالا، آشفتگی و اضطراب امتحان کمتری را در انتهای سال پیش بینی می کند (۱۳).

در پایان در تبیین این یافته ها می توان اذعان داشت که آموزش های ذهن آگاهی، خوش بینی، و تنظیم هیجانی بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان مؤثر بود. تعلل ورزی تحصیلی که یکی از متداول ترین انواع تعلل ورزی محسوب می شود، به معنای تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی است و از نمونه های بارز این نوع تعلل ورزی به تعویق انداختن مطالعه دروسها تا شب امتحان و شتاب ناشی از آن را می توان نام برد که گریبان گیر دانش آموز و دانشجو می شود و از جمله پیامدهای آن عملکرد آموزشی ضعیف و تجربه هیجانهای منفی مانند شرم و گناه درباره خود و اضطراب امتحان می باشد.

از جمله محدودیت های پژوهش حاضر مربوط به جامعه آماری آن است که فقط متشکل از پسران مقطع متوسطه دوم شهر ترکمانچای بود. بنابراین، پیشنهاد می شود که در آینده، پژوهش هایی از این نوع روی هر دو جنس انجام پذیرد. با توجه به یافته های پژوهش حاضر، توصیه می شود که برای کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان از روشهای آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، تنظیم هیجان و خوش بینی استفاده شود.

در خصوص اثربخشی برنامه های آموزش بر میزان تاب آوری تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان می توان اذعان داشت با توجه به نتایج بدست آمده در خصوص آموزش برنامه خوشبینی در افزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان می توان مشاهده نمود که بین گروه خوش بینی با کنترل تفاوت معنی داری وجود ندارد ($P > 0.05$). یعنی اینکه آموزش خوش بینی بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان مؤثر نبوده است.

البته نتایج پژوهشهای نامسو با نتایج بدست آمده می باشد. بررسی ها (۳۰) نشان می دهد که آموزش و افزایش خوشبینی موجب افزایش تاب آوری و پیش بینی کننده آن در افراد است. ولی در خصوص تاب آوری تحصیلی بررسی یافت نشد.

در تبیین نتیجه فوق می توان به تاثیر گذار بودن عوامل مختلف در تاب آوری اشاره کرد محققان (۳۱) ویژگی های افراد تاب آور (نیمرخ تاب آور) را عبارت ظرفیت ارتباط اجتماعی مناسب (مانند همدلی، انعطاف پذیری فرهنگی، با محبت بودن، توانایی های ارتباط با دیگران و بذله گوئی). کفایت اجتماعی (پاسخ گو بودن، انعطاف پذیری، مهارت های اجتماعی، شوخ طبعی) هدفمند بودن (تمایلات ویژه خود، با برنامه بودن، معنوی و با ایمان بودن) توقعات سالم (اهداف تحصیلی مناسب، تلاش و کوشش، یا امید بودن، با انگیزه و امید وار) توانایی برطرف کردن مشکلات (با برنامه بودن، کمک خواهی از دیگران، اندیشه انتقادی و خلاق). راهبری خود (هویت یابی، خودکارآمدی، آگاهی از توانایی و استعداد خود، مسلط بودن بر وظایف محوله و دوری سازگاران و وضعیت ناگوار) می دانند و همچنین هندرسون (۱۹۹۸، به نقل از ریچاردسون، ۲۰۰۲) (۳۲)

فرابندشکل گیری تاب آوری را که متشکل از شش عامل ذیل است عبارت می داند از: ایجاد حمایت مهربانانه، برنامه ریزی و ایجاد ارتباط برای افزایش امیدواری، ایجاد فرصت برای مشارکت معنادار، پیشقدمی در برقراری روابط اجتماعی، ایجاد مرز روشن و سازگار، یادگیری شیوه و مهارت زندگی کردن، با توجه به موارد اشاره شده و مؤثر بودن عوامل مختلف در چرخه تاب آوری افراد صرفا اجرای برنامه آموزش خوشبینی در افزایش تاب آوری دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان مؤثر نبوده است و ظاهرا ترکیبی از سایر روشها نیز باید اجرا شود و در نتیجه آموزش برنامه فوق مؤثر نبوده است

همچنین با توجه به نتایج کسب شده می توان مشاهده نمود که در پیش آزمون تاب آوری در بین گروه (کنترل و تنظیم هیجان) تفاوت معنی داری وجود ندارد. ($P > 0.05$). یعنی آموزش برنامه های تنظیم هیجان در افزایش تاب آوری دانش آموزان دچار اضطراب امتحان در این پژوهش مؤثر نبوده است و در نتیجه این فرضیه مطابق نتایج کسب شده رد می شود.

البته در همین رابطه نتایج برخی پژوهشها نا همسو با نتایج بدست آمده می باشد. ترومپیترو و همکاران (۲۰۱۷) (۳۳) آموزش های تنظیم هیجان موجب افزایش تاب آوری می شود توقاد و فردریکسون (۲۰۰۷) (۳۴) نیز آموزش استراتژی های تنظیم هیجان مثبت را در افزایش تاب آوری مؤثر یافت. تروی و ماسس (۲۰۱۱) (۳۵) نیز در بررسی های خود متوجه شدند که آموزش های تنظیم هیجان های مثبت موجب افزایش تاب آوری می شود در پژوهشی دیگر کورتیس و جیجیتی (۲۰۰۷) (۳۶) آموزش های تنظیم هیجان های مثبت را موجب افزایش تاب آوری و افزایش فعالیت نیمکره چپ در کودکان دارای مشکلات رفتاری یافتند و متوجه شدند که با این آموزشها مشکلات رفتاری آنها نیز را کاهش یافته است.

در تبیین نتیجه فوق می توان اشاره کرد که در این رابطه دو دیدگاه در پیشینه تاب آوری وجود داشته است. دیدگاهی که بر متغیر توجه دارد که رابطه بین خصوصیات اشخاص، محیط و اتفاقات گذشته را بررسی می کند، تا پی ببرد که زمانی که مشکل یا وضعیت بدی ایجاد می شود فرد چگونه رفتار می کند و دیدگاهی که بر فرد توجه دارد تا اشخاص تاب آور را تشخیص دهد و تلاش می کند که متوجه شود که چه عاملی باعث تفاوت اشخاص تاب آور از اشخاص دچار مشکل در یک موقعیت یکسان می شود (فاین، ۱۹۹۱) (۳۷) با وجود آنکه رویکردهای سنتی، تاب آوری را به عنوان یک خصوصیت شخصیتی تغییرناپذیر، در نظر گرفته اند از نظر رویکرد آکسپای، یک شخص می تواند دارای این خصیصه باشد یا نباشد. ولی مدارکی موجود است که مشخص می کند این خصوصیت می تواند به مقدار زیادی در فرد تغییر کند و بوجود آید (۳۸). همچنین کوباسا نیز متوجه شد که افرادی که استرس زیادی را تجربه می کنند ولی بیماری کمتری را گزارش می دهند از خصوصیت سخت رویی شناختی ۲ برخوردارند که به طور منحصر به فرد و ویژه ای در مقابل استرس مقاوم هستند این مفهوم پیشنهاد می کند که تاب آوری

در موضوعات درسی روبرو می شوند و حتی ممکن است ترک تحصیل کنند (۳۹) و همچنین در بافت تحصیلی، تاب آوری تحصیلی به عنوان احتمال بالای موفقیت در مدرسه با وجود شرایط چالش برانگیز و تهدیدآمیز که ناشی از صفات، شرایط و تجارب اولی هاست، تعریف شده است (۴۵) مارتین و مارش (۲۰۰۹) (۴۸) تاب آوری تحصیلی رابه عنوان ظرفیت دانش آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن که به عنوان تهدیدهای بزرگ در فرایند تحصیلی به شمار می آیند تعریف می کنند و آن را در دانش آموزانی که با چالش ها ، شکست ها و فشارها روبرو هستند، به عنوان بخشی از زندگی تحصیلی شان می دانند با توجه به مطالب مطرح شده و ارتباط تاب آوری دانش آموزان با موارد مختلف و جنبه خصیصه بودن آن ظاهرا آموزش سایر برنامه های نیز در افزایش تاب آوری دانش آموزان نیاز است و باید مشکلات آموزشگاه و خانواده نیز در این خصوص لحاظ شود و با توجه به دوره تحصیلی دانش آموزان صرفا آموزش ذهن آگاهی موثر نبوده است .

با توجه به فرضیه های مطرح شده مشاهده گردید که آموزش برنامه های خوشبینی، ذهن آگاهی و تنظیم هیجان در کاهش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب موثر نبوده است. در نتیجه هیچ یک از آموزش برنامه ها تاثیر معنی داری در افزایش تاب آوری نداشته است.

در خصوص اثربخشی برنامه های آموزش بر میزان نادلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان می توان اذان داشت آموزش برنامه خوشبینی در کاهش دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان موثر است.

با توجه به نتایج کسب شده می توان بیان نمود که تفاوت معنی داری در دلزدگی تحصیلی در بین گروه ها (گروه کنترل و خوش بینی) وجود دارد و اثر مداخله آموزش خوشبینی بر دلزدگی تحصیلی دانش آموزان اثر معنی داری داشته است ($P < .05$). یعنی اینکه آموزش خوش بینی بر دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مؤثر بوده است. مجذور سهمی اِتا در متغیر دلزدگی تحصیلی شدت این اثر را (۰/۱۹۲) نشان می دهد که بیان کننده شدت اثر بالا است.

مطابق بررسی وانگ ولی (۲۰۱۵) (۴۹) درمانهای عقلانی، هیجانی و خوشبینی موجب کاهش دلزدگی شده است و همچنین سیولا و همکاران (۲۰۱۵) (۵۰) نشان دادند که بین دلزدگی و عدم خوشبینی و رضایت و افسردگی رابطه معنی دار وجود دارد.

در تبیین نتیجه فوق می توان اشاره کرد که مطابق نظر فیشر (۱۹۹۳) (۲۷) دلزدگی تحصیلی عبارت است از حالت ناخوشایندی که با فقدان علاقه گسترده در ارتباط با موضوع مربوطه در ذهن فرد ایجاد می شود و با مشکل در تمرکز همراه است و مشکل در تمرکز بیشترین مشکل در دلزدگی است البته بیشتر بررسیهای انجام شده (۵۱) اضطراب را نتیجه دلزدگی می دانند. آرون بک (۱۹۷۰)؛ به نقل از دیکوند و جایروند، (۱۳۹۴) (۶۱) نیز با تاکید بر عوامل شناختی نشان داد که افراد بد بین و درمانده به افسردگی مبتلا می

امکان دارد یک جنبه ذاتی در فرد باشد و همچنین فراگیران، معمولا با مشکلات پیچیده اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی روبرو هستند که از پیشرفت تحصیلی آنها جلوگیری می کند و حتی بعضا موجب شکست تحصیلی و مشکلات تحصیلی می شود. ولی بعضی از فراگیران بدون توجه به مشکلات و وضعیت نامناسب در زمینه درسی موفق می شوند، اما فراگیران دیگر در وضعیت مشابه با ضعف در موضوعات درسی روبرو می شوند و حتی ممکن است ترک تحصیل کنند (۳۹) با توجه به مطالب مطرح شده و ارتباط تاب آوری دانش آموزان با موارد مختلف و جنبه خصیصه بودن آن ظاهرا آموزش سایر برنامه های نیز در افزایش تاب آوری دانش آموزان نیاز است و باید مشکلات آموزشگاه و خانواده نیز در این خصوص لحاظ شود و با توجه به دوره تحصیلی دانش آموزان صرفا آموزش تنظیم هیجان موثر نبوده است.

همچنین آموزش برنامه ذهن آگاهی در افزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان موثر نبوده است. با توجه به نتایج کسب شده می توان مشاهده نمود که در پیش آزمون تاب آوری در بین گروه (کنترل و ذهن آگاهی) تفاوت معنی داری وجود ندارد ($P > .05$). یعنی آموزش برنامه های ذهن آگاهی در افزایش تاب آوری دانش آموزان دچار اضطراب امتحان در این پژوهش موثر نبوده است و در نتیجه این فرضیه مطابق نتایج کسب شده رد می شود.

البته نتایج یافته های پیشینه پژوهش ناهمسو با این یافته بوده است به طوری که مطابق بررسی های کولن و پونس (۲۰۱۵) (۴۰) آموزش های ذهن آگاهی موجب افزایش تاب آوری می شود همچنین هارکر و همکاران (۲۰۱۶) (۴۱) در بررسی های خود متوجه شدند که آموزش های ذهن آگاهی مثبت موجب افزایش تاب آوری و مقابله با وقایع استرس زا و پرخاشگری می شود پیدگیون و کی (۲۰۱۴) (۴۲) متوجه شدند که آموزش های ذهن آگاهی به صورت معنی داری موجب افزایش تاب آوری و بهزیستی می شود، باجاج و پانده (۲۰۱۶) (۴۳) نیز متوجه شدند که بین آموزش های ذهن آگاهی و افزایش تاب آوری و رضایت از زندگی ارتباط معنی دار وجود دارد.

البته در تبیین نتیجه به دست آمده در دانش آموزان مورد مطالعه می توان به نظر هندرسون (۱۹۹۸)، به نقل از ریچاردسون، (۲۰۰۲) (۳۲) اشاره کرد، وی فرایند شکل گیری تاب آوری را متشکل از شش عامل ذیل است عبارت می داند از: ایجاد حمایت مهربانانه، برنامه ریزی و ایجاد ارتباط برای افزایش امیدواری، ایجاد فرصت برای مشارکت معنادار، پیشقدمی در برقراری روابط اجتماعی، ایجاد مرز روشن و سازگار، یادگیری شیوه و مهارت زندگی کردن و همچنین فراگیران، معمولا با مشکلات پیچیده اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی روبرو هستند که از پیشرفت تحصیلی آنها جلوگیری می کند و حتی بعضا موجب شکست تحصیلی و مشکلات تحصیلی می شود. ولی بعضی از فراگیران بدون توجه به مشکلات و وضعیت نامناسب در زمینه درسی موفق می شوند، اما فراگیران دیگر در وضعیت مشابه با ضعف

با توجه به نتایج کسب شده می توان بیان نمود که تفاوت معنی داری در دزدگی تحصیلی در بین گروه ها (گروه کنترل و ذهن آگاهی) وجود دارد و اثر مداخله آموزش برنامه های ذهن آگاهی بر دزدگی تحصیلی دانش آموزان اثر معنی داری داشته است ($P < .05$). یعنی اینکه آموزش ذهن آگاهی بر دزدگی تحصیلی دانش آموزان مؤثر بوده است. مجذور سهمی اِتا در متغیر دزدگی تحصیلی شدت این اثر را (0.47) نشان می دهد که بیان کننده شدت اثر بالا است.

در همین رابطه بررسی های لپیرا (۲۰۱۱) (۵۵) نشان داد که آموزش ذهن آگاهی موجب کاهش دزدگی می شود برودریک و جنینگ (۲۰۱۲) (۵۲) آموزشهای ذهن آگاهی و تنظیم هیجان رادر کاهش دزدگی و رفتار های پرخطر دانش آموزان مؤثر یافتند. تالاتی و مهاسکی (۲۰۱۷) (۵۶) نیز آموزشهای ذهن آگاهی و تنظیم هیجان رادر کاهش دزدگی و پرخاشگری و مشکلات توجه نوجوانان مؤثر یافتند. کارسون و اسمیت (۲۰۱۹) (۵۷) نشان داد که آموزشهای ذهن آگاهی موجب کاهش دزدگی است.

باتوجه به نتایج بدست آمده و همچنین پژوهشهای همسو با نتایج ، آموزش برنامه های ذهن آگاهی موجب کاهش دزدگی دانش آموزان نسبت به گروه کنترل شده است و به عبارت دیگر آموزش برنامه های ذهن آگاهی موجب کاهش دزدگی در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان می شود و همانطور که مطرح شد بررسی های گذشته نیز این موضوع را تایید می کنند و در نتیجه فرضیه حاضر تایید می شود.

در تبیین نتیجه فوق می توان اشاره کرد که مطابق نظر فیشر (۱۹۹۳) (۲۷) دزدگی تحصیلی عبارت است از حالت ناخوشایندی که با فقدان علاقه گسترده در ارتباط با موضوع مربوطه در ذهن فرد ایجاد می شود و با مشکل در تمرکز همراه است و مشکل در تمرکز بیشترین مشکل در دزدگی است البته بیشتر بررسیهای انجام شده (۵۱) اضطراب را نتیجه دزدگی می دانند همچنین کابات-زین (۱۹۹۰) (۵۹) که برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی را به وجود آورده است، هفت عامل ویژه را مشخص کرده است که بنیانهای ذهن آگاهی را به وجود می آورند. رشد این عوامل نگرشی، فرد را قادر می سازد تا بنیانهای آگاهی و ذهن آگاهی را با دیدن چیزها به همان صورتی که هستند، گسترش داده و "اراده شخصی" جهت تغییر از حالت "انجام دادن" به "حالت بودن" را در خود پرورش می دهد. این عوامل عبارتند از: ۱- قضاوت نکردن، ۲- شکیبایی (صبر) ، ۳- ذهن آغازگر (حالت ذهنی آغازگری)، ۴- اعتماد، ۵- تقلا نکردن، ۶- پذیرش، ۷- آزاد کردن (بگذار تا بگذرد). این عوامل از همدیگر مستقل نیستند بلکه هر یک دیگری را پشتیبانی می کند و همه با هم از یک ارتباط درونی عمیق برخوردارند. میزانی که فرد قادر است تا یکی از این نگرشها را در خود پرورش دهد منجر به پرورش عمیقتر دیگر نگرشها

شوند و همچنین دیدگاه سازه های شخصی جورج کلی ۱ و دیدگاه میدانی کورت لوین ۲ چارچوب مناسبی برای فهم این که چگونه باورهای خوشبینانه رفتار را تحت تاثیر قرار می دهند، ایجاد کردند. دیدگاه اجتماعی یادگیری جولین راتر ۳ مفهوم انتظارات تعمیم یافته (منبع کنترل ۴ و اطمینان ۵) باعث به رسمیت شناختن دیدگاهی در مورد شخصیت بر بحسب انتظارات فرد از رویدادهای آینده شد که عدم برآورد آن موجب ایجاد بدبینی و دزدگی می شود. در مجموع بعد از بررسی به عوامل مؤثر در مقابله با دزدگی برمی خوریم که عبارت از استراتژی دیدگاههای شناختی که شامل تغییر دیدگاه های افراد از یک موقعیت بد بینانه است و عواملی مانند افزایش توجه افراد بر جنبه های بالقوه ارزشی شان از موقعیت در کاهش دزدگی در افراد مؤثر است (۵۲)

آموزش برنامه تنظیم هیجان در کاهش دزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان مؤثر نبوده است.

با توجه به نتایج کسب شده می توان مشاهده نمود که در پیش آزمون دزدگی و همچنین تنظیم هیجان در بین گروه (کنترل و تنظیم هیجانی) تفاوت معنی داری وجود ندارد. یعنی آموزش برنامه های تنظیم هیجان در افزایش دزدگی دانش آموزان دچار اضطراب امتحان در این پژوهش مؤثر نبوده است و در نتیجه این فرضیه مطابق نتایج کسب شده رد می شود.

البته براساس بررسی های برودریک و جنینگ (۲۰۱۲) (۵۲) آموزشهای ذهن آگاهی و تنظیم هیجان در کاهش دزدگی و رفتار های پرخطر دانش آموزان مؤثر نبوده است. تالاتی و مهاسکی (۲۰۱۷) (۵۳) نیز آموزشهای ذهن آگاهی و تنظیم هیجان رادر کاهش دزدگی و پرخاشگری و مشکلات توجه نوجوانان مؤثر یافتند.

البته در تبیین نتیجه فوق با توجه به معایر بودن نتیجه با برخی از بررسی های انجام شده شاید بتوان به تعریف راسل (۱۹۸۰) و پکران (۵۴) از دزدگی تحصیلی اشاره کرد که آنرا به عنوان یک هیجان منفی ناخوشایند همراه با انگیزتگی پایین روان شناختی در نظر می گیرند و در دزدگی تحصیلی دو مولفه انگیزشی (مانند تمایل به اجتناب یا ترک یک موقعیت ملالت آور) و شناختی (مانند فکر اینکه زمان به کندی می گذرد) را مؤثر می دانند نه عوامل هیجانی و همچنین می توان به محدودیتهای طرح نیز اشاره کرد این بررسی فقط بر روی دانش آموزان پسر و در یک دوره سنی خاص اجرا شده است و احتمالاً میزان دزدگی به دست آمده در بین دانش آموزان در منطقه محل بررسی به عواملی غیر از مشکلات هیجانی دانش آموزان بر می گردد عواملی مانند مشکلات مربوط به محیط آموزشگاه یا نحوه تدریس به همین خاطر آموزش برنامه های تنظیم هیجان در کاهش دزدگی تحصیلی دانش آموزان یا به دلیل اجرا فقط بر روی پسران مؤثر نبوده است.

آموزش برنامه ذهن آگاهی در کاهش دزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان مؤثر است.

- 5 - sure
6. Ones willingness
7. doing

- 1-Kelli
- 2- Leiwin
- 3Julian B.Rotter
- 4- locus control

تعلل و رزی دانش آموزان پسر پیش دانشگاهی. پایان نامه دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی.

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری امیررضا رسام در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل می باشد.

References

1. Sommer M, Martin E. Does trait test anxiety compromise the measurement fairness of high-stakes scholastic achievement tests? *Learning and Individual Differences*. 2016; 50:1-10[link]
2. Golestani Bakht T, Shokri M. Relationship between academic procrastination with metacognitive beliefs. *Social Cognition*. 2013;2 (3):89-100 [Persian].[link]
3. Mirzaei M, Gharraee B, Birashk B. The role of positive and negative perfectionism, self-efficacy, worry and emotion regulation in predicting behavioral and decisional procrastination. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2014;19 (3): 230-240.[link] [Persian].
4. Salehi A, Bagheban I, Bahrami F, Ahmadi S A. Relationships between cognitive emotion regulations strategies and emotional problems with regard to personal and familial factors. *Journal of Family Counseling & Psychotherapy*. 2011; 1 (1):1-18 .[link] [Persian].
5. Baumeister R F, Heatherton T F, Tice D M. Losing control: How and why people fail at self-regulation. *San Diego: Academic*; 1994.[link]
6. Rebetez M M L, Rochat L, Van der Linden M. Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*. 2015; 76:1 - 6.[link]
7. Eisendrath S, Chartier M, McLane M. Adapting mindfulness-based cognitive therapy for treatment-resistant depression.

خواهد شد و همچنین پیش بینی کننده خوبی برای موفقیت های بلندمدت تر در تمرین ذهن آگاهی شخصی عمیق، می باشد (۶۲)

باتوجه به فرضیه های مطرح شده مشاهده گردید که آموزش برنامه های خوشبینی، ذهن آگاهی در در کاهش دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان موثر بوده است ولی آموزش برنامه تنظیم هیجان در کاهش دلزدگی تحصیلی موثر نبوده است و همچنین با توجه به مقایسه های چندگانه می توان مشاهده نمود که پس از آزمون دلزدگی تحصیلی بین گروه ذهن آگاهی و گروه کنترل با تفاوت میانگین $MD=5/496$ و ($p=0/01 < 0/05$) دارای تفاوت معنی داری می باشد. همچنین بین خوش بینی و گروه کنترل با تفاوت میانگین $MD=3/97$ و ($p=0/02 < 0/05$) دارای تفاوت معنی داری می باشد. از سوی دیگر بین گروه تنظیم هیجانی و گروه کنترل با تفاوت میانگین $MD=1/022$ و ($p > 0/05$) تفاوت معنی داری مشاهده نگردید. همچنین لازم بذکر است که بین گروه ذهن آگاهی و خوش بینی تفاوت معنی داری مشاهده نگردید یعنی گروه های آموزش خوشبینی و ذهن آگاهی در در کاهش دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان موثر بودند ولی تفاوت معنی داری با یکدیگر نداشتند

نتیجه گیری

با توجه به موارد اشاره شده، نتایج کسب شده نشانگر اثربخشی هر سه روش آموزش خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش تعلل و رزی و همچنین نشانگر اثربخشی آموزش برنامه های ذهن آگاهی و خوش بینی در کاهش دلزدگی تحصیلی دانش آموزان است ولی هیچ کدام از برنامه های آموزش در افزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان موثر نبوده است.

عدم تضاد منافع

این پژوهش حاصل طرح پژوهشی مستقلی است که بدون حمایت مالی سازمان خاصی صورت گرفته است.

تشکر و قدردانی

با تشکر از کلیه کسانی که به بنده در این تحقیق یاری رساندند.

منابع فارسی

- ۶۰- سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیایی، مینا؛ ادهمی، بیان؛ توانایی یوسفیان، سمیرا (۱۳۹۲). بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه تاب آوری تحصیلی. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، شماره ۱۵، سال پنجم، بهار، ۹۳، صص ۱۸-۳۴.
- ۶۱- دریکوند، پروین و حمدالله جایروند (۱۳۹۴) بررسی رابطه بین خوش بینی با امید به زندگی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، سومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم رفتاری، تهران، موسسه اطلاع رسانی نارکیش
- ۶۲- شیخ الاسلامی، علی. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی و مهارت های مطالعه بر اضطراب و

- Ferrari JR. American Psychological Association Pub. 2002; 91-103.[link]
17. Mogadas Bayat MR. The standardation of Tuckman' measurement of procrastination test for student. Dissertation for M.A. degree in Rudehen University of Azad.2003.[link]. [Persian].
18. Seligman ME. Positive social science. APA Monitor.1997; 29: 2-5.[link]
19. Gratz K L, Gunderson J G. Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. Behavior therapy.2006; 37(1): 25-35.[link]
20. Bowen S, Chawala N, Marlatt G A. Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors, A clinician's guide, Guilford Press. 2011;137-145.[link]
21. Masten, A.S., Wright, M., 2009. Resilience over the lifespan: Developmental Hall, J.S. (Eds.), Handbook of adult resilience. The Guilford Press, New York, pp. 213-237 Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation, In: Reich, J.W., Zautra, A.J.,.
22. Byrne, D.G., Davenport, S.C., Mazanov, J., 2007. Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). J. Adolesc. 30, 393-416.
23. McLaughlin, K.A., Hatzenbuehler, M.L., (2009). Stressful life events, anxiety sensitivity, and internalizing symptoms in adolescents. J. Abnorm. Psychol. 118, 659.
24. Klibert, J., Lamis, D.A., Collins, W., Smalley, K.B., Warren, J.C., Yancey, C.T., Winterowd, C., 2014. Resilience mediates the relations between perfectionism and college student distress Journal of Counseling & Development 92, 75-82
- Cogn Behav Pract. 2011;18(3):362-70.[link]
8. Behrami, Mansour, Abdi, Reza. The Effectiveness of Teaching Mindfulness-Based Techniques in Reducing Anxiety Student Quiz. Journal of Educational Sciences.2009;2(6):35-54.[link] [Persian].
9. Ferrando S. Mindfulness-based cognitive therapy for trait anxiety. Journal of Psycho.2005; 22: 1-12.[link]
10. Paterniti A. Comparing the efficacy of a mindfulness-based program to a skillstraining program in the treatment of test anxiety. Unpublished Doctoral Dissertation, Island, England: University of Islan.2007.[link]
11. Luthans F, Youssef C M, Avolio B J. Psychological capital: Developing the human competitive edge (p. 3). Oxford: Oxford University Press;2007.[link]
12. Sin N L, Lyubomirsky S. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. Journal of clinical psychology.2009; 65 (5): 467-487.[link]
13. Carver C S, Scheier M F, Scgerstrom S C. "Optimism". Clinical Psychology Review.2010; 1-11.[link]
14. Spielberger C D, Gorsuch R L. State-trait anxiety inventory for adults: Manual, instrument, and scoring guide: California: Mind Garden, Inc; 1983; 5(3): 332-346.[link]
15. Abolghasemi A, Asadi Moghadam A, Najarian B, Shekarshekan H. Scale validation for test anxiety. Quarterly Journal of Educational Sciences and Psychology, School of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz.1996; 3 (3): 61-74.[link] [Persian].
16. Tuckman BW, Schouwenburg HC. Behavioral interventions for reducing procrastination among university students. In: Schulenburg HC, Lay CH, Psyche TA,

- Cognitive therapy and research, 41(3), 459-468.
34. Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of happiness studies*, 8(3), 311-333.
35. Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 1(2), 30-44.
36. Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: A multilevel investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and nonmaltreated children. *Development and psychopathology*, 19(3), 811-840.
37. Fine, S. B. (1991). Resilience and human adaptability: Who rises above adversity?. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(6), 493-503
38. Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000a). Research on resilience: Responseto commentaries. *Child Development*, 71, 573-575.
39. Waxman, H., Gray, J., & Padron, Y. (2003). Review of research on educational resilience (Research Report No. 11). Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, & Excellence.
40. Cullen, M., & Pons, G. B. (2015). The mindfulness-based emotional balance workbook: An eight-week program for improved emotion regulation and resilience. New Harbinger Publications.
41. Harker, R., Pidgeon, A. M., Klaassen, F., & King, S. (2016). Exploring resilience and mindfulness as preventative factors for psychological distress burnout and secondary traumatic stress among human service professionals. *Work*, 54(3), 631-637.
42. Pidgeon, A. M., & Keyes, M. (2014). Relationship between resilience,
25. Anyan, F., & Hjemdal, O. (2016). Adolescent stress and symptoms of anxiety and depression: Resilience explains and differentiates the relationships. *Journal of affective disorders*, 203, 213-220.
26. Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18-27
27. Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46, 395-417.
28. Nett .Ulrikke E, Goetz Thomas,. Hall Nathan C(2011) Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology* 36 . 49-59
29. Reijseger, G., Schaufeli, W. B., Peeters, M. C. W., Taris, T. W., Van Beek, I., & Ouweneel, E. (2013). Watching the paint dry at work: Psychometric examination of the Dutch boredom scale. *Anxiety, Stress, and Coping*, 26, 508-525.
30. Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119.
31. Masten, A. S., Powell, J. L., & Luthar, S. S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 1, 25
32. Richardosn, G. E. (2002). The met theory of resilience and resiliency . *journal of clinical psychology* 58 (3), 307 – 321.
33. Trompetter, H. R., de Kleine, E., & Bohlmeijer, E. T. (2017). Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-compassion as a resilience mechanism and adaptive emotion regulation strategy.

- New directions for youth development, 2012(136), 111-126.
53. Talathi, M., & Mhaske, R. S. (2017). Effect of mindfulness on emotional liability among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 654-658.
54. Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
55. LePera, N. (2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. *The New School Psychology Bulletin*, 8(2), 15-25.
56. Talathi, M., & Mhaske, R. S. (2017). Effect of mindfulness on emotional liability among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 654-658.
57. Carsone, B., & Smith, B. C. (2019). Cultivating Mindfulness to Alleviate Boredom in School-Age Children. *Alternative and Complementary Therapies*, 25(3), 147-150.
58. Lazarus, R. S. (1972). Emotion and cognition; with special reference to anxiety. *Anxiety; Current trends in theory and research*.
59. Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Bantam Doubleday Dell
- mindfulness, and psychological well-being in University students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 27-32.
43. Bajaj, B., & Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 63-67.
44. Richardosn, G. E. (2002). The met theory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology* 58 (3), 307 - 321.
45. Morrison, M. G., Allen, R. M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169.
- 47.
48. Martin. A.J & Marsh, H.W. (2006). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates: A Construct Validity Approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
49. Wang, K., An, N., Li, B. N., Zhang, Y., & Li, L. (2015). Speech emotion recognition using Fourier parameters. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 6(1), 69-75.
50. Sivla, M. A. R., Valdivia, I. M. A., & Fierros, G. A. (2015). Las redes sociales: el acompañamiento emocional de los estudiantes durante la movilidad estudiantil universitaria. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (53), a314-a314.
51. Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theory, research, applications* (pp. 24-43). New York: John Wiley & Sons, Inc.
52. Broderick, P. C., & Jennings, P. A. (2012). *Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior*.