

# Comparison of the Effectiveness of Optimism Training, Emotion Regulation and Mindfulness Training in Reducing Academic Burnout in Students with Test Anxiety

Amirreza Rasam<sup>1</sup>, Ozra Ghaffari<sup>2\*</sup>, Abbas Abolghasemi<sup>3</sup>, Mansour Beyrami<sup>4</sup>

## Abstract

**Purpose:** The aim of this study was to compare the effectiveness of teaching optimism, emotion regulation and mindfulness programs in reducing academic boredom of students with test anxiety.

**Methodology:** The present experimental research design was extended with pretest and posttest with the control group. The statistical population of the present study was 453 453 high school male students in Turkmanchay in the 94-95 academic year. First, Spielberger (1980) test anxiety questionnaire was administered to all of them. After administering the questionnaire, 100 students with test anxiety were selected from all students and 92 of them were randomly divided into four equal groups. For data collection in the present study, the Riggsger et al.'s Boredom Scale Questionnaire (2013) as well as Seligman's (2009) optimism training programs, Graz and Ganderson (2006) emotion regulation, and Bowen, Chawala, & Marlat (2011) mindfulness training. Was used and each of these training programs was applied in 8 sessions of 90 minutes for training groups. To analyze the results, multivariate analysis of covariance was used to evaluate the effectiveness of each training program and also to evaluate the effectiveness of comparing methods with each other.

**Findings:** The results show the effectiveness of teaching mindfulness and optimism programs in reducing students' academic boredom, but teaching emotion regulation programs had no effect on reducing students' academic boredom.

**Conclusion:** Teaching optimism and mindfulness programs is very effective in reducing academic boredom in male students with test anxiety and there is a significant difference between teaching optimism and mindfulness programs in reducing academic boredom in male students with test anxiety. There is no test anxiety.

**Keywords:** Optimism Programs, Emotion Regulation, Mindfulness, Academic Appetite, Exam Anxiety

---

<sup>1</sup> Phd Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran.

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran. (Corresponding Author) email: ozraa.ghaffari@gmail.com

<sup>3</sup> Department of Psychology, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran, Department of Psychology, University of Gilan, Gilan, Iran

<sup>4</sup> Department of Psychology, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran and Department of Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۰۷

## مقایسه اثربخشی آموزش برنامه های خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش دلزدگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مبتلا به اضطراب امتحان

امیررضا رسام<sup>۱</sup>، عدرا غفاری<sup>۲\*</sup>، عباس ابوالقاسمی<sup>۳</sup>، منصور بیرامی<sup>۴</sup>

### چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش برنامه های خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان بود.

**روش شناسی:** طرح پژوهش آزمایشی حاضر با پیش آزمون و 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، از بین همه دانش آموزان تعداد ۱۰۰ دانش آموز مبتلا به اضطراب امتحان انتخاب و ۹۲ نفر آنها به روش تصادفی در چهار گروه مساوی تقسیم شدند. برای جمع آوری اطلاعات در پژوهش حاضر از پرسشنامه مقیاس دلزدگی ریچسگر و همکاران، (۲۰۱۳) و همچنین از برنامه های آموزشی خوشبینی سلیگمن (۲۰۰۹)، تنظیم هیجان گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) و ذهن آگاهی باون، چاوالا 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 هر یک از برنامه های آموزش و همچنین جهت بررسی اثربخشی مقایسه روشها با یکدیگر از آزمون بن فرونی استفاده شد.

**یافته ها:** نتایج نشانگر اثربخشی آموزش برنامه های ذهن آگاهی و خوش بینی در کاهش دلزدگی تحصیلی دانش آموزان است ولی آموزش برنامه تنظیم هیجان تاثیری در کاهش دلزدگی تحصیلی دانش آموزان نداشت.

**نتیجه گیری:** آموزش برنامه های خوش بینی، ذهن آگاهی در کاهش دلزدگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مبتلا به اضطراب امتحان بسیار موثر می باشد و تفاوت معنی داری بین آموزش برنامه های خوش بینی و ذهن آگاهی در کاهش دلزدگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مبتلا به اضطراب امتحان وجود ندارد.

**کلید واژه:** آموزش خوشبینی، تنظیم هیجان، ذهن آگاهی، دلزدگی تحصیلی، اضطراب امتحان

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل، اردبیل، ایران

<sup>۲</sup> استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول) ایمیل: ozraa.ghaffari@gmail.com

<sup>۳</sup> گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل، اردبیل، ایران، گروه روانشناسی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران

<sup>۴</sup> گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل، اردبیل، ایران و گروه روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

## مقدمه

اضطراب امتحان مجموعه ای از پاسخهای پدیدارشناختی، روانشناختی و رفتاری است که با احتمال نتایج منفی شکست در امتحان در ارتباط است (لوتز و اسپارفیلدت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). 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 (فیشر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). طبق بررسی نت<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۱) متغیری که به صورت معنی دار با دزدگی تحصیلی در ارتباط است اضطراب می باشد. در همین رابطه نیز مشایخ و هاشمی<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) در بررسی خود به این نتیجه رسیدند که دزدگی از عوامل ایجاد اضطراب امتحان می باشد.

مطابق مروری بر بررسیهای انجام شده توسط ووگل والکات<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۲) عدم خوشبینی و ناخوشایند بودن و کاهش تحریک پذیری از عوامل ایجاد دزدگی می باشد. آموزش برنامه های خوشبینی توسط سلیگمن<sup>۶</sup> (۲۰۰۹)، به نقل از بهراد، کلانتری، مولوی، (۱۳۹۴) به صورت گروهی و طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه طراحی شده است که در جلسات آموزشی گروهی افراد در خصوص نحوه خوشبینی آموزشهای لازم را مینند و در این خصوص مباحث لازم مطرح می گردد.

همچنین مطابق بررسی وانگ ولی<sup>۷</sup> (۲۰۱۵) درمانهای هیجانی موجب کاهش دزدگی شده است به همین منظور برای آموزش مهارتهای تنظیم هیجان از شیوه آموزش گراتز و گاندرسون<sup>۸</sup> (۲۰۰۶) استفاده شد. این آموزش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تدوین شده است در طول جلسات دانش آموزان به شکل گروهی به بحث و تبادل نظری پردازند تا بتوانند بازخورد های بیشتری در طول جلسات بهره مند گردند. همچنین براساس بررسی های برودریک و جنینگ<sup>۹</sup> (۲۰۱۲) برنامه های آموزش ذهن آگاهی نیز در کاهش دزدگی تحصیلی و رفتار های پرخطر دانش آموزان موثر بوده است. به منظور آموزش مهارتهای ذهن آگاهی از شیوه آموزش باون، چاولا و مارلات<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۱) استفاده شد. این آموزش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تدوین شد در طول جلسات دانش آموزان به شکل گروهی به بحث و تبادل نظر می پردازند تا بتوانند از بازخورد های بیشتری در طول جلسات بهره مند گردند.

از طریق بررسی سوابق تاثیر آموزش برنامه خوشبینی در کاهش بیماری ها و مشکلات روانی به خصوص اضطراب و اضطراب امتحان و دزدگی مورد بررسی قرار گرفته است که از آن جمله می توان به بررسی سلیگمن اشاره کرد. بر طبق این دیدگاه، افراد خوشبین رویدادها یا تجربه های منفی را با نسبت دادن علت آن ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص تبیین می کنند (سلیگمن، ۱۹۹۸)؛ و همچنین سیولا و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که بین دزدگی و هیجانهای منفی رابطه معنی دار وجود دارد تالاتی و مهاسکی<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۷) نیز آموزشهای ذهن آگاهی و تنظیم هیجان رادر کاهش دزدگی و پرخاشگری و مشکلات توجه نوجوانان موثر مطابق بررسی هایرومن (۲۰۱۷) آموزشهای ذهن آگاهی موجب کاهش دزدگی و احساس رضایت از زندگی در دانشجویان شده است. کارسون (۲۰۱۵) نشان داد که آموزشهای ذهن آگاهی موجب کاهش دزدگی است. در بررسی های جیونگ (۲۰۱۶) مشخص شد که آموزشهای ذهن آگاهی و زندگی متعهدانه با کاهش دزدگی همراه است.

با توجه به سوابق ارائه شده اثربخشی هریک از برنامه های آموزش در مورد دزدگی ارائه شده است ولی در خصوص دزدگی تحصیلی سوابق پژوهشی اندکی وجود دارد و از طرفی نیز هیچ یافته ای در خصوص مقایسه برنامه های آموزش و موثر تر بودن روشها وجود ندارد و به خصوص برنامه های آموزش فوق در مورد دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان مورد مقایسه و بررسی قرار نگرفته است و بررسی در خصوص مقایسه روشهای آموزش انجام نشده است و با توجه به نیاز مراکز آموزشی و

<sup>1</sup>. Lotz & Sparfeldt

<sup>2</sup>. Fisher

<sup>3</sup>. Nett

<sup>4</sup>. Mashayekh, Hashemi

<sup>5</sup>. Vogel-Walcutt

<sup>6</sup>. Seligman

<sup>7</sup>. WANG & LI

<sup>8</sup>. Gratz & Gunderson

<sup>9</sup>. Broderick & Jennings

<sup>10</sup>. Bowen, Chawla, & Marlatt

<sup>11</sup>. Talathi & Mhaske

دانش آموزان به برطرف کردن هرچه موثر تر مشکل اضطراب امتحان و به کارگیری موثرترین روش این فرض پیش می آید که کدامیک از آموزش برنامه های خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش دلدزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان موثر تر هستند؛ و با توجه به موارد مطرح شده بررسی حاضر در پی پاسخ به این سوال است که اثربخشی آموزش برنامه های خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش دلدزدگی تحصیلی در دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان چگونه است؟

## روش

طرح پژوهش آزمایشی حاضر با 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، از بین همه دانش آموزان تعداد ۱۰۰ دانش آموز مبتلا به اضطراب امتحان انتخاب شد که بعد از انجام مصاحبه با آنها ۹۲ نفر انتخاب شد که به روش تصادفی ساده در چهار گروه مساوی ۲۳ نفره جایگزین تصادفی شدند. ملاک ورود در گروهها کسب نمرات بالا در آزمون اضطراب امتحان و تشخیص علائم اضطراب امتحان در مصاحبه 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 و همچنین جهت ادامه کلاسهای آموزشی با اولیای دانش آموزان منتخب صحبت شد و لزوم شرکت دانش آموزان در کلاسها برای اولیا توضیح داده شد و با مسئولان آموزشگاه نیز صحبت شد تا شرکت در کلاس به عنوان فعالیت پرورشی برای دانش آموزان در نظر گرفته شود تا از افت احتمالی دانش آموزان حداکثر جلوگیری شود و در این خصوص رضایت و تعهد از اولیا اخذ شد ابتدا پرسشنامه تاب آوری و سپس تعلق ورزی و بعد از آن نیز دلدزدگی به عنوان پیش آزمون برای هر چهار گروه اجرا شد و سپس هریک از گروهها در معرض یکی از روشهای آموزش خوشبینی، ذهن آگاهی و تنظیم هیجان قرار گرفت و دوباره همان پرسشنامه ها به عنوان پس آزمون برای هر چهار گروه اجرا شد. آموزشها در مدارس و در طی ۸ جلسه پیاپی به صورت هفتگی و در ساعات دروس پرورشی مدارس با همکاری مدیر و دبیر دروس مربوطه اجرا شد. برای گروه کنترل هیچ آموزشی در نظر گرفته نشد بعد از اجرای ۸ جلسه برنامه های آموزش، هر یک از گروهها با یکدیگر و گروه کنترل مورد مقایسه قرار گرفتند برای جمع آوری اطلاعات در پژوهش حاضر از پرسشنامه مقیاس دلدزدگی ریجسگر و همکاران، (۲۰۱۳) و همچنین از برنامه های آموزشی خوشبینی سلیگمن (۲۰۰۹)، تنظیم هیجان گراتر و گاندرسون (۲۰۰۶) و ذهن آگاهی باون، چاوالا 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 با یکدیگر از آزمون بن فرونی استفاده شد.

برای سنجش اضطراب امتحان از پرسشنامه اسپیل برگر (۱۹۸۰) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۰ ماده و دو خرده آزمون «هیجان پذیری» و «نگرانی» دارد که تفاوت های فردی آزمودنی ها را در اضطراب امتحان می سنجد. این پرسشنامه خودسنجی است و هر آزمودنی براساس یک مقیاس چهار گزینه ای (هرگز، به ندرت، گاهی و اغلب) به هر ماده پاسخ می گوید. این گزینه ها به ترتیب بر اساس مقادیر ۱ و ۲ و ۳ و ۴ نمره گذاری می شوند که گرفتن نمره بالا در این پرسشنامه، نشان دهنده اضطراب امتحان بالاست. همچنین حداقل و حد اکثر نمره فرد در این آزمون به ترتیب ۲۰ و ۸۰ خواهد بود (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۸۵).

مقیاس دلدزدگی تحصیلی: پرسشنامه دلدزدگی تحصیلی توسط ریجسگر<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۳) ساخته شده است. این مقیاس شامل ۸ گویه است که برای دانشجویان بازنویسی شده اند (سولوا<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵) گویه ها بر روی یک طیف لیکرت هفت

<sup>۱</sup>. Spielberger

<sup>۲</sup>. Reijseger

<sup>۳</sup>. Sulea

درجه ای (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 (۰/۵۵) 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 سوری آزمون نیز از طریق سه تن از اساتید گروه روان شناسی مورد تایید قرار گرفت.

آموزش مداخله خوشبینی به صورت گروهی و طی ۸ جلسه برای گروه اجرا شد. در برنامه آموزش از جلسات استفاده شده توسط سلیگمن (۲۰۰۹، به نقل از بهراد، کلانتری، مولوی، ۱۳۹۴) استفاده شد که به شرح ذیل می باشد.

جدول ۱. جلسات آموزش مداخله خوشبینی به صورت گروهی توسط سلیگمن

جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	آشنایی با افکار خود کار و باور های منفی در باره خود، خدا، دیگران و زندگی آینده. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه دوم	مبارزه با افکار منفی از طریق ردیابی منبع افکار، به چالش کشیدن افکار منفی و متوقف ساختن آنها. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه سوم	آشنایی با رابطه بین رویدادهای ناگوار، باورها و تغییرات خلقی ناشی از آنها. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه چهارم	اصلاحات اسنادی؛ تغییر سبکهای تبیین بدبینانه (درونی، کلی، پایدار) به سبکهای تبیین خوش بینانه (بیرونی، خاص، گذرا). مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه پنجم	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 تفسیر های دیگر و بررسی سودمندی باورها) و فرایند نیروزایی شامل خلاصه کردن افکار و اعمال و برنامه ریزی برای آینده... مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه ششم	آشنایی با فنون پذیرش خود، خودباوری، تمرکز بر توانمندیها و محدود تلقی کردن ناتوانیها. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه هفتم	تقویت باور های دینی، آشنایی با نقشهایمان، توکل به خدا و اعتقاد به مقدرات الهی در مواجهه با رویدادهای ناگوار. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه هشتم	جمع بندی و نتیجه گیری و اجرای پس آزمون. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسات آموزشی تنظیم هیجان: به منظور آموزش مهارتهای تنظیم هیجان از شیوه آموزش گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶) استفاده شد. 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 پرداختند تا بتوانند از باز خورد های بیشتری دز طول جلسات بهره مند گردند.	

جدول ۲. جلسات آموزش مهارتهای تنظیم هیجان از شیوه آموزش گراتز و گاندرسون

جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	اجرای پیش آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم سازی و لزوم استفاده از آموزش تنظیم هیجان. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه دوم	آموزش آگاهی از هیجان مثبت، مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجانات مثبت و انواع آن (شادی، علاقه، محبت) و لزوم استفاده از آنها همرا با مثال به صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانهای مثبت عمده در فرم مربوطه مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه سوم	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 مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه چهارم	آموزش پذیرش هیجانهای مثبت، مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش پذیرش بدون قضاوت، میزان (بالا یا پایین) هیجانات مثبت و پیامد های مثبت و منفی استفاده از این هیجانات، تکلیف نظر خواهی از دوستان نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجانات مثبت در فرم مربوطه. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه پنجم	آموزش جلسه چهارم برای هیجانات منفی به همراه تکلیف خانگی همان جلسه اما در مورد هیجانات منفی مدت زمان برگزاری برنامه

آموزش ۹۰ دقیقه	
جلسه ششم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت، مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجانات مثبت به صورت تجسم ذهنی (شادی، علاقه، محبت) بازداری ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجانات مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه هفتم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات منفی، مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجانهای منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) ابراز نامناسب این هیجانها مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه هشتم	جمع بندی جلسات آموزشی و اجرای پس آزمون. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه (تهرانی، شیرازی، میردریکوند، سپهوندی؛ ۱۳۹۲)

جلسات آموزشی ذهن آگاهی: به منظور آموزش مهارتهای ذهن آگاهی از شیوه آموزش باون، چاولا و مارلات (۲۰۱۱) استفاده شد. این آموزش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تدوین شد در طول جلسات دانش آموزان گروه آزمایش به شکل گروهی به بحث و تبادل نظر پرداختند تا بتوانند از بازخورد های بیشتری در طول جلسات بهره مند گردند عناوین مهارتهای ذهن آگاهی به طور خلاصه در ذیل آمده است.

جدول ۳. جلسات آموزشی: به منظور آموزش مهارتهای ذهن آگاهی از شیوه آموزش باون، چاولا و مارلات

جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	معرفی شرکت کنندگان؛ تکنیک خوردن کشمش و اسکن بدن و صحبت در مورد آن؛ تکلیف خانگی. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه دوم	انجام مدیتیشن اسکن بدن؛ بحث در مورد تکالیف خانگی؛ بحث در مورد تفاوت بین افکار و احساسات؛ انجام مدیتیشن در حالت نشسته؛ ارائه تکالیف خانگی. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه سوم	تمرین دیدن و شنیدن؛ تمرین دیدن و شنیدن؛ انجام مدیتیشن در حالت نشسته و نفس کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی؛ بحث در مورد تکالیف خانگی؛ انجام یکی از تمرینهای حرکات ذهن آگاهی؛ ارائه تکالیف. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه چهارم	مدیتیشن نشسته همراه با توجه به نفس کشیدن؛ بحث در مورد پاسخ های تنیدگی؛ تمرین قدم زدن ذهن آگاهی و تمرین فضای تنفسی. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه پنجم	انجام مدیتیشن نشسته؛ ارائه و اجرای حرکات ذهن آگاهی بدن؛ ارائه تکالیف. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه ششم	تمرین فضای تنفسی؛ بحث در مورد تکالیف؛ پذیرش احساسات به عنوان احساس؛ ارائه تکالیف. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه هفتم	انجام تمرین های ذیل شامل: بهترین راه مراقبت از خود چیست؛ ارائه تمرینی که در آن شرکت کنندگان مشخص می کنند کدامیک از رویدادهای زندگی شان خوشایند و کدامیک ناخوشایند است؛ آموزش پذیرش بدون قضاوت و داوری؛ ارائه تکالیف. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه
جلسه هشتم	جمع بندی جلسات آموزشی و اجرای پس آزمون. مدت زمان برگزاری برنامه آموزش ۹۰ دقیقه

## یافته ها

برای تجزیه و تحلیل نتایج از تحلیل کواریانس چند متغیره جهت اثربخشی هریک از برنامه های آموزش و همچنین جهت بررسی اثربخشی مقایسه روشها با یکدیگر از آزمون بن فرونی استفاده شد. در همین رابطه سوال پژوهش عبارت است از: کدامیک از آموزش برنامه های خوشبینی، تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان موثرتر هستند؟

برای آزمون سؤال فوق از تحلیل کواریانس (آنکوا) استفاده گردید. این آزمون روش آماری است که اجازه می دهد اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته مورد بررسی قرار گیرد، در حالی که اثر متغیر دیگر را حذف کرده یا از بین می برد و وجود رابطه بین متغیرهای وابسته متفاوت را نیز نشان دهد. برای اجرای آزمون آنکوا در ابتدا پیش فرض های این آزمون آماری مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۴. آزمون نرمالیتی شپیرو-ویلک دلزدگی تحصیلی

متغیر	گروههای آزمایش	آزمون شپیرو-ویلک	
		آماره	درجه آزادی
پیش آزمون دلزدگی	ذهن آگاهی	۰.۹۵	۲۱
	خوش بینی	۰.۹۶۶	۲۳
	تنظیم هیجانی	۰.۹۵۱	۱۹
	کنترل	۰.۹۵۶	۲۰
پس آزمون دلزدگی	ذهن آگاهی	۰.۹۷۲	۲۱
	خوش بینی	۰.۹۱۴	۲۳
	تنظیم هیجانی	۰.۹۱۹	۱۹
	کنترل	۰.۹۳۷	۲۰

برای بررسی آزمون نرمالیتی برای دلزدگی تحصیلی و با توجه به اینکه تعداد در هر گروه کمتر از ۵۰ نفر بودند از آزمون نرمالیتی شپیرو-ویلک استفاده گردید. با توجه به جدول ۴ و توجه به 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.

جدول ۵. 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 = ۰.۲۷۵ (Adjusted R Squared = ۰.۲۰۸)

با توجه به جدول ۵ 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 دلزدگی تحصیلی ( $P > ۰/۰۵$ ) می توان پذیرفت که برای اجرای آنکوا مشکلی نیست یعنی پیش آزمون تاثیری در پس آزمون بین گروه آزمایش و کنترل نداشته است.

جدول ۶. واریانس خطای متغیر پس آزمون دلزدگی تحصیلی

سطح معنی داری	F	۱df	۲df
پس آزمون دلزدگی تحصیلی	۳.۰۱۹	۳	۷۹

برای بررسی همگنی واریانس خطای متغیر دلزدگی تحصیلی از آزمون لیون (Levene's Test) استفاده گردید. با توجه به جدول ۳ می توان مشاهده نمود که با توجه به بزرگتر بودن ارزش پی بدست آمده (۰.۰۵۵) که بزرگتر از ۰.۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که واریانس خطای دلزدگی تحصیلی در بین پیش آزمون و پس آزمون همگن و یا برابر می باشند.

جدول ۷. میانگین پس آزمون و پس آزمون تعدیل شده دلزدگی تحصیلی

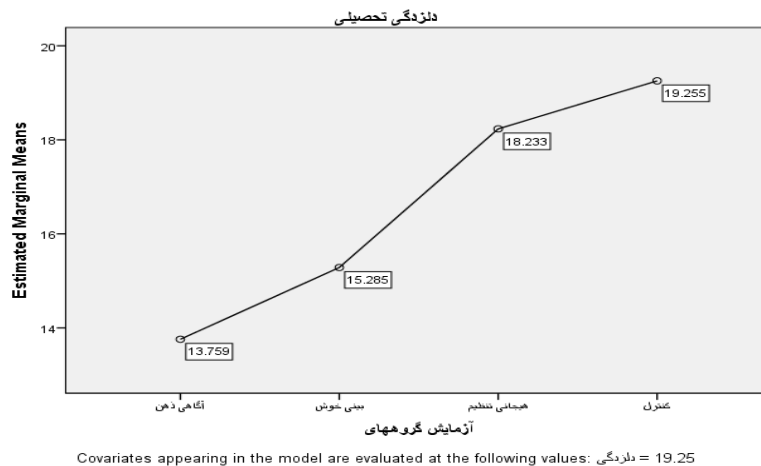
گروه	میانگین	خطای استاندارد	میانگین تعدیل شده	خطای استاندارد	تعداد
ذهن آگاهی	۱۳.۷۶	۳.۷۶۷	۱۳.۷۵۹	۰.۹۳۶	۲۱
خوش بینی	۱۵.۲۶	۵.۱۵۴	۱۵.۲۸۵	۰.۸۹۵	۲۳
تنظیم هیجانی	۱۸.۲۶	۴.۷۲۴	۱۸.۲۳۳	۰.۹۸۵	۱۹
کنترل	۱۹.۲۵	۳.۰۰۷	۱۹.۲۵۵	۰.۹۵۹	۲۰

با توجه به جدول ۷ که میانگین های تعدیل شده پس از آزمون می باشد می توان مشاهده نمود که میانگین پس از آزمون گروه ذهن آگاهی از ۱۳.۷۶ به ۱۳.۷۵۹ و میانگین پس از آزمون دلزدگی تحصیلی گروه خوش بینی از ۱۵.۲۶ به ۱۵.۲۸۵ تعدیل شده است. همچنین گروه تنظیم هیجانی از ۱۸.۲۶ به ۱۸.۲۳۳ و میانگین پس از آزمون دلزدگی تحصیلی گروه کنترل از ۱۹.۲۵ به ۱۹.۲۵۵ تعدیل شده است.

جدول ۸. آزمون های چند متغیره برای پس از آزمون دلزدگی تحصیلی

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					

با توجه به جدول ۸ آزمون های چند متغیره برای دلزدگی تحصیلی و با توجه به  $(F= 7.252)$  و سطح معنی داری  $0.001$  برای میانگین پس از آزمون دلزدگی تحصیلی که کوچکتر از آلفای  $(0.05)$  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 دلزدگی 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 ذهن آگاهی و خوش بینی بر دلزدگی 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  $0.1$  باشد میزان اثر کوچک، اگر برابر  $0.06$  باشد اندازه اثر متوسط و اگر برابر  $0.14$  باشد اندازه اثر بزرگ می باشد. مجذور سهمی اتا در متغیر دلزدگی تحصیلی شدت این اثر را  $(0.218)$  نشان می دهد که بیان کننده شدت اثر بالاست.



شکل ۱ پس از آزمون دلزدگی تحصیلی دانش آموزان بین گروه های آزمایش و کنترل

با توجه به شکل ۱ میتوان به سوال دوم پژوهش اینگونه پاسخ داد که آموزش ذهن آگاهی از سایر روش ها بیشتر میانگین دلزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان را کاهش داده است اما با توجه به اینکه بین ذهن آگاهی و خوش بینی تفاوت معنی داری مشاهده نگردید می توان بیان نمود که هر دوی این آموزش ها به یک میزان بر روی دلزدگی تحصیلی دانش آموزان تاثیر داشته است.



جدول ۹. آزمون مقایسه های چندگانه بن فرونی در پس آزمون دلزدگی تحصیلی

گروه (I)	گروه (J)	(I-J) تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
	خوش بینی	۱.۵۲۶-	۱.۲۹۵	۱.۰۰۰
ذهن آگاهی	تنظیم هیجانی	*۴.۴۷۴-	۱.۳۵۹	۰.۰۰۹
	کنترل	*۵.۴۹۶-	۱.۳۴	۰.۰۰۱
	ذهن آگاهی	۱.۵۲۶	۱.۲۹۵	۱.۰۰۰
خوش بینی	تنظیم هیجانی	۲.۹۴۸-	۱.۳۳۳	۰.۱۷۹
	کنترل	*۳.۹۷-	۱.۳۱۲	۰.۰۲
	ذهن آگاهی	*۴.۴۷۴	۱.۳۵۹	۰.۰۰۹
تنظیم هیجانی	خوش بینی	۲.۹۴۸	۱.۳۳۳	۰.۱۷۹
	کنترل	۱.۰۲۲-	۱.۳۷۵	۱.۰۰۰
	ذهن آگاهی	*۵.۴۹۶	۱.۳۴	۰.۰۰۱
کنترل	خوش بینی	*۳.۹۷	۱.۳۱۲	۰.۰۲
	تنظیم هیجانی	۱.۰۲۲	۱.۳۷۵	۱.۰۰۰

با توجه به جدول ۹ 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  $(p=۱/۰۰۰ > ۰/۰۵)$  تفاوت معنی داری مشاهده نگردید. همچنین لازم بذکر است که بین گروه ذهن آگاهی و خوش بینی تفاوت معنی داری مشاهده نگردید.

### بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایج کسب شده فرضیه اول می توان بیان نمود که تفاوت معنی داری در دلزدگی تحصیلی در بین گروه ها (گروه کنترل و خوش بینی) وجود دارد و مداخله آموزش خوشبینی بر دلزدگی تحصیلی دانش آموزان اثر معنی داری داشته است  $(P < ۰/۰۵)$ . 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.

همچنین مطابق مروری بر بررسیهای انجام شده توسط ووگل والکات و همکاران (۲۰۱۲) عدم خوشبینی و ناخوشایند بودن و کاهش تحریک پذیری از عوامل ایجاد دلزدگی می باشد. همچنین مطابق بررسی وانگ ولی (۲۰۱۵) درمانهای عقلانی، هیجانی و خوشبینی موجب کاهش دلزدگی شده است و همچنین سیولا و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که بین دلزدگی و عدم خوشبینی و رضایت و افسردگی رابطه معنی دار وجود دارد و همکاران (۲۰۱۰) نیز استراتژی های شناختی را در ایجاد امید و خوشبینی و کاهش دلزدگی مؤثر می داند.

در تبیین نتیجه فوق می توان اشاره کرد که مطابق نظر فیشر (۱۹۹۳) 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 (هولاهان، موس، شافر؛ ۱۹۹۶، لازروس و فولکمن؛ ۱۹۸۴، مکس ول و سویی؛ ۲۰۰۸) اضطراب را نتیجه دلزدگی می دانند؛ و با توجه به عدم خوشبینی در ایجاد دلزدگی و در نتیجه اضطراب امتحان آموزش برنامه های خوشبینی می تواند در کاهش دلزدگی دانش آموزان مؤثر باشد نتیجه ای که مطابق فرضیه فوق نیز مورد تایید قرار گرفته است

با توجه به نتایج کسب شده از فرضیه دوم می توان مشاهده نمود که در پیش آزمون دلزدگی و همچنین تنظیم هیجان در بین گروه (کنترل و تنظیم هیجانی) تفاوت معنی داری وجود ندارد؛ یعنی آموزش برنامه های تنظیم هیجان در افزایش دلزدگی 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) آموزشهای ذهن آگاهی و تنظیم هیجان در کاهش دزدگی و رفتار های پرخطر دانش آموزان موثر بوده است. تالاتی و مهاسکی (۲۰۱۷) نیز آموزشهای ذهن آگاهی و تنظیم هیجان رادر کاهش دزدگی و پرخاشگری و مشکلات توجه نوجوانان موثر یافتند. البته در تبیین نتیجه فوق با توجه به معیار بودن نتیجه با برخی از بررسی های انجام شده شاید بتوان به تعریف راسل (۱۹۸۰) و پکران از دزدگی تحصیلی اشاره کرد که آنرا به عنوان یک هیجان منفی ناخوشایند همراه با انگیزش 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 موثر 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 موثر نبوده است.

با توجه به نتایج کسب شده فرضیه سوم 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 ( $P < 0/05$ ). یعنی اینکه آموزش ذهن آگاهی بر دزدگی تحصیلی دانش آموزان مؤثر بوده است.

در همین رابطه بررسی های لپیرا (۲۰۱۱) نشان داد که آموزش ذهن آگاهی موجب کاهش دزدگی می شود برودریک و جنینگ (۲۰۱۲) آموزشهای ذهن آگاهی و تنظیم هیجان رادر کاهش دزدگی و رفتار های پرخطر دانش آموزان موثر یافتند. مطابق بررسی هایرومن (۲۰۱۷) آموزشهای ذهن آگاهی موجب کاهش دزدگی و احساس رضایت از زندگی در دانشجویان شده است. کارسون (۲۰۱۵) نشان داد که آموزشهای ذهن آگاهی موجب کاهش دزدگی است. در بررسی های جیونگ (۲۰۱۶) مشخص شد که آموزشهای ذهن آگاهی و زندگی متعهدانه با کاهش دزدگی همراه است.

در تبیین نتیجه فوق می توان اشاره کرد که مطابق نظر فیشر (۱۹۹۳) 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 و با توجه به انجام تمرینها و آموزشهای لازم و افزایش توجه و تمرکز فراگیران براساس برنامه های آموزش ذهن آگاهی، مداخله انجام شده موجب کاهش دزدگی تحصیلی شده است.

باتوجه به فرضیه های مطرح شده مشاهده گردید که آموزش برنامه های خوشبینی، ذهن آگاهی در در کاهش دزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان موثر بوده است ولی آموزش برنامه تنظیم هیجان در کاهش دزدگی تحصیلی موثر نبوده است و همچنین با توجه به مقایسه های چندگانه می توان مشاهده نمود که پس آزمون دزدگی 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  $(p = 1/000 > 0/05)$  تفاوت معنی داری مشاهده نگردید. همچنین لازم بذکر است که بین گروه ذهن آگاهی و خوش بینی تفاوت معنی داری مشاهده نگردید یعنی گروههای آموزش خوشبینی و ذهن آگاهی در در کاهش دزدگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان موثر بودند ولی تفاوت معنی داری با یکدیگر نداشتند. تعیین محدودیتهای وضعفها در این پژوهش از عوامل پیشرفت و بهبود فرایندهای پژوهش های آینده در این حوزه خواهد بود. مشکلات و محدودیتهای تحقیق حاضر به شرح ذیل است: جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان پسر دبیرستانهای شهر ترکمانچای تشکیل دادند که این امر محدودیت هایی را در زمینه تعمیم یافته ها به جوامع و افراد دیگر ایجاد می کند و مقطعی بودن این پژوهش نیز امکان تعمیم نتایج را تا حدودی کاهش میدهد. نمونه مورد بررسی این پژوهش را دانش آموزان پسر مقطع متوسطه تشکیل میدهند که این محدودیت هایی را در مورد تعمیم این یافته ها به دختران به وجود می آورد و پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان دچار اضطراب امتحان اجرا شده است و سایر مشکلات آموزشی و اختلالات سازشی دانش آموزان در نظر گرفته نشده است و همچنین در پژوهش حاضر یافته ها مورد پیگیری قرار نگرفت تا مشخص شود که آیا اثرات ایجاد شده پایدار است. پیشنهاد می شود که این مطالعه در سایر دوره های

سنی و تحصیلی و سایر نمونه های آماری تکرار شود و در سایر پژوهشها دانش آموزان دختر نیز مورد مطالعه قرار گیرند. در پژوهشهای آتی، از ابزارهای عینی تر نظیر مشاهدات رفتاری و چک لیست های رفتاری استفاده شود. مطالعه حاضر در قالب روابط علی-ساختاری تکرار گردد به نحوی که متغیرهای میانجی بیشتر در آن مطالعات مدنظر قرار گیرد و در مطالعات آتی، برخی متغیرها که نقش تعدیل کننده دارند نظیر جنسیت و هوش، مورد توجه قرار گیرد تا از این طریق بتوان سهم آموزش برنامه های تنظیم هیجان، ذهن آگاهی و خوشبینی را در دلزدگی دانش آموزان دچار اضطراب امتحان را دقیق تر بررسی کرد.

## References

- Abolghasemi A. (2003). exam stress. *Nik Amooz Publications*. [Link]
- Akca F. (2011). The relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behavior and Personality*; 39: 101–112. [Link]
- Bagana E, Raciub A, Lupuc L. (2011). Self esteem, optimism and exams' anxiety among high school students *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 30: 1331-1338. [Link]
- 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. [Link]
- Bajaj B, Robins RW, Pande N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*; 96, 127–131. [Link]
- Behrad M, Istghah Police M, Molavi H. (2015). The Effectiveness of Optimism on Mental Health Education, *Zahedan Medical Sciences Research Journal*; [Link] [In Persian]
- Bohlmeijer E, Prenger R, Taal E, Cuijpers P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal Psychosom Reserch*; (68): 539-5440. [Link]
- Broderick PC, Jennings PA. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New directions for youth development*; 136:111-126. [Link]
- Bowen S, Chawla N, Marlatt GA. (2011). Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors: A clinician's guide. Guilford Press. [Link]
- Brown K W, Ryan R M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*; 84(4). [Link]
- Carlson J M, Dikecligil G N, Greenberg T, Mujica-Parodi L R. (2012). Trait reappraisal is associated with resilience to acute psychological stress. *Journal of Research in Personality*; 46: 609–613. [Link]
- Carson B C. (2015). Cultivating mindfulness to alleviate boredom. [Link]
- Ergene T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*; 24(3):313-328. [Link]
- Fisher C D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*; 46: 395–417. [Link]
- Frieih O E. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in kuwaiti students. *Journal of Health publications, social behavior, and personality*; 75: 25-35. [Link]
- Gratz KL, Gunderson JG. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior therapy*; 37(1):25-35. [Link]
- Holahan CJ, Moos RH, Schaefer JA. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theory, research, applications*; 24–43. New York: John Wiley & Sons, Inc. [Link]

- Lazarus RS, Folkman S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer. [[Link](#)]
- LeBeau RT, Glenn D, Liao B, Wittchen HU & et al (2010). Specific Phobia: A Review of DSM –IV Specific Phobia and Preliminary Recommendations for DSM- V. *Depression and Anxiety*; 27: 148-167. [[Link](#)]
- LePera N. (2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. *The New School Psychology Bulletin*; 8(2):15-25. [[Link](#)]
- Linden W. (1973). Practicing of meditation by school children and their levels of field dependence-independence, test anxiety, and reading achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*; 41(1): 139. [[Link](#)]
- Lotz Ch, Sparfeldt JR. (2017). Does test anxiety increase as the exam draws near? – Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. *Personality and Individual Differences*; 104: 397–400. [[Link](#)]
- Mansell W, Harvey A, Watkins E, Shafran R. (2009). Conceptual foundations of the transdiagnostic approach to CBT. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*; 23: 6-19. [[Link](#)]
- Mashayekh M, Hashemi M. (2011). Recognizing, Reducing and Coping with Test Anxiety: Causes, Solutions and Recommendations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 30: 2149 – 2155. [[Link](#)]
- Maxwell JP, Siu OL. (2008). The Chinese coping strategies scale: Relationships with aggression, anger, and rumination in a diverse sample of Hong Kong Chinese adults. *Personality and Individual Differences*; 44: 1049–1059. [[Link](#)]
- Nett UE, Goetz Th, Hall NC. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*; 36: 49–59. [[Link](#)]
- Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*; 37: 91–105. [[Link](#)]
- Peleg O. (2009). Test anxiety, academic achievement and self-esteem in Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*; 32: 1–10. [[Link](#)]
- Pepping CA, O'Donovan A, Davis PJ. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. *The Journal of Positive Psychology*; 8(5):376–386. [[Link](#)]
- Ramon CR. (2017). Boredom and mindfulness: opposite constructs on the same continuum. [[Link](#)]
- Redstone Lee. (2015). Mindfulness Meditation and Aromatherapy to Reduce Stress and Anxiety. *Archives of Psychiatric Nursing*; 29:192–193. [[Link](#)]
- Ringeisen T, Buchwald P. (2010). Test anxiety and positive and negative emotional states during an examination. *Cognition, Brain, Behavior An Interdisciplinary Journal*; 14(4): 431-447. [[Link](#)]
- Rosenberg M, Schooler C, Schoenbach C. (1989). Self – esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*; 54: 1004–1018. [[Link](#)]
- Reijseger G, Schaufeli WB, Peeters MC, Taris TW & et al. (2013). Watching the paint dry at work: Psychometric examination of the Dutch boredom scale. *Anxiety, Stress, and Coping*; 26:508–525.
- Sarason L. (1994). The meaning of anxiety. New York: Ronald Press. [[Link](#)]
- Segool N K. (2010). Test anxiety associated with high-stakes testing among elementary school children: Prevalence, predictors, and relationship to student performance Dissertation Abstracts International Section A, *Humanities and Social Sciences*; 70: 37-59. [[Link](#)]
- Seligman M E. (1998). Positive social science. *APA Monitor*; 29: 2-5. [[Link](#)]

- Sepahvandi MA, Shirazi Tehrani A, Mirdrikund F. (2013). The Effectiveness of Emotional Regulation Skills Training in Reducing the Anxiety of the High School Students' Exam. [[Link](#)][In Persian]
- Soffer ME. (2008). Elementary students test anxiety in relation to the Florida comprehensive assessment test (FCAT). [[Link](#)]
- Songa Y, Lindquistb R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse Education Today*; 35(1): 86–90. [[Link](#)]
- Spielberger C D. (1966). The effect of anxiety on complex learning, and academic achievement. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*, New York: Academic Press; 361-398. [[Link](#)]
- Sulea C, Van Beek I, Sarbescu P, Virga D & et al. (2015). Engagement, boredom and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*; 42:132-138. [[Link](#)]
- Talathib M, Mhaske RS. (2017). Effect of mindfulness on emotional liability among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*; 8(4):654-658. [[Link](#)]
- Vogel-Walcutt JJ, Fiorella L, Carper T, Schatz S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*; 24(1):89-111. [[Link](#)]
- WANG Y, LI Y. (2015). Rational-Emotive Therapy: An Effective Way to Relieve Occupational Boredom of Teachers. *Journal of Tianjin Normal University (Elementary Education Edition)*; 1:006. [[Link](#)]
- Weiner B A, Carton J S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*; 52(5):632-636. [[Link](#)]
- Yarami M, Abdi R. (2009). Effectiveness of the effect of mindfulness-based learning techniques on reducing students' test anxiety. *Journal of Educational Sciences, Second Year*; 6: 35-54. [[Link](#)]