

نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی و سرسختی روانشناختی در رابطه بین تنظیم هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی

The mediating role of academic anxiety and psychological hardiness in the relationship between emotional regulation and academic resilience

Robabeh Ataefar

Assistant professor, Islamic Azad University, Karaj branch.

Email: Ro.Ataefar@iau.acir

Shirin Moezzodini

PhD student in psychology, Islamic Azad University, Karaj branch.

ربابه عطایی فر*

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی کرج.

شیرین معزالدینی

دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی کرج.

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of academic anxiety and psychological hardiness in the relationship between emotional regulation and academic resilience. The present study is basic research in terms of purpose and a correlational study in terms of method. The research population consisted of all male and female students of the eleventh and twelfth grades of Tehran in 2020-2021, from which 220 people were selected as a sample online and available. The instruments of this study included the Academic Resilience Questionnaire (Samuels, 2004), the Emotion Regulation Questionnaire (Gross and John, 2003), the Academic Anxiety Questionnaire (Sarason, 1960) and the Psychological Hardiness Questionnaire (Kobasa et al., 1982). Data were analyzed using path analysis test. The results of path analysis indicated a good fit of the model. Findings showed that emotional regulation can directly and indirectly predict academic resilience both positively and indirectly through psychological hardiness and negatively and indirectly through academic anxiety ($p < 0.001$). From the findings, it can be concluded that emotional regulation, academic anxiety and psychological hardiness play a key role in students' academic resilience and it is necessary to pay

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی و سرسختی روانشناختی در رابطه بین تنظیم هیجانی با تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های بنیادین و از لحاظ روش از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقاطع یازدهم و دوازدهم شهر تهران در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند که از بین آن‌ها به صورت آنلاین و با شیوه غیر تصادفی در دسترس ۲۲۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (سامولز، ۲۰۰۴)، پرسشنامه تنظیم هیجان (گراس و جان، ۲۰۰۳)، پرسشنامه اضطراب تحصیلی (ساراسون، ۱۹۶۰) و پرسشنامه سرسختی روان‌شناختی (کوباسا و همکاران، ۱۹۸۲) بودند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل مسیر حاکی از برازش مناسب مدل بود. یافته‌ها نشان داد که تنظیم هیجانی می‌تواند هم به صورت مستقیم و هم از طریق سرسختی روانشناختی به صورت مثبت و غیر مستقیم و از طریق اضطراب تحصیلی به صورت منفی و غیر مستقیم تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی نماید ($p < 0.001$). از یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که تنظیم هیجانی، اضطراب تحصیلی و سرسختی روانشناختی نقش کلیدی در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارند و لزوم توجه به این عوامل در تعامل با یکدیگر در برنامه‌های ارتقای تاب‌آوری تحصیلی ضروری است.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، تنظیم هیجانی، attention to these factors in interaction with each other in academic resilience promotion programs.

Keywords: Academic Resilience, Emotional Regulation, Academic Anxiety and Psychological Hardiness.

اضطراب تحصیلی و سرسختی روانشناختی.

پذیرش: تیر ۱۴۰۱

دریافت: اردیبهشت ۱۴۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

اهمالکاری^۱ یا به تأخیر انداختن داوطلبانه یک فعالیت مهم و ضروری، علیرغم پیامدهای منفی مورد انتظار که بر پیامدهای مثبت حاصل از تأخیر سنگینی می‌کند، پدیده‌ای شایع در جامعه مدرن محسوب می‌شود (کلینگیسک^۲، ۲۰۱۹). اهمال کاری به عنوان شکلی از شکست در خودتنظیمی^۳ مفهوم‌پردازی شده است که شامل تأخیر هدفمند در انجام تکالیف مورد نظر می‌شود (چن، استیل^۴، ۲۰۱۸). اهمال کاری اگرچه بخشی از رفتار تمامی انسان‌ها است ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می‌شود. این رفتار زمانی که شدت می‌یابد و بصورت عادت در می‌آید می‌تواند مساله‌ساز باشد. اهمال کاری جلوه‌های گوناگونی دارد اما متداول‌ترین نوع آن اهمال کاری تحصیلی^۵ است (فوجیا^۶، ۲۰۱۹). برآورد می‌شود که میزان شیوع اهمال کاری در دانش آموزان بیش از دو برابر جمعیت عمومی باشد (ویپیچ^۷ و همکاران، ۲۰۱۷). مطالعه گوود^۸ (۲۰۱۷) نشان داد که هفتاد درصد دانش آموزان و بیست درصد عموم مردم دارای تمایلات اهمال کاری هستند. ۹۵ تا ۹۹ درصد از دانش آموزان خودشان را اهمال کار می‌دانند (دی، منسینک و اوسالیوان^۹، ۲۰۱۶) و بین ۳۲ تا ۴۶ درصد از دانش آموزان دچار اهمال کاری مزمن هستند (لویبوند^{۱۰}، ۲۰۲۰). این میزان شیوع اهمیت خاصی دارد از این نظر که اهمال کاری با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و با علائم استرس، افسردگی، مراجعه به پزشک و ترک تحصیل رابطه مثبت دارد (تایس و بامیستر^{۱۱}، ۲۰۱۸).

پژوهش‌ها نشان داده است که اهمال کاری با عملکرد شخصی ضعیف در زمینه شغلی و تحصیلی و تجربه هیجان‌ات منفی مانند شرم و گناه همراه است و به رفتارهای منفی سلامت مانند تأخیر در جستجوی مراقبت برای مشکلات بهداشتی منجر می‌شود (استیل، ۲۰۱۸). اکثر تحقیقاتی که در کشور در مورد اهمال کاری تحصیلی انجام شده است در مورد میزان شیوع و عوامل مرتبط با اهمال کاری است اما در خصوص پیامدهای اهمال کاری تحصیلی در والدین بررسی‌های کمی صورت گرفته است (سواری، ۱۳۹۰). اهمال کاری به معنای نبود عملکرد خودتنظیمی و گرایش رفتاری برای به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، تعریف می‌شود و یک مشکل جدی برای دانش آموزان محسوب می‌شود. به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی که شخص باید انجام دهد یا همان تعلل ورزی موجب می‌شود فرد سطحی از اضطراب ناشی از تعلل ورزی را نیز تجربه می‌کند (کاهیل^{۱۲}، ۲۰۱۳). تعلل ورزی راهبردی برای تنظیم هیجان‌های منفی بوده و دست کم به صورت گذرا به افراد

¹ procrastination

² Klingsieck

³ Self-regulation

⁴ Chen, Frari & Still

⁵ Academic procrastination

⁶ Fuchia

⁷ Wypych

⁸ Good

⁹ Dey, Mensink & Osalivan

¹⁰ Lovibond

¹¹ Tyse & Bamister

¹² Cahill A C

کمک می‌کند تا از هیجان‌های منفی دور شوند و احساس بهتری را تجربه کنند و نیز نوعی توانایی در کنترل شدید بر افکار، هیجان‌ها و عملکرد در راستای استانداردها است (نوروزی، محمدی‌پور و مهدیان، ۱۴۰۰).

اهمال کاری تحصیلی گاهی صدمات جبران‌ناپذیری را برای دانش‌آموزان به وجود می‌آورد، اساساً خود اهمال کاری با نگرانی ناشی از کار به تعویق افتاده همراه می‌باشد اما از جمله نتایجی که اهمال کاری دارد اضطراب^{۱۳}، روان‌رنجوری^{۱۴}، انگیزش ناکافی (بالکس^{۱۵} و دورو^{۱۶}، ۲۰۰۹)، عملکرد تحصیلی^{۱۷} پایین (بسویک^{۱۸} و دیگران، ۲۰۱۲)، خود ارزیابی^{۱۹} ضعیف (ایفرت^{۲۰} و فراری^{۲۱}، ۱۹۹۴) است که این نتایج در اثر عدم دستیابی به نتیجه‌ای که مورد انتظار دانش‌آموز بوده است، به وجود می‌آید. اهمال کاری تحصیلی در فرزندان، والدین و به خصوص مادران را از لحاظ روانشناختی درگیر می‌کند. به این دلیل که مادران ساعت‌های بیشتری در روز را با فرزندان خود می‌گذارند (طاهری‌نیا و یوسفی، ۱۳۹۳). پژوهش‌ها نشان داده است با توجه به اینکه مادر مهم‌ترین الگوی رفتاری برای فرزندان بوده و همانندسازی فرزندان با مادر بسیار چشم‌گیر است (افروز، ۱۳۸۹). از این رو می‌توان انتظار داشت یک فرزند اهمال‌کار که دائماً کارهایش را به تأخیر انداخته و به بعد موکول می‌کند، این الگوی رفتاری را به تدریج بر ارتباط مادر با فرزند تأثیر می‌گذارد (صفرزاده و همکاران، ۱۳۹۳). از طرف دیگر اهمال کاری فرزندان مادران را دچار اضطراب، بی‌انگیزشی، خودکم‌بینی، خودتردیدی و در نهایت پریشانی‌های روانشناختی^{۲۲} می‌سازد که این صفات او نیز بر فرزندش تأثیر گذاشته و زمینه‌های اهمال کاری را در او به وجود می‌آورد (صفری زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

نتایج مطالعه‌ی نریمانی و همکاران نشان داد که سلامت روان مادران دارای دانش‌آموز اهمال‌کار کمتر از مادران کودکان عادی است و آنها در معرض افسردگی^{۲۳}، اضطراب، روان‌پریشی^{۲۴}، پرخاشگری^{۲۵} و ترس مرضی^{۲۶} بیشتری درمقایسه با مادران دیگر کودکان قرار دارند (زابلینا^{۲۷}، ۲۰۱۷). همچنین مطالعه‌ی دیگر مشخص کرد که این مادران درمقایسه با مادران کودکان عادی بهزیستی روانشناختی ضعیف‌تری دارند (اسمرسنيک^{۲۸}، ۲۰۱۸) در همین راستا نتایج پژوهش میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه والدین در رضایت از زندگی و تاب‌آوری روانشناختی و سلامت عمومی وجود دارد. بطورکلی اهمیت این پژوهش در خانواده‌های دانش‌آموزان با اهمال کاری تحصیلی از آن جهت است که تمایز خاصی بین این خانواده‌ها و سایر خانواده‌های دارای دانش‌آموزان عادی وجود دارد. به همین دلیل، مطالعه‌ی خانواده‌های این دانش‌آموزان و مخصوصاً مادران آنها با توجه به نقش اساسی که در رشد فرزندان و شکل‌گیری شخصیت آنان دارند، دارای اهمیت است (بارلو^{۲۹}، ۲۰۱۸).

یکی از متغیرهایی که در مادران تحت تأثیر اهمال کاری تحصیلی فرزندان قرار می‌گیرد پریشانی روانشناختی است. پریشانی روانشناختی جنبه‌ای از ناخوشی روانی است که به مجموعه‌ای از نشانه‌های بیماری روانی، فیزیولوژیک و رفتاری مانند اختلالات

¹³ Anxiety

¹⁴ Psychiatry

¹⁵ Balkis

¹⁶ Duru

¹⁷ academic performance

¹⁸ Beswick

¹⁹ self-assessment

²⁰ Effert

²¹ Ferrari

²² Psychological distress

²³ Depression

²⁴ psychosis

²⁵ aggression

²⁶ morbid fear

²⁷ Zabelina

²⁸ Smerecnik

²⁹ Barlow

خواب، بی‌قراری، اضطراب، تنزل توانایی‌های هوشی و افسردگی اشاره دارد (سویسا^{۳۰}، ۲۰۱۸). این نوع پریشانی اغلب به صورت بخشی از زندگی طبیعی افراد است که در نتیجه چالش‌ها، شکست‌های تحصیلی و شغلی و مشکلات خانوادگی به وجود می‌آید و می‌تواند آثار مخربی داشته باشد (محبی، خاکساری، بابای میبیدی و همکاران، ۱۳۹۹). پریشانی روان‌شناختی مجموعه‌ای از علائم روانی، فیزیولوژیک و رفتاری مانند اضطراب، واکنش‌های افسردگی، بی‌قراری، کاهش توانایی هوشی و اختلالات خواب است که با علائمی مانند احساسات منفی و خسته کننده، تحریک‌پذیر و نگران‌کننده مشخص می‌شود (کاوا و شافی^{۳۱}، ۲۰۱۵) که با علائم جسمی مانند بی‌خوابی سردرد و کمبود انرژی ارتباط دارد (دراپیا^{۳۲}، ۲۰۱۰). پریشانی روان‌شناختی می‌تواند روابط بین فردی را به شدت تخریب کند؛ زیرا چنین افرادی تنش بیشتری را در رابطه با همسر، فرزندان و دوستان خود ایجاد می‌کند (گیوق، ریکاردی، تیمپانو، میشل و اسمیت^{۳۳}، ۲۰۱۰).

طبق دیدگاه پاتارست، بارتمنز و بوگلز^{۳۴} (۲۰۱۸) والدینی که فرزندشان مشکلات خاص، ناتوانایی یا تاریخچه‌ای از رفتارهای غیرقابل کنترل و هیجانانگ منفی از خود نشان می‌دهد، بیشتر توجه خود را به رفتارهای منفی کودک‌شان اختصاص می‌دهند، چنین سوگیری توجهی به رفتارهای منفی فرزندان، با توجه خنثی یا مثبت به رفتارهای کودک تداخل کرده و موجب می‌شود والدین حساس‌تر و تکانه‌ای‌تر شده و در مجموع مهربانی و صبوری کمتری از خود نشان دهند. مطالعه‌ای دیگر نشان می‌دهد که خانواده‌های کودکان عادی از سطح سازگاری و تحمل پریشانی بیشتری درمقایسه با والدین دانش آموز اهمال کار برخوردارند (گلدنی^{۳۵}، ۲۰۱۷). در پژوهشی مشابه با بررسی تاب‌آوری و چیره شدن بر مشکلات و انتظارات آینده در خانواده‌های با دانش‌آموز دارای اهمال‌کاری مشخص شد که والدین این کودکان نیاز به الگوهای سازگاری و حمایتی دارند؛ زیرا پدر و مادرها مجبور به ایجاد تغییراتی در زندگی خود می‌شوند و در زندگی اجتماعی‌شان نیز سطوحی از نارضایتی داشته‌اند (ساندین^{۳۶}، ۲۰۱۵).

با توجه به آنچه که مطرح شد، به نظر می‌رسد که بیشتر اشتغالات فکری افراد مضطرب با افکاری در مورد وقوع رویدادی تهدیدکننده در آینده است. بنابراین به نظر می‌رسد که افراد مضطرب توانایی لذت بردن از زمان حال را نداشته و در شرایط ترس از آینده به سر می‌برند. بنابراین مشکلی که افراد مضطرب با آن مواجه هستند، بودن در حال حاضر، هدفمند و خالی از قضاوت است (اسمعیل‌زاده آخوندی و محمدعلیزاده، ۱۳۹۵).

یکی از فرآیندهایی که برای بهبود بخشیدن به زندگی افراد جهت دست یافتن دست یافتن به آرامش، و اخذ نتایج بهتری از عمر خود؛ روش ذهن آگاهی و حضور ذهن است، که مدت‌هاست برای کاستن و یا از بین بردن مشکلات زندگی و ناراحتی‌ها و پریشانی‌های روان‌شناختی (استرس، اضطراب، افسردگی، مشکلات رفتاری، تعارضات بین فردی، بی‌میلی) به کار می‌رود (نیگرن^{۳۷}، ۲۰۱۹). ذهن آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون هست، ذهن آگاهی یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح. ذهن آگاهی به معنی توجه کردن به زمان حال به شیوه‌های خاص، هدفمند و خالی از قضاوت است (شی، وانگ، لئو^{۳۸}، ۲۰۱۶). پژوهش‌ها نشان داده است که ذهن آگاهی، یک مفهوم مربوط به آگاهی‌ها و هوشیاری‌هایی است که به اینجا و زمان حال محدود می‌شود و نه تنها در بر گیرنده عدم پیش‌داوری در نگرش است، بلکه نیازمند، هوشیاری، تمرکز پایدار و گشودگی ذهن است. بر همین اساس، ذهن آگاهی منجر به بینش غیر دردآور و غیر شخصی خواهد شد؛ زیرا تجارت کاملاً آگاهانه و

³⁰ Soysa

³¹ Kava & Shafi

³² Drapia

³³ Giugh, Ricardy, Timpano, Mishel & smith

³⁴ Potharst, E. S., Baartmans, J. M., & Bögels, S. M

³⁵ Goldney

³⁶ Sandín

³⁷ Nygren,

³⁸ Shi, Wang, Liu

هوشیارانه منجر به پایداری در کسب تجربه‌های اساسی خواهد شد (بار، لاکیز و پترز^{۳۹}، ۲۰۱۲). به این ترتیب، کابات زین^{۴۰} (۲۰۰۳) ذهن آگاهی را به عنوان حالت توجهی برانگیخته و آگاهی از آنچه در لحظه کنونی اتفاق می‌افتد، تعریف کرده است (اصغری، قاسمی چوبینه، حسینی صدیق و جامعی، ۱۳۹۵)، البته توجه در این تعریف، توجهی است هدفمند، به همراه پذیرش بدون داوری در مورد تجربه‌های در حال وقوع در لحظه کنونی برخی از یافته‌ها نشان داده‌اند که ذهن آگاهی روشی است برای ارتباط بهتر با زندگی و معنادار کردن آن و از این راه، باعث افزایش بهزیستی افراد می‌شود و به علاوه، یک چارچوب متعادل ذهنی است که از بزرگنمایی‌های هیجانی و ناگوار جلوگیری می‌کند و فرصتی فراهم می‌سازد که فرد از حالت‌های هیجانی ناخوشایند و بروز ناپایداری هیجان‌ها فاصله بگیرد (والش، بالنت، فردریکسن و مدسن^{۴۱}، ۲۰۰۹).

پژوهشگران نشان دادند که کودکان بیشتر با مادران خود صحبت می‌کنند و تحت تأثیر عقاید آنها هستند. آنها گزارش داده‌اند که مادران آنها می‌دانند که چه احساسی دارند. مشکلات را بیشتر با مادرانشان در میان می‌گذارند و همچنان ارتباط نزدیک خود را با مادرانشان حفظ می‌کنند (اقامحمدیان و حسینی، ۱۳۸۴). در پژوهش لفقویتز و فینگرمن^{۴۲} (۲۰۰۳) احساسات و رفتارهای مثبت مادران با احساسات و رفتارهای مثبت فرزندانشان رابطه داشت. فوجیا^{۴۳} و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که اهمال کاری دانشگاهی یک عامل ناتوان کننده است که ارتباط زیادی با دستاوردهای اندک دانشگاهی، اضطراب و عزت نفس اندک دارد دانسته‌اند. بنابراین با توجه به اهمیت موضوع و خلا پژوهشی موجود، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا ذهن آگاهی و پریشانی روانشناختی مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمال کاری تحصیلی با هم تفاوت دارد؟

فرضیه های تحقیق

۱. پریشانی روان شناختی مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی و مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمالکاری تحصیلی متفاوت است.
۲. ذهن آگاهی مادران دانش آموزان ابتدایی با اهمالکاری تحصیلی و مادران دانش آموزان ابتدایی بدون اهمالکاری تحصیلی متفاوت است.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش شناسی توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی مناطق ۲ و ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به همراه مادرانشان بودند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی مرحله‌ای بود ابتدا از بین مدارس مناطق ۲ و ۴ آموزش و پرورش شهر تهران، چهار مدرسه به تصادف (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) انتخاب شدند. سپس پرسشنامه پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) بر روی ۱۷۲ نفر از دانش آموزان مورد مطالعه اجرا و افراد دارای نمره یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین در گروه دانش آموزان دارای اهمالکاری تحصیلی (۳۵ نفر) و افراد دارای نمره یک انحراف استاندارد پایین‌تر از

³⁹ Bar, Lakiz & Piters

⁴⁰ Kabat Zinn, J

⁴¹ Walsh, J. J., Balint, M. G., SJ, D. R. S

⁴² Lfkoytz & Fingerman

⁴³ Fochia

میانگین در گروه دانش آموزان بدون اهمال کاری تحصیلی (۳۹ نفر) قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیری (Manova) و آزمون t مستقل و نرم‌افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

پرسشنامه پربشانی روان‌شناختی کسلر: این پرسشنامه توسط کسلر، بارکر، کوپ، اپستین، گرورر^{۴۴} و همکاران (۲۰۰۲) به صورت ۱۰ سؤالی تنظیم شده و وضعیت روانی فرد بویژه علائم افسردگی و سطح اضطراب را طی یک ماه اخیر بررسی می‌کند، پاسخ سؤالات، به صورت پنج درجه ای (هیچ گاه تا تمام اوقات) تنظیم شده که بین صفر تا چهار نمره و حداکثر نمره برابر ۴۰ است. مطالعات مختلف اندروز و اسلید^{۴۵} (۲۰۰۱)، فورکارو^{۴۶} و همکاران (۲۰۰۳) اعتبار و پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ مورد تأیید قرار داده اند. وزیری و لطفی کاشانی (۱۳۹۱) در پژوهشی پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش یعقوبی (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور ۰/۹۳٪ و ضریب پایایی تصنیف و اسپیرمن- براون ۰/۹۱٪ بدست آمد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی انجام شده در پژوهش مذکور، مقادیر بار عاملی برای سنجش عامل اصلی را بین ۰/۶۵٪ تا ۰/۸۴٪ و نقطه برش پرسشنامه ۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی کل این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۵ به دست آمده است.

پرسشنامه اهمال کاری: این مقیاس توسط سولومون و راتبلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته شد و دارای ۲۷ گویه است، نحوه نمره گذاری گویه ها در این پژوهش با استفاده از طیف لیکرت (هرگز = ۱، به ندرت = ۲، گهگاهی = ۳، اکثر اوقات = ۴ و همیشه = ۵) است. در پژوهشی که توسط سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) انجام شد، پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین، این پژوهشگران اعتبار این مقیاس را از طریق همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در نمونه دانشجویان با استفاده از تحلیل عاملی و همبستگی هر گویه با نمره کل به تعیین روایی این مقیاس پرداختند. مقدار کایرز مایر اولکین نیز برابر با ۰/۸۸ گزارش کردند. همچنین گویه‌ها نیز با نمره کل آزمون در سطح مطلوب و معنادار گزارش شده است.

پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF): این پرسشنامه توسط والچ^{۴۷} و همکاران (۲۰۰۶) ساخته شده است و شامل ۱۴ سؤال است. از آزمودنی خواسته می‌شود که بر روی یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (به ندرت=۱ تا تقریباً همیشه=۴) به سؤالات پاسخ دهد. لازم به ذکر است عبارت شماره ۱۳، به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. ضریب پایایی فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ (FMI-SF) به شیوه ضریب آلفای کرونباخ، تتای ترتیبی و بازآزمایی به دست آمد. تتای ترتیبی یکی از شیوه های سنجش پایایی می‌باشد که از آن در سایر پژوهش ها کمتر استفاده شده است. در حالی که در مقایسه با ضریب آلفای کرونباخ، از دقت بالاتری برخوردار است و می‌توان برای اطمینان از میزان ضریب پایایی از این شیوه نیز استفاده کرد (زامبوبرنو، گادرممن و زیسر^{۴۸}، ۲۰۰۷). حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۴ و حداکثر ۵۶ است. نمره بیشتر نشانگر ذهن آگاهی بالاتر است. در پژوهش جوبنه، عربزاده، جلیلی نیکو (۱۳۹۴) ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

⁴⁴ Ksler, Barker, Kup & Grorr

⁴⁵ Androz & Slid

⁴⁶ Furkaru

⁴⁷ Valch

⁴⁸ Zumbo Bruno D, Gadermann Anne M, Zeisser Cornelia

یافته‌های پژوهش

نتایج یافته‌های توصیفی نشان داد در گروه با اهمالکاری تحصیلی ۲۶ نفر دانش‌آموزان دختر و ۹ نفر پسر و در گروه بدون اهمالکاری تحصیلی جنسیت ۲۶ نفر از دانش‌آموزان دختر و ۱۳ نفر پسر بود. نتایج آزمون کای اسکوتر پیرسون نشان داد که بین دو گروه به لحاظ جنسیت فرزند تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین میانگین و انحراف استاندارد سن دانش‌آموزان با اهمالکاری تحصیلی به ترتیب ۱۱/۶۰ و ۱/۰۴ و میانگین و انحراف استاندارد سن دانش‌آموزان بدون اهمالکاری تحصیلی به ترتیب ۱۱/۵۸ و ۰/۶۳ بود. استفاده از آزمون t مستقل نشان داد که بین دو گروه به لحاظ سن فرزند تفاوت معناداری وجود ندارد و بنابراین دو گروه به لحاظ سن فرزند همگن بودند. منطبق بر نتایج در گروه دارای فرزند با اهمالکاری تحصیلی ۲ نفر از فرزندان در پایه سوم، ۲ نفر در پایه چهارم، ۲۳ نفر در پایه پنجم و ۸ نفر در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. در گروه دارای فرزند بدون اهمالکاری تحصیلی ۲ نفر از فرزندان در پایه سوم، ۱ نفر در پایه چهارم، ۲۷ نفر در پایه پنجم و ۹ نفر در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. همچنین در گروه دارای فرزند با اهمالکاری تحصیلی میزان تحصیلات ۳ نفر از مادران زیر دیپلم، ۱۴ نفر دیپلم، ۴ نفر فوق دیپلم، ۷ نفر لیسانس و ۷ نفر فوق لیسانس یا بالاتر بود. در گروه دارای فرزند بدون اهمالکاری تحصیلی میزان تحصیلات ۶ نفر از مادران زیر دیپلم، ۱۷ نفر دیپلم، ۱ نفر فوق دیپلم، ۹ نفر لیسانس و ۶ نفر فوق لیسانس یا بالاتر بود. ۹ نفر از مادران دارای فرزند با اهمالکاری تحصیلی یک فرزند، ۲۰ نفر دو فرزند و ۶ نفر سه فرزند یا بیشتر از سه فرزند داشتند. همچنین ۱۴ نفر از مادران دارای فرزند بدون اهمالکاری تحصیلی یک فرزند، ۱۶ نفر دو فرزند و ۹ نفر سه فرزند یا بیشتر از سه فرزند داشتند.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد و مقادیر کالماگروف-اسمیرنف مؤلفه‌های پریشانی روان‌شناختی

در دو گروه مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی

پریشانی روان‌شناختی	میانگین \pm انحراف استاندارد		کالماگروف-اسمیرنف (سطح معناداری)	
	با اهمالکاری	بدون اهمالکاری	با اهمالکاری	بدون اهمالکاری
افسردگی	۳/۶±۴۵/۴۸	۲/۳±۳۹/۸۷	۰/۱۳۰ (۰/۱۴۲)	۰/۱۲۲ (۰/۱۶۳)
اضطراب	۲/۵±۶۶/۶۳	۲/۳±۲۹/۴۸	۰/۱۰۲ (۰/۲۰۰)	۰/۱۲۰ (۰/۱۶۹)
استرس	۴/۹±۵۲/۴۶	۴/۶±۱۴/۸۲	۰/۱۳۸ (۰/۰۹۰)	۰/۱۳۶ (۰/۰۶۵)
ذهن‌آگاهی	۲۲/۶۳	۲۷/۲۳	۰/۱۰۹ (۰/۱۷۴)	۰/۱۰۵ (۰/۱۸۹)

بر اساس نتایج جدول ۱ مقادیر کالماگروف-اسمیرنف برای هر سه مؤلفه در هر دو گروه گروه مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمالکاری تحصیلی در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار است. این موضوع بیانگر آن است که توزیع داده‌های مربوط به مؤلفه‌ها در هر دو گروه نرمال است.

جدول ۲. آزمون لون در ارزیابی برابری واریانس‌های خطا برای مؤلفه‌های پریشانی روان‌شناختی

مؤلفه‌ها	F	df ₁	df ₂	Sig
افسردگی	۳/۲۰	۱	۷۲	۰/۰۷۸
اضطراب	۰/۳۲	۱	۷۲	۰/۵۷۳
استرس	۰/۰۱	۱	۷۲	۰/۹۸۸

جدول ۲ نشان می‌دهد که واریانس خطای هیچ یک از مؤلفه‌های پریشانی روان‌شناختی در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. بنابراین می‌توان گفت مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در هر یک از مؤلفه‌های پریشانی روان‌شناختی در دو گروه برقرار است. فرضیه اول: پریشانی روان‌شناختی مادران دانش‌آموزان ابتدایی با اهمال‌کاری تحصیلی و مادران دانش‌آموزان ابتدایی بدون اهمال‌کاری تحصیلی متفاوت است.

برای آزمون فرضیه اول از روش تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد و نتایج نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در بین داده‌های مربوط به دو گروه برقرار است ($F = 2/16$ ، $p < 0/001$). همچنین نتیجه آزمون کرویت بارتلت^{۴۹} در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($\chi^2(5) = 51/01$ ، $p < 0/001$). این موضوع نشان می‌دهد که سطح قابل قبولی از همبستگی بین مؤلفه‌های پریشانی روان‌شناختی وجود دارد و بنابراین چنین نتیجه‌گیری شد که تحلیل واریانس چند متغیری روش مناسبی برای مقایسه مؤلفه‌های پریشانی روان‌شناختی در بین دو گروه مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمال‌کاری تحصیلی است.

در ادامه نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که ارزش F در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($F = 0/756$) و پلکز لامبدا، $\lambda^2 = 0/244$ ، $partial \eta^2 = 0/001$ ، $F(3 و 70) = 7/52$ ، $P = 0/001$. به همین منظور تحلیل واریانس یک راهه انجام شد تا معین گردد کدام یک از مؤلفه‌های پریشانی روان‌شناختی در بین دو گروه مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمال‌کاری تحصیلی به لحاظ آماری متفاوت است. جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه در مقایسه مؤلفه‌های پریشانی روان‌شناختی در بین دو گروه مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. تحلیل واریانس یک‌راهه در مقایسه مؤلفه‌های پریشانی روان‌شناختی در بین دو گروه مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمال‌کاری تحصیلی

مؤلفه‌ها	میانگین مجذورات	میانگین مجذورات خطا	F	سطح معناداری	η^2
افسردگی	۱۲۶/۰۳	۸/۷۱	۱۴/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۱۶۷
اضطراب	۸۴/۵۹	۶/۱۱	۱۳/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۱۶۱
استرس	۱۲۸/۲۳	۱۸/۷۳	۶/۸۵	۰/۰۱۱	۰/۰۸۷

نکته ۱: در تحلیل واریانس یک راهه درجات آزادی بین گروهی ۱ و درجه آزادی خطا ۷۲ بود. جدول ۳ نشان می‌دهد که نمره F مربوط به مؤلفه‌های افسردگی ($F(1 و 72) = 14/47$ ، $P < 0/001$) و اضطراب ($F(1 و 72) = 13/84$ ، $P < 0/001$) و مؤلفه استرس ($F(1 و 72) = 6/85$ ، $P < 0/05$) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. استفاده از آزمون تعقیبی بن فرونی نشان داد که مادران دانش‌آموزان ابتدایی با اهمال‌کاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش‌آموزان ابتدایی بدون اهمال‌کاری تحصیلی در مؤلفه‌های افسردگی ($\Delta \bar{x} = 2/61$ ، $SE = 0/69$ ، $P < 0/001$)، اضطراب ($\Delta \bar{x} = 2/58$ ، $SE = 0/58$ ، $P < 0/001$) و استرس ($\Delta \bar{x} = 2/14$ ، $SE = 1/01$ ، $P < 0/05$) میانگین نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. بنابراین با توجه به مطالب فوق چنین نتیجه‌گیری شد که مادران دانش‌آموزان ابتدایی با اهمال‌کاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش‌آموزان ابتدایی بدون اهمال‌کاری تحصیلی در هر سه مؤلفه پریشانی روان‌شناختی میانگین نمرات بالاتری کسب می‌کنند.

فرضیه دوم: ذهن‌آگاهی مادران دانش‌آموزان ابتدایی با اهمال‌کاری تحصیلی و مادران دانش‌آموزان ابتدایی بدون اهمال‌کاری تحصیلی متفاوت است.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد و کالماگروف-اسمیرنف متغیر ذهن‌آگاهی در دو گروه مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمال‌کاری تحصیلی

بدون اهمال‌کاری	با اهمال‌کاری
$F=۱/۹۹$ ، $p=۰/۱۶۲$	آزمون لون
$t(۷۲)=۳/۴۹$ ، $p=۰/۰۰۱$	آزمون t

جدول ۴ نشان می‌دهد که استفاده از آزمون لون نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برای متغیر ذهن‌آگاهی در دو گروه برقرار است ($f=۱/۹۹$ ، $p>۰/۰۵$). در ادامه استفاده از آزمون t مستقل نشان داد که بین دو گروه مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد ($t(۷۲)=۳/۴۹$ ، $p=۰/۰۳۹$). مقایسه ظاهری میانگین‌ها نشان داد که مادران دانش‌آموزان ابتدایی با اهمال‌کاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش‌آموزان ابتدایی بدون اهمال‌کاری تحصیلی میانگین نمرات پایین‌تری در ذهن‌آگاهی کسب کرده‌اند. بدین ترتیب چنین نتیجه‌گیری شد که مادران دانش‌آموزان ابتدایی با اهمال‌کاری تحصیلی در مقایسه با مادران دانش‌آموزان ابتدایی بدون اهمال‌کاری تحصیلی از ذهن‌آگاهی پایین‌تری برخوردارند.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول: پریشانی روانشناختی مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمال‌کاری تحصیلی با هم تفاوت دارد. نتایج این مطالعه نشان‌دهنده این است که بین نمره پریشانی روانشناختی در مادران دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت وجود دارد ($P<۰/۰۵$). نتایج این پژوهش با پژوهش‌های رحیمی، شیریند و اسعدی (۱۳۹۸)، زبیدی و حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵)، سوری‌نژاد، فرهادی و کردنوقایی (۱۳۹۴)، بتول^{۵۰} (۲۰۲۰) و سویسا و ویس^{۵۱} (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت همان‌گونه که صفات منفی مادر مانند اضطراب، افسردگی، اهمال‌کاری و غیره بر فرزند او اثر گذار است، صفات مثبت او نیز تاثیر مثبت بر فرزندان می‌گذارد. مادری که بیشتر از سبک دفاعی رشد یافته استفاده می‌کند، فردی است که گرایش به ارزش‌ها، توانایی تعدیل احساسات، توانایی تحمل تنش‌ها، سنجش درست واقعیت، توانایی طرح‌ریزی اقدامات و خود‌آگاهی نسبت به احساسات و هیجانات داشته و از سلامت روان بالایی برخوردار است. از آنجایی که فرزند هنگامی به شایستگی با مادر خود همانند سازی می‌کند که شخصیت مادر برایش باصلابت، مطمئن، مصمم، محکم، با اعتماد به نفس، فعال و پویا باشد و مادران رشد یافته دارای این خصوصیات می‌باشند. از طرف دیگر فرزند هنگامی به دنبال الگویی غیر از مادر می‌رود که مادر او فقط دستوردهنده بوده، به فرزندش به عنوان فردی بالغ و مستقل ننگرد و به او اجازه تصمیم‌گیری ندهد (گیتی‌پسند، ۱۳۸۷). مادرانی که از پریشانی روانشناختی پایینی دارند، به احتمال کمتری چنین ویژگی داشته در نتیجه فرزند، این مادر مطمئن و مطلوب را برای خود الگویی نیک قرار داده، میزان استفاده او از سبک رشد یافته بیشتر می‌شود. همچنین مادرانی که اضطراب بالایی دارند فشار بیشتری به فرزند وارد می‌کنند. این فشار برای خوب درس خواندن، ترس از ارتکاب اشتباه موقع خواندن و باز خورد فوری و منفی، منجر به افزایش اضطراب و پایین آمدن اعتماد به نفس و خودکارآمدی فرزندان می‌شود. تهدید و تنبیه و تذکرات مداوم به دانش‌آموز برای بهتر بودن در مدرسه، برای دانش‌آموزی که هنوز راهبردهای

⁵⁰ Batool

⁵¹ Soysa CH, Weiss A

خودتنظیمی را یاد نگرفته است و به دلیل رفتارهای سختگیرانه نمی‌تواند به راحتی با والدینش ارتباط برقرار کند و از آنها کمک و راهنمایی بخواهد، سبب بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی او به خواندن می‌شود. این امر نیز سبب عملکرد ضعیف در مدرسه می‌شود. همچنین افت عملکرد تحصیلی در مدرسه رفتارهای کنترلی بیشتری را از سوی پدر و مادر در پی دارد (رحیمی، شیربند و اسعدی، ۱۳۹۷).

فرضیه دوم: ذهن آگاهی مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمال کاری تحصیلی با هم تفاوت دارد.

نتایج این مطالعه نشان‌دهنده این است که بین نمره ذهن آگاهی در مادران دانش آموزان ابتدایی با و بدون اهمال کاری تحصیلی تفاوت وجود دارد ($P < 0.05$). نتایج این پژوهش با پژوهش‌های رحیمی، شیربند و اسعدی (۱۳۹۸)، زبیدی و حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵)، سوری‌نژاد، فرهادی و کردنوقابی (۱۳۹۴)، بتول^{۵۲} (۲۰۲۰) و سویسا و ویس^{۵۳} (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین نتایج می‌توان گفت ویلیامز، استراک و فاستر^{۵۴} (۲۰۰۸) دریافتند که والدینی که از سطح ذهن آگاهی بالایی برخوردارند، بهتر می‌توانند از عهده نگرانی‌های تحصیلی فرزندان خود برآیند و بنابراین، کمتر احتمال دارد که تعلل ورزی بکنند. دان^{۵۵} (۲۰۱۰) این چنین نتیجه گیری می‌کند که بین ذهن آگاهی و انجام تکلیف، ارتباط مثبتی وجود دارد که این امر می‌تواند در کاهش اهمال کاری دانش آموزان موثر باشد. علاوه بر تأثیر مثبت مستقیم ذهن آگاهی که در بالا ذکر شد، ذهن آگاهی هم چنین ممکن است به طور غیرمستقیم تأثیر مثبتی روی تعلل ورزی داشته باشد (دروست^{۵۶}، ۲۰۱۲). لای^{۵۷} (۱۹۸۶) در پژوهش خود دریافت که رفتار تعلل ورزی ممکن است در نتیجه نگرانی، ترس از شکست، اضطراب و استرس، ایجاد شود. همان‌گونه که ذهن آگاهی، نگرانی، ترس، اضطراب و استرس را کاهش می‌دهد، هم چنین ممکن است تعلل ورزی را نیز به طور غیرمستقیم کاهش دهد. افرادی که افزایش حالت ذهن آگاهی را تجربه می‌نمایند، نسبت به آنهایی که ذهن آگاهی کمتری دارند، روی لحظه حال و محرک‌های درونی و بیرونی متمرکز می‌شوند و بنابراین، کمتر متمایل به تعلل ورزی می‌شوند. این نتیجه با یافته‌های پژوهشگران دیگر از قبیل ویلیامز، استارک و فوستر (۲۰۰۸)، هاول و بورو (۲۰۱۰) و براون و ریان (۲۰۰۳) منطبق می‌باشد. ذهن آگاهی در مادران می‌تواند آگاهی عمیق‌تر نسبت به احساسات و افکار را افزایش دهد، استرس را کاهش دهد، پیگیری تکالیف را بالا ببرد و تعلل ورزی در فرزندان را پایین بیاورد و سلامتی را بهبود بخشد (بروان، ریان و کرسول^{۵۸}، ۲۰۰۷). علاوه بر این، همانطور که برونسون (۲۰۰۰) اشاره می‌کند، مادرانی که بر افکار، هیجانات و رفتار خود آگاهی پایینی دارند، بیش از حد ممکن است به عملکرد فرزندان خود پاسخ‌های احساسی بدهند که این مورد تفکر سطح بالاتر و عملکرد اجرایی انعطاف پذیر را محدود می‌کند. این شرایط موجب مشارکت پایین فرزندان در امور تحصیلی و ارزش شخصی احتمالی می‌شود و ممکن است مانع عملکرد ذهنی آن‌ها شود (رایان و دسی، ۲۰۰۴).

⁵² Batool

⁵³ Soysa CH, Weiss A

⁵⁴ Williams, J.G. Stark, S.K. & Foster, E.E

⁵⁵ Dane, e

⁵⁶ Drost, W

⁵⁷ Lay, C.H

⁵⁸ Brown, K.W. Ryan, R.M. & Creswell, J.D

منابع

- [۱] حسینی بهشتیان، سید محمد و میرزازاده، رقیه. (۱۳۹۵). اثر بخشی آموزش تاب‌آوری بر راهبردهای تنظیم هیجان و رضایت از زندگی زنان سرپرست خانوار. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۷(۳)، ۱۹-۳۶.
- [۲] جنادله، خالد؛ بساک نژاد، سودابه؛ یونسی، عیدان و سعادت‌مند، خدیجه. (۱۳۹۷). رابطه‌ی حساسیت اضطرابی، اجتناب تجربی و تاب‌آوری با اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. روان‌شناسی بالینی، ۱۰(۱)، ۷۱-۷۸.
- [۳] سلطانی نژاد، مهرانه (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی *ARI*. فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی، ۱۵(۵)، ۱۷-۳۴.
- [۴] شریفی راد، غلامرضا محبی، سیامک، مطلبی، محمد؛ شاه‌سیاه، مرضیه و تبرایی، یاسر (۱۳۹۰). تأثیر آموزش قاطعیت بر میزان اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار، ۱۸(۲)، ۴۷-۵۹.
- [۵] قاجاریه، مژگان؛ عالی پور، سیروس؛ شهنی بیلاق، منیجه و داوودی، ایران. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری فرزندز نوجوانان بر اضطراب دانش‌آموزان دختر شهر اهواز. فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۹(۳۱)، ۶۹-۸۴.
- [۶] عیسی بخش، مانیا؛ سیف، علی اکبر و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی منطقه نه تهران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(ویژه‌نامه)، ۶۹-۷۷.
- [۷] محمودی عالمی، فهیمان، جنتی، پدالله؛ شروفی، احمد حیدری گرجی، محمد علی و جعفری، هدایت (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش قاطعیت بر میزان اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۱۲(۳۷)، ۶۷-۷۹.
- [۸] مظلوم بفرویی، ناهید؛ شمس اسفندآباد، حسن؛ جلالی، محمدرضا؛ افخمی اردکانی، محمد و دادگری، آتنا. (۱۳۹۴). رابطه بین تاب‌آوری و سرسختی روانشناختی در مبتلایان به دیابت ۲ شهر یزد. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، ۲۳(۲)، ۱۸۵۸-۱۸۶۵.
- [9] Bartone, P. T., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2013). Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: A prospective study. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(2), 200-210.
- [10] Choi, K. W., Stein, M. B., Dunn, E. C., Koenen, K. C., & Smoller, J. W. (2019). Genomics and psychological resilience: a research agenda. *Molecular psychiatry*, 24(12), 1770-1778.
- [11] Caviola, S., Toffalini, E., Giorfè, D., Ruiz, J. M., Szűcs, D., & Mammarella, I. C. (2021). Math performance and academic anxiety forms, from sociodemographic to cognitive aspects: A meta-analysis on 906,311 participants. *Educational Psychology Review*, 1-37.
- [12] Dawood, E., Al Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N., & Alenezi, B. (2016). Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement among Undergraduate Nursing Students. *Journal of Education and practice*, 7(2), 57-65.
- [13] Denckla, C. A., Cicchetti, D., Kubzansky, L. D., Seedat, S., Teicher, M. H., Williams, D. R., & Koenen, K. C. (2020). Psychological resilience: an update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1822064.
- [14] Ford, B. Q., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matter. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 59(1), 1.
- [15] Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126.
- [16] Khoshaba, D. M., & Maddi, S. R. (1999). Early experiences in hardiness development. *Consulting psychology Journal: practice and research*, 51(2), 106.
- [17] Kowalski, C. M., & Schermer, J. A. (2019). Hardiness, perseverative cognition, anxiety, and health-related outcomes: A case for and against psychological hardiness. *Psychological reports*, 122(6), 2096-2118.
- [18] Lambert, V. A., Lambert, C. E., & Yamase, H. (2003). Psychological hardiness, workplace stress and related stress reduction strategies. *Nursing & Health Sciences*, 5(2), 181-184.

- [19] Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., ... & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(3), 215-230.
- [20] McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion, 20*(1), 1.
- [21] Peleg, O., Deutch, C. & Dan, O. (2016). Test anxiety among female college students and its relation to perceived parental academic expectations and differentiation of self. *Learning and Individual Differences, 49*, 428- 236.
- [22] Prefit, A. B., Cîndea, D. M., & Szentagotai-Tătar, A. (2019). Emotion regulation across eating pathology: A meta-analysis. *Appetite, 143*, 104438.
- [23] Ribeiro, P. J. G., & Gonçalves, L. A. P. J. (2019). Urban resilience: A conceptual framework. *Sustainable Cities and Society, 50*, 101625.
- [24] Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review, 34*, 100402.
- [25] Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience. The University of Texas at Arlington.
- [26] Schelble, J. L., Franks, B. A., & Miller, M. D. (2010, August). Emotion dysregulation and academic resilience in maltreated children. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 39, No. 4, pp. 289-303). Springer US.
- [27] Shradha, P. & Nanda, R. (2016). A Comparative Study to See the Impact of Yoga on Educational Aspiration (EA) and Test Anxiety (TA) among College Going Girls. *The International Journal of Indian Psychology, 3*(3), 210- 215.
- [28] Singh, J. K. N. (2021). Academic resilience among international students: lived experiences of postgraduate international students in Malaysia. *Asia Pacific Education Review, 22*(1), 129-138.
- [29] Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglini, D., & Tambone, V. (2019). Towards a transversal definition of psychological resilience: a literature review. *Medicina, 55*(11), 745.
- [30] Sivrikaya, M. H. (2018). The Role of Psychological Hardiness on Performance of Scissors Kick. *Journal of Education and Training Studies, 6*(n12a), 70-74.
- [31] Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students?. *Mediterranean journal of social sciences, 2*(2), 93-93.
- [32] Vanderlind, W. M., Millgram, Y., Baskin-Sommers, A. R., Clark, M. S., & Joormann, J. (2020). Understanding positive emotion deficits in depression: From emotion preferences to emotion regulation. *Clinical psychology review, 76*, 101826.
- [33] Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*(3), 596-614.
- [34] Ye, W., Strietholt, R., & Blömeke, S. (2021). Academic resilience: underlying norms and validity of definitions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 33*(1), 169-202.
- [35] Zhang, J. (2020). A longitudinal study of Pekrun's control-value theory and the internal/external frame of reference model in predicting academic anxiety. *Educational Psychology, 1*-22.
- [36] Zou, Y., Leong, W., Yao, M., Hu, X., Lu, S., Zhu, X., ... & Lu, Y. (2017). Test anxiety and telomere length: Academic stress in adolescents may not cause rapid telomere erosion. *Oncotarget, 8*(7), 10836.