

Research Article**Page 167-189****Effect of Group Education of Academic Vitality, Positive Attitude, and Time Perspective on Academic Anxiety and Burnout of Ninth-Grade Male Students. A Comparative Study****Mohsen Sharifi Olonabadi¹, Mozhgan Arefi^{2*}, Asghar Aghaei³**

1. Ph.D. student of Educational Psychology, Department of Educational Science and Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Science and Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran
3. Professor, Department of Educational Science and Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Submit Date: 9 November 2021 **Revise Date:** 11 January 2022
Accept Date: 16 March 2022 **Publication Date:** 31 December 2022**Abstract**

Objective: The present research compared the effect of group education on academic vitality, positive attitude, and time perspective on academic anxiety and burnout of ninth-grade male students.

Methods: This research was a quasi-experimental study with a four-group design in three stages (pre-test, post-test, and follow-up). The population under study was ninth-grade male students, and the sample size was 72 people selected by purposive sampling. Data measurement tools included the Alpert and Haber (1960) Academic Anxiety Questionnaire and the Breso-Salanova-Shaufeli (2007) Academic Burnout Questionnaire. We analyzed data using variance, repeated measurement, and Levene and Machley tests. These analyzes were performed using SPSS software (version 22).

Results: There is a significant difference between the adjusted mean scores of academic anxiety in educational vitality, positive attitude, and time perspective groups and the control group. There is no difference between the adjusted mean scores of academic anxiety in the academic vitality education group, positive attitude education group, and time perspective group.

Conclusion: The results also showed a significant difference between the adjusted mean scores of academic burnout in the academic vitality education group, positive attitude education group, and the control group. There is a significant difference between the adjusted mean scores of academic burnout of the Vitality Education Group and the Time Perspective Education Group. However, the academic burnout scores difference is not significant between the time perspective education group and the control group. This means that the time perspective education has not significantly reduced the academic burnout scores of ninth-grade male students.

Keywords: Academic Anxiety, Time Perspective, Academic Vitality, Academic Burnout, Positive Attitude.

Citation: Sharifi, M., Arefi, M., Aghaei, A. (2022). Effect of Group Education of Academic Vitality, Positive Attitude, and Time Perspective on Academic Anxiety and Burnout of Ninth-Grade Male Students. A Comparative Study. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 10(19), 167-189.

***Corresponding Author:** Mozhgan Arefi
E-mail: mozhganarefi@yahoo.com

Extended Abstract

1. Introduction

Anxiety is a persistent companion of education. Every student occasionally feels some anxiety at school, but in some students, anxiety, especially during exams, seems extremely to the point where it occasionally delays learning or performance (Damian, Stober, Negro Sabrica, and Baban, 2017). Academic burnout refers to fatigue caused by school tasks, pessimistic attitudes toward school, and incompetence in achieving goals (Sirt, May, Finkerald, & Fincham, 2016). Anxiety is a very important negative emotion in students' lives and is one of the most common disorders among teenagers (Morosanova and Fomina, 2017). The positive psychology movement is one of the most significant improvements in today's psychology. This movement has shifted the focus of psychology from psychopathology to positive issues such as happiness, health, mind, positive emotions, creativity, and moral virtues. Positive psychology can create a marvelous effect in the field of education and particularly on students (Erfani Asl and Karimi, 2018). Time perspective is an essential dimension of the psychological structure of time. It is often an unconscious process balanced between the past, present, and future or focused mainly on one realm. Consequently, it can be said that the time perspective plays a role in regulating human actions and is effective in activities and mental states (McKay et al., 2015). Considering that one of the concerns and worries of the educational system of every country is the issue of students' academic anxiety and burnout, Hasti et al. (2021) believe that the necessity and importance of knowing and finding effective solutions to reduce psychological harms such as academic anxiety and academic burnout is the reason for searching for new fields about students' problems and conflicts to prevent students' psychological problems. The next obligation is also related to the issue of solving the gap of knowledge and scientific information regarding the effectiveness of the educational package of academic vitality, positivity, and time perspective on academic anxiety and academic burnout of students. As is obvious in domestic and foreign research, scientific knowledge and information are seriously limited. This research will pave the way to solve the mentioned knowledge gap progressively. One of the most important needs that can be planned for this research is the expansion of psychological treatments for students. Comparing the efficiency of the educational packages of academic vitality, positivity, and time perspective can improve the selectable paths for counselors and psychological therapists to work with students.

2. Materials and Methods

This is a semi-experimental study with a three-level four-group model. The statistical population was male students of the ninth grade of Isfahan city in the winter of 2020 and the spring of 2021, who were subjected to distance learning.

In the comparison section of the educational package of academic vitality, positivity, and time perspective, the sample size included 72 ninth-grade students. The sampling method is purposive. The inclusion criteria were healthy vision and hearing, willingness to participate in the study with full consent and agreement, not suffering from acute psychological and psychiatric disorders, and parents' consent for their children to participate in this project. Similarly, the exclusion criteria were the absence of more than two sessions in training and irregular attendance in training sessions. Alpert-Haber Achievement Anxiety Scale (1960) and Berso's academic burnout questionnaire (2007) were used to measure academic anxiety. In the descriptive statistics, central tendency and dispersion indices and in the inferential statistics with Kolmogorov–Smirnov test, by checking the necessary assumptions, including the normality of the distribution of the variables, equality of error variances and establishing the assumption of independence, repeated measurement analysis of variance was used. Levene's test and Machelli's test were also used. These analyzes were performed with the help of SPSS₂₂.

3. Results

The results revealed that the average scores of academic anxiety and academic burnout of 9th-grade male students in the post-test and follow-up phase have reduced compared to the pre-test phase in the experimental group. Likewise, the results of the Kolmogorov–Smirnov test of academic anxiety and academic burnout scores of ninth-grade male students indicated that the academic anxiety and academic burnout scores of ninth-grade male students are normal. The results of the average and adjusted standard deviation of academic anxiety disclosed that the academic anxiety scores of the academic vitality training group had the lowest average and the control group had the highest average. The academic vitality training group's average and adjusted standard deviation of academic burnout scores have the lowest average and the control group's highest average.

4. Discussion and conclusion

In line with the results of the current research regarding the teaching of time perspective on students' academic anxiety, it can be clarified that considering that students are the largest and most important groups of our society in terms of the number and importance of the youth group as the future our society, it is necessary to know their problems and needs and then make efforts to solve and adjust these problems. If the issues of this section of society are not solved, it will affect all institutions, including the family and other members of the society, as one of the problems of the society. The research results indicate the effect of time perspective education on reducing students' anxiety.

Students who are positive about themselves and their relationships with others will have positive and deep relationships with the people around them in the future. Because the association and sense of belonging of the students to the principal, teachers, and staff of the schools, as well as peer groups, can create a feeling of being valuable, purposeful, and self-esteem in them and ultimately reinforce their responsibility and positivity. Teaching positive thinking skills helps students to know themselves better and become curious about themselves and life; also, students are encouraged to identify their positive and good experiences and their role in increasing and improving self-respect and recognizing others while gaining the ability to recognize the positive aspects of others. Instead of passively accepting whatever happens to them, they also learn to take an active position in the world and shape their lives personally. In the learning process, teachers can induce hope and positivity in students; consequently, by providing a positive psychological and social atmosphere, teachers should create a positive and sincere relationship with students in an environment free from stress and anxiety, and they should not suffer from depression.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information. They were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation, and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest: The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

مقایسه اثربخشی آموزش گروهی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر
اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم

Effect of Group Education of Academic Vitality, Positive Attitude, and Time
Perspective on Academic Anxiety and Burnout of Ninth-Grade Male Students. A
Comparative Study

محسن شریفی علون‌آبادی^۱، مژگان عارفی^{۲*}، اصغر آقایی^۳

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۸/۱۸ بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۱۰/۲۱
پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۲۵ انتشار مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۰

چکیده

هدف: پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش گروهی سرزندگی تحصیلی، روش مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر کلاس نهم بود.

روش: این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح چهار گروهی سه مرحله‌ای (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بود. جامعه مورد بررسی دانش‌آموزان پسر کلاس نهم و حجم نمونه ۷۲ نفر که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری داده‌ها شامل پرسشنامه اضطراب تحصیلی آلپرت و هابر (۱۹۶۰) و فرسودگی تحصیلی برسو، سالانوولو شافلی (۲۰۰۷) بود. داده‌ها با روش آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، آزمون لوین و آزمون ماچلی تحلیل شدند. این تحلیل‌ها با کمک نرم‌افزار SPSS (ویرایش ۲۲) انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد در بین میانگین تعدیل‌شده نمرات اضطراب تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان با گروه گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بین میانگین تعدیل‌شده نمرات اضطراب تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی، گروه آموزش مثبت‌نگر و گروه چشم‌انداز زمان تفاوت وجود ندارد.

نتیجه‌گیری: همچنین نتایج حاکی از این بود که در بین میانگین تعدیل‌شده نمرات فرسودگی تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر با گروه گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بین میانگین تعدیل‌شده نمرات فرسودگی تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی با گروه آموزش چشم‌انداز زمان تفاوت معنی‌دار وجود دارد. ولی تفاوت بین نمرات فرسودگی تحصیلی گروه آموزش چشم‌انداز زمان با گروه کنترل معنی‌دار نیست یعنی آموزش چشم‌انداز زمان نتوانسته است نمرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم را به‌طور معنی‌داری کاهش دهد.

کلید واژه‌ها: اضطراب تحصیلی، چشم‌انداز زمان، سرزندگی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، مثبت‌نگر.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان،

ایران

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۳. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

Email: mozhganarefi@yahoo.com

* نویسنده مسئول

۱. مقدمه

اضطراب همراه همیشگی آموزش است و هر دانش‌آموز گاهی در مدرسه مقداری احساس اضطراب می‌کند ولی اضطراب در برخی از دانش‌آموزان به‌ویژه زمان امتحانات به‌طور جدی بروز می‌کند تا جایی که در بعضی از مواقع مانع یادگیری یا عملکرد می‌شود (دامیان، استوبر، نگر و سابریکا و بابان^۱، ۲۰۱۷). مهم‌ترین منبع اضطراب تحصیلی در مدرسه، ترس از شکست و در پی آن از دست دادن عزت‌نفس است. دانش‌آموزانی که در دروس ضعیف‌اند به‌احتمال زیاد در مدرسه احساس اضطراب می‌کنند، البته آنها به‌هیچ‌وجه تنها کسانی نیستند که چنین احساسی دارند (میلر و اسپیرز نیومایستر^۲، ۲۰۱۷). اینگلس^۳ و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند اضطراب تحصیلی مقدمه ورود به فرسودگی تحصیلی می‌باشد. فرسودگی تحصیلی مشکل قابل‌توجهی که با عملکرد و پیشرفت تحصیلی ضعیف در رابطه است (لین و هانگ^۴، ۲۰۱۴).

فرسودگی تحصیلی به خستگی ناشی از وظایف مدرسه، نگرش‌های بدبینانه نسبت به مدرسه و باور ناکارآمدی در دستیابی به اهداف اشاره دارد (سیرت، مای، فینکرالد و فینچام^۵، ۲۰۱۶). فرسودگی تحصیلی به‌صورت احساس خستگی به دلیل مطالبات علمی، داشتن نگرش بدبینانه و منفعلانه نسبت به تحصیل آشکار می‌شود و با ابعاد خستگی عاطفی، بدبینی و ناکارآمدی توصیف می‌شود (صیف، رستگار و ارشادی، ۱۳۹۶). فرسودگی تحصیلی به‌عنوان بازخورد استرس مزمن در دانش‌آموزان که در ابتدا با بایدهای دوران تحصیل مواجه می‌شوند گفته می‌شود که نشأت گرفته از تفاوت بین توانایی دانش‌آموز و انتظارات خودشان با دیگران برای موفقیت‌شان در تحصیل است (محمدی، ۲۰۱۴). دانش‌آموزانی که دچار فرسودگی تحصیلی شده‌اند علائمی همچون عدم اشتیاق نسبت به دروس، بی‌میلی به حضور دائمی در کلاس درس، عدم همکاری و مشارکت در فعالیت‌های درسی و کلاسی، غیبت‌های دائم و احساس بی‌کفایتی در یادگیری را تجربه می‌نمایند (نائمی، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش سالانوا^۶ (۲۰۱۰) حاکی از رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی است. فرسودگی تحصیلی یکی از مسائل گریبان‌گیر نظام آموزشی در کلیه مقاطع تحصیلی می‌باشد که باعث هدر رفت نیروی انسانی و هزینه‌های خرج شده می‌شود (نصری، دماوندی و کارگر، ۲۰۱۴). فرسودگی به غیر از تأثیرات منفی در دوران تحصیل دارای اثرات بلندمدت دیگری نیز می‌باشد، دانش‌آموزانی که در دوران تحصیل دچار فرسودگی می‌گردند در آینده به وظایف شغلی خود

-
1. Damian, Stoeber, Negru-Subtirica, & Baban
 2. Miller & Speirs Neumeister
 3. Inglés
 4. Lin & Huang
 5. Seibert, May & Fitzgerald
 6. Salanova

تسلط کافی ندارند و میل بالایی به ترک شغل بعد از کسب آن دارند (رودمن و گوستاواسون^۱، ۲۰۱۲).

علاوه بر فرسودگی تحصیلی که در بروز مشکلات تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی اثر منفی دارد می‌توان به اضطراب تحصیلی نیز اشاره کرد (فاروقی، قانی و اسپیلبرگر^۲، ۲۰۱۲). اضطراب از جمله هیجانات منفی است که نقش اصلی را در زندگی دانش‌آموزان بازی می‌کند و از شایع‌ترین اختلالات در بین نوجوانان است (موروسانوا و فومینا^۳، ۲۰۱۷). اضطراب تحصیلی نوعی اضطراب و هراس اجتماعی خاص است که شخص را درباره توانایی‌های خود دچار شک و تردید می‌کند و توان مقابله وی را در موقعیت‌هایی مانند امتحان کاهش می‌دهد (خسروی و بیگدلی، ۲۰۰۸). در همین راستا بیرجندی و عالمی (۲۰۱۰) نشان داده‌اند که بین اضطراب و عملکرد تحصیلی ارتباط منفی وجود دارد. اضطراب رابطه نزدیکی با متغیرهای مرتبط با موفقیت تحصیلی دارد و در بسیاری از تحقیقات تأیید شده است که اختلالات اضطرابی می‌تواند نتیجه معکوس بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی داشته باشد (چایی^۴، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی به‌عنوان پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع عرصه جاری و مداوم تحصیلی تعریف می‌شود (پوتواین، سیمز و داگلاس اسبورن^۵، ۲۰۱۱). وقتی فردی کاری را به‌صورت خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی می‌کند (دویجن، روسنتایل، اسپاتس، اسمالنبراک و داهمن^۶، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است که باعث اثبات توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی می‌شود (فرلیچ و شیچتمن^۷، ۲۰۱۰). هیرونن، کوستو، پوتین، آهنن و کیور^۸ (۲۰۱۹) بررسی کردند که تا چه حد سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در استرس و فرسودگی مربوط به مدرسه در موفقیت آنها تأثیر دارد. نتایج نشان داد که مداخلات روانشناسی با هدف حمایت از سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ممکن است احساس استرس و فرسودگی در مدرسه را کاهش دهد. به‌طور خاص، دانش‌آموزان با نمره سرزندگی پایین ممکن است نیاز به آموزش مهارت‌های مدیریت و فرسودگی داشته باشند و دانش‌آموزانی با نمره سرزندگی بالا موفقیت تحصیلی را به‌همراه دارد، در همین راستا نتایج تحقیق جوادی علمی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد سرزندگی تحصیلی به‌طور مثبت اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

-
1. Rudman & gustavsson
 2. Farooqi, Ghani & Spielberger
 3. Morosanova & Fomina
 4. Chae
 5. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
 6. Duijn, Rosenstiel, Schats, Smallenbroek & Dahmen men
 7. Freilich & Shechtman
 8. Hirvonen, Yli-Kivistö, Putwain, Ahonen & Kiuru

از مهم‌ترین تحولات در روانشناسی امروز، جنبش روانشناسی مثبت‌نگر می‌باشد، این جنبش باعث شده تا تمرکز علم روانشناسی از آسیب‌شناسی روانی به سوی موضوعات مثبت مانند شادی، سلامت، ذهن، عواطف مثبت، خلاقیت و فضایل اخلاقی سوق داده شود، این رویکرد می‌تواند نقش مهمی را در عرصه‌هایی همچون دین، خانواده، جامعه، سازمان‌ها و نهادهای دولتی و آموزش و پرورش ایفا نماید. روانشناسی مثبت‌نگر می‌تواند تأثیر شگرفی را در حوزه آموزش و پرورش و خصوصاً دانش‌آموزان ایجاد نماید (عرفانی اصل و کریمی، ۱۳۹۸). در همین راستا چاخسی، کرایس، اسپیکرمن و بوهملیجر^۱ (۲۰۱۸) به بهزیستی، استرس و اضطراب پرداختند و به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های آموزشی روانشناسی مثبت بیشترین تأثیر را بر کاهش اضطراب و افسردگی و افزایش بهزیستی داشته است. از آنجا که نوجوانی دوره بحرانی رشد هویت حال و آینده است، چشم‌انداز زمان در شکل‌دهی هویت که به لحاظ تحولی عمده‌ترین تکلیف دوره نوجوانی به حساب می‌آید، نقش اساسی دارد لذا در این دوره، نوجوانان تصمیم‌های مهمی درباره تکلیف رشدی در حوزه‌های آموزشی، شغلی و خانوادگی می‌گیرند که زندگی بزرگسالی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این تصمیم‌ها، خود تحت تأثیر چشم‌انداز زمان^۲ قرار دارند (وورل و ملو^۳، ۲۰۰۹). چشم‌انداز زمان یک بعد اساسی از ساختار روان‌شناسی زمان است و اغلب روندی ناهشیارانه دارد که بین گذشته، حال و آینده متعادل، یا به‌طور عمده در یک قلمرو، متمرکز است. از این رو، می‌توان گفت چشم‌انداز زمان نقش تنظیم‌کننده اعمال انسان را دارد و بر فعالیت‌ها و حالت‌های روانی او مؤثر است. چشم‌انداز زمان، نفوذی که موارد گذشته، حال و آینده در طیف گسترده‌ای از رفتارهای انسان وجود دارد توصیف می‌نماید (مک کای^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). چشم‌انداز زمان در انگیزش و احساس، تعیین و نحوه دست یافتن به اهداف اجتماعی، نحوه تفسیر، شکل‌دهی ادراک، سوگیری توجه و شکل‌گیری انتظارات نقش اساسی بازی می‌کند (زامبیانچی، ریکی بیتی و پائولا^۵، ۲۰۱۰). تحقیقات نشان می‌دهد که گذشته‌گرایی منفی و حال‌گرایی لذت‌طلب هر دو با عواملی مثل استرس، افسردگی و رفتارهای پرخطر رابطه دارند (سینها و لی^۶، ۲۰۰۷). در همین راستا تقی‌لو و لطیفی (۱۳۹۵) بیان نموده‌اند که چشم‌انداز زمان قضا و قدری، دیدگاهی سرشار از احساس شکست و درماندگی و ناامیدی به نسبت حال می‌باشد. افراد با چشم‌انداز زمان آینده‌گرایش به اهداف بلندمدت دارند و دارای تفکر امیدوارانه و منابع کافی جهت تفکر هدف‌مدار و آشنایی با مسیرهای لازم برای نیل به اهداف سبب بهزیستی در افراد هستند. گلستانه، افشین و دهقانی (۱۳۹۵) بیان کرده‌اند که بین چشم‌انداز زمان و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و با توجه به نقش چشم‌انداز زمان می‌توان

1. Chakhssi, Kraiss, Sommers-Spijkerman & Bohlmeijer
2. perceived instrumentality
3. Worrell & Mello
4. Mckay
5. Zambianchi, Ricci Bitti & Paola
6. Sinha & Li

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء بخشید. با توجه به اینکه یکی از نگرانی‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی هر کشوری مسأله اضطراب و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان است هستی و همکاران (۲۰۲۱) ضرورت و اهمیت شناخت و یافتن راه‌حل‌های مؤثر در کاهش آسیب‌های روانی مانند اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دلیل بر جستجوی زمینه‌های جدید درباره مشکلات و تعارض‌های دانش‌آموزان جهت جلوگیری از مشکلات روانی دانش‌آموزان می‌باشد اهمیت و ضرورت بعدی نیز به موضوع رفع خلأ دانش و اطلاعات علمی در مورد اثربخشی بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مربوط است. چنان‌که در تحقیقات داخلی و خارجی به‌خوبی مشهود است محدودیت جدی دانش و اطلاعات علمی وجود دارد. این پژوهش مسیر رفع تدریجی خلأ دانش مورد اشاره را هموار خواهد نمود. از مهم‌ترین ضرورت‌های قابل طرح دیگر برای این پژوهش، گسترش درمان‌های روان‌شناختی برای دانش‌آموزان است. مقایسه اثربخشی بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان قادر است مسیرهای قابل انتخاب پیش‌روی مشاوران و درمانجویان روان‌شناختی را برای کار با دانش‌آموزان ارتقاء بخشد. لذا پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع نهم انجام شد.

۲. روش پژوهش

این پژوهش نیمه‌آزمایشی با الگوی چهار گروهی سه سطحی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) است. به‌منظور تعیین تفاوت اثربخشی بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان از طرح نیمه‌آزمایشی چهار گروهی (یک گروه به‌عنوان گروه آزمایش بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی، گروه آزمایش به‌عنوان مثبت‌نگر، گروه آزمایش به‌عنوان چشم‌انداز زمان و یک گروه به‌عنوان گروه کنترل) سه مرحله‌ای (پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری سه‌ماهه) برای اعتبارآزمایی مقایسه‌ای تأثیر آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر متغیرهای وابسته پژوهش شامل اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی استفاده شد. متغیرهای وابسته یک‌بار در آغاز آموزش (پیش‌آزمون)، یک‌بار پس از اتمام آموزش (پس‌آزمون) و یک‌بار دو ماه پس از اتمام آموزش (پیگیری) سنجش شد.

جامعه آماری بخش مقایسه اثربخشی بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان نیز دانش‌آموزان پسر پایه نهم شهر اصفهان، ناحیه دو شامل مدرسه فیض واقع در خیابان پردیس، مدرسه زنده‌یاد فضل‌الهی واقع در پل شهرستان خیابان بازارچه، مدرسه شهدای فرهنگی واقع در خیابان علامه امینی و مدرسه مظهری واقع در خیابان شهدای خواجه در زمستان ۱۳۹۹ و بهار ۱۴۰۰ بودند که تحت آموزش از راه دور (اینستاگرام و واتساپ) قرار گرفتند. حجم نمونه در

بخش مقایسه اثربخشی بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان شامل ۷۲ دانش‌آموز پایه نهم (هر ۱۸ دانش‌آموز در یک گروه) بودند. روش انتخاب نمونه هدفمند و کفایت حجم نمونه نیز با توجه به اینکه در تحقیقات آزمایشی حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه توصیه شده است (گال، بورگ و گال^۱، ۱۳۸۶) می‌باشد. معیارهای ورود به پژوهش مواردی همچون حواس بینایی و شنوایی سالم، تمایل به شرکت در مطالعه با رضایت و موافقت کامل، عدم ابتلا به اختلالات روان‌شناختی و روانپزشکی حاد (با انجام مصاحبه بالینی) و رضایت والدین برای شرکت فرزندانشان در این طرح بود. همچنین معیارهای خروج عبارت‌اند از غیبت بیش از دو جلسه در آموزش و حضور نامنظم در جلسات آموزشی. روش گردآوری داده‌ها پرسشنامه بود. برای سنجش اضطراب تحصیلی از پرسشنامه اضطراب تحصیلی آلپرت و هابر^۲ (۱۹۶۰) استفاده شد. این پرسشنامه بسیار قدیمی می‌باشد که در طی مدت ۶۲ سال هیچ پرسشنامه‌ای در مورد اضطراب ساخته نشده است؛ بنابراین با توجه به تحقیقات جدیدی مانند تحقیق اشرف‌زاده، عیسی‌زادگان و میکائیلی منیع (۱۳۹۷) از این پرسشنامه استفاده شد. این پرسشنامه از ۱۹ سؤال تشکیل شده است و دارای دو زیر مقیاس اضطراب تسهیل‌کننده^۳ که میزان اضطراب برانگیزاننده را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و زیرمقیاس اضطراب تضعیف‌کننده^۴ که میزان اضطرابی را که در عملکرد اختلال ایجاد می‌کند، است. کونکران و فیشر^۵ (۲۰۱۳) پایایی این مقیاس را در فاصله ۸ ماه برای زیرمقیاس اضطراب تسهیل‌کننده ۰/۷۵ و برای زیرمقیاس اضطراب تضعیف‌کننده ۰/۷۶ گزارش نموده‌اند. در تحقیق حاضر نتایج آلفای کرونباخ برای پرسشنامه اضطراب تحصیلی در زیر مقیاس اضطراب تسهیل‌کننده برابر با ۰/۷۹ و برای زیر مقیاس اضطراب تضعیف‌کننده برابر با ۰/۶۰ گزارش گردید. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو، سالانوولو شافلی^۶، (۲۰۰۷) که دارای ۱۵ سؤال می‌باشد که با روش پنج‌درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است. آلفای کرونباخ در تحقیق قنبری‌طلب و فولادچنگ (۱۳۹۴) ۰/۹۱ و از طریق دونیمه کردن ۰/۸۲ به‌دست آمده است. در این پژوهش نتایج آلفای کرونباخ در خصوص فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۸۱ گزارش گردید. پس از غربالگری و انتخاب تصادفی شرکت‌کنندگان در سه گروه آموزشی و یک گروه کنترل، بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (از طریق ۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) تحت آموزش قرار گرفتند. بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸)، مثبت‌نگر (سیلیگمن، ۲۰۰۵) و چشم‌انداز زمان (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹) به کرات در مطالعات مختلف در ایران مورد مطالعه قرار گرفته و اعتبار آن‌ها از قبل تعیین شده است از جمله در خصوص بسته آموزشی سرزندگی تحصیلی

1. Gal, Borg & Gal
2. Alpert & Haber
3. facilitating anxiety
4. debilitating anxiety
5. Concoran & Fischer
6. Bresno, Salanova & Schoufeli

مارتین و مارش (۲۰۰۸) در تحقیق بهرامی و بدری (۱۳۹۶)، مثبت‌نگر (سیلیگمن، ۲۰۰۵) در تحقیق کوهپایه‌زاده و همکاران (۱۳۹۸)، چشم‌انداز زمان (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹) در تحقیق حسینی (۱۳۹۸). هر سه بسته آموزشی به‌طور خلاصه در ذیل آورده شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی سرزندگی تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸)

جلسه	شرح جلسه
جلسه اول	آشناسازی اعضا با یکدیگر، توضیحاتی درباره سرزندگی تحصیلی، اهداف، فنون آن، قوانین و ساختار جلسات
جلسه دوم	نیازهای بنیادین روان‌شناختی
جلسات سوم و چهارم	نقش عوامل انگیزشی در سرزندگی تحصیلی
جلسه پنجم و ششم	نقش یادگیری خود راهبر در سرزندگی تحصیلی

جدول ۲. خلاصه جلسات آموزشی مثبت‌نگر (سیلیگمن، ۲۰۰۵)

جلسه	شرح جلسه
جلسه اول	معارفه، برقراری اولیه، ارائه اطلاعات لازم درباره دوره آموزشی، بیان اهداف و مقررات گروه و تأکید بر لزوم مشارکت فعال در انجام تکالیف خانگی، تعریف مثبت‌اندیشی.
جلسه دوم	آشنایی با چگونگی تفکر و نگرش، آشنایی با تکنیک دکمه فشار آدلر. آشنایی با افکار منفی و راه‌های تعدیل آن، آشنایی با تفکر مثبت و تأثیر آن بر سلامت و طول عمر.
جلسه سوم	آموزش مثبت بودن از طریق به چالش کشاندن افکار منفی، تغییر تصاویر ذهنی، استفاده از زبان سازنده، تجدیدنظرها در باورها.
جلسه چهارم	آموزش مثبت بودن از طریق کنار آمدن و سازگاری یا مشکلاتی که قادر به حل آن‌ها نیستند.
جلسه پنجم	امتحان مثبت زندگی کردن از طریق ایجاد یک رابطه مثبت، برقراری روابط خوب با اطرافیان و دوست داشتن از صمیم قلب، تأکید بر سلامتی به‌عنوان پیش‌نیاز مثبت‌گرایی.
جلسه ششم	مثبت بودن از طریق آموزش نحوه توقف فکر، آرام‌سازی و تغییر نگرش‌ها که شامل الزام، مدار کردن و مبارزه‌طلبی و وارد کردن خنده به زندگی، ایجاد اعتمادبه‌نفس، ایجاد عادت مطلوب ورزش کردن.

جدول ۳. خلاصه جلسات آموزشی چشم‌انداز زمان (زیمباردو، ۱۹۹۹)

جلسه	شرح جلسه
جلسه اول	محتوای جلسه سلام و احوال‌پرسی، معرفی خود و معرفی اعضا به یکدیگر، تلاش برای ایجاد رابطه صمیمانه و مشارکت‌جویانه آزمودنی‌های تحقیق و آزمایش، ارائه هدف جلسه و شرکت در آن، توضیحاتی درباره چشم‌انداز زمان و تعیین نوع چشم‌انداز زمان دانش‌آموزان بر اساس پرسشنامه زیمباردو
جلسه دوم	بحث درباره علل مشکلات براساس چشم‌انداز زمان و نشانگان مشکلات، مثلاً اضطراب، ارائه تکنیک تنفس عمیق دیافراگمی و مشاهده آن و آرام‌سازی عضلانی، نوشتن میثاق نامه
جلسه سوم	توضیح اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت تمرین نوشتن اهداف بلندمدت سالانه و میان‌نوبت (ماهانه) و کوتاه‌مدت (روزانه) و استفاده از تپله برای هدف‌گذاری و ایجاد تصویر ذهنی، تمرین تنفس عمیق دیافراگم و مشاهده تنفس و آرام‌سازی عضلانی
جلسه چهارم	تعریف گذشته منفی و مثبت و ارائه مثال‌هایی برای آن، نامه نوشتن، ایجاد نگرش مثبت نسبت به گذشته، استفاده از تکنیک صندلی خالی چهارم و خوردن کشمش و بیان احساسات نسبت به آن،

آموزش مهارت‌های زندگی و بین فردی، تلاش برای جایگزین کردن گذشته مثبت به جای گذشته منفی، آشنایی با ذهن آگاهی و ارائه تکنیک‌های آن، مرور تعاریف گذشته منفی و مثبت با ذکر مثال، تهیه فهرستی از صفات مثبت، تهیه فهرستی از خاطرات خوب گذشته، چند بازی دوران کودکی در گروه‌های چند نفره باز تمرین شود (بازی‌های دخترانه مثل لی‌لی)

تعریف حال جبرگرا و لذت‌گرا و ارائه مثالی برای آن، ارائه پیشنهادهایی برای شروع رفتار حال لذت‌گرای انتخاب شده، مشخص کردن انواع لذت‌های موجود برای دانش‌آموزان، تهیه فهرستی از کارهای لذت‌بخش هر دانش‌آموز، اولویت‌بندی کردن کارهای لذت‌بخش، بازی بشنو و بگو، مرور تعاریف حال جبرگرا و لذت‌گرا، فهرست کردن کارهای غیر لذت‌بخش، اولویت‌بندی کارهای غیر لذت‌بخش، سخنرانی درباره اهمیت تصمیم‌گیری با فکر، بازی مار و پله

جلسه پنجم

تعریف آینده‌گرایی و ارائه مثالی از آن، تلاش برای جایگزین کردن آینده مثبت به جای آینده منفی، تعیین اهداف کوتاه‌مدت و میان‌مدت و بلندمدت مورد نظر دانش‌آموز، بازی جدول سودوکو، مروری بر جلسات گذشته و بررسی پیشرفت دانش‌آموزان، حل کردن مشکلات باقی‌مانده و مطرح کردن توصیه‌هایی برای ادامه تکنیک‌های آموزش داده شده، تعریف خاطرات خوب گذشته و بازی خنده و در نهایت مروری بر جلسات گذشته و چگونگی احوال دانش‌آموزان، تعیین تعادل چشم‌انداز زمانی دانش‌آموزان

جلسه ششم

بعد از جمع‌آوری داده‌ها در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، جهت آزمون سؤالات پژوهش، داده‌های مربوط به سه مرحله با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شدند. در آمار توصیفی شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی و در سطح آمار استنباطی با آزمون کولموگروف اسمیرنوف ابتدا با بررسی پیش‌فرض‌های لازم شامل نرمال بودن توزیع متغیرها، برابری واریانس‌های خطا و برقراری پیش‌فرض استقلال، از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، استفاده شد. همچنین از آزمون لوین و آزمون ماچلی استفاده شد. در تحلیل واریانس اندازه‌گیری تکرار شده (نمرات شرکت‌کنندگان در جلسات پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری) به‌عنوان عامل درون‌گروهی و عضویت گروهی (در قالب عضویت در یکی از چهار گروه پژوهش) به‌عنوان عامل بین‌گروهی وارد تحلیل شد. این تحلیل‌ها با کمک نرم‌افزار اسپس اس (ویرایش ۲۲) انجام شد.

۳. یافته‌های پژوهش

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد میانگین نمرات اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون در گروه آزمایش کاهش یافته است.

همچنین نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف نمرات اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم حاکی از آن بود که نمرات اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم نرمال هستند.

جدول ۴. مقایسه میانگین و انحراف معیار نمرات اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در مراحل سه‌گانه

کنترل	آزمایش (آموزش چشم‌انداز زمان)		آزمایش (آموزش مثبت نگر)		آزمایش (آموزش سرزندگی تحصیلی)		نوع آزمون	مؤلفه‌های آماری
	Mean	standard deviation	Mean	standard deviation	Mean	standard deviation		
۸/۶۰	۵۴/۳۳	۱۳/۱۴	۵۳/۵۵	۱۶/۱۴	۵۴/۰۵	۱۱/۱۳	پیش‌آزمون	مقیاس اضطراب تحصیلی
۱۳/۳۶	۵۴/۳۸	۱۰/۸۸	۴۰/۸۳	۱۶/۹۴	۴۳	۱۰/۴۶	پس‌آزمون	
۱۱/۸۳	۵۳/۸۸	۱۰/۵۳	۳۹/۷۷	۱۶/۴۳	۴۱/۸۸	۱۲	پیگیری	مقیاس فرسودگی تحصیلی
۹/۳۹	۴۸/۳۸	۱۰/۸۴	۴۸/۲۲	۱۲/۴۵	۴۶/۸۳	۸/۳۹	پیش‌آزمون	
۶/۹۴	۴۸/۷۷	۱۳/۱۰	۴۱/۰۵	۱۲/۴۵	۳۵/۷۷	۱۰/۱۳	پس‌آزمون	مقیاس پیگیری
۱۰/۸۳	۴۷/۶۱	۱۱/۶۸	۴۲/۶۱	۱۲/۳۵	۳۷/۳۳	۱۱/۴۲	۳۱/۴۴	

جدول ۵. آزمون لوین در مورد همسانی واریانس نمرات اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم

p-value	DF1	DF2	F	نسبت	مؤلفه‌ها
۰/۱۴۴	۶۸	۳	۱/۸۶۵	۳	اضطراب تحصیلی
۰/۳۴۱	۶۸	۳	۱/۴۳۳	۳	فرسودگی تحصیلی

نتایج جدول ۵ آزمون لوین تساوی واریانس‌های نمرات اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است که برای نمرات اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم روان‌شناختی تساوی واریانس‌ها برقرار است.

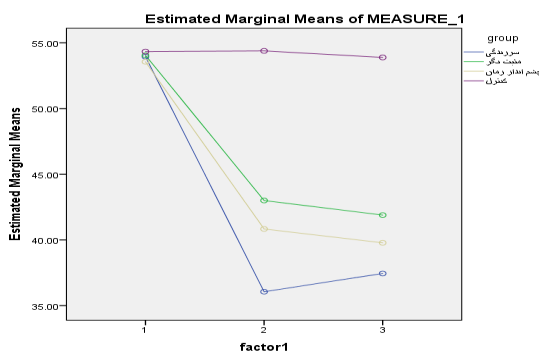
نتایج آزمون ماچلی برای بررسی تناسب کوواریانس‌های اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم حاکی از آن بود که کواریانس‌ها یا روابط بین نمرات اضطراب تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم تبدیل شده با ماتریس واحد متناسب است.

جدول ۶. نتایج اثرات درون فردی بر اساس آزمون اندازه‌گیری تکراری نمرات اضطراب تحصیلی

دانش‌آموزان پسر پایه نهم در گروه‌های مورد مطالعه

متغیر	مجموع مجذورات	df	مجدور میانگین	F	Sig
زمان	۵۳۵۸/۸۶۱	۲	۲۶۷۹/۴۳۱	۹۱/۸۱۰	۰/۰۰۱
زمان*روش	۱۹۵۴/۶۹۴	۶	۳۲۵/۷۸۲	۱۱/۱۶۳	۰/۰۰۱
خطا	۳۹۶۹/۱۱۱	۱۳۶	۲۹/۱۸۵		

جدول فوق نتایج تحلیل اثرات درون فردی حاصل از آزمون اندازه‌گیری تکراری را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که اثرات زمان و اثرات تعاملی زمان و روش معنادار است. با توجه به نمودار میانگین که اضطراب تحصیلی در گروه‌ها را نشان می‌دهد، اضطراب تحصیلی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش بیشتری داشته است.

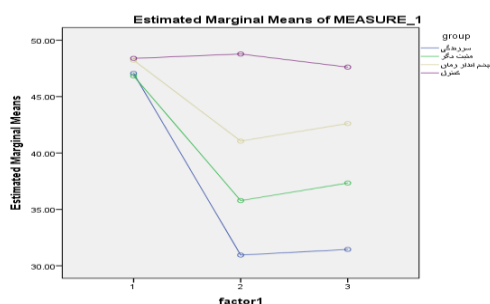


شکل ۱. نمودار مقایسه میانگین نمرات اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش مورد مطالعه

نتایج اثرات بین فردی بر اساس آزمون اندازه‌گیری تکراری نمرات اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در گروه‌های مورد مطالعه حاکی از این بود که بین گروه‌ها در نمرات اضطراب تحصیلی در روش‌های مورد مطالعه در سطح $P < 0/05$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. تفاوت بین نمرات اضطراب

تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در گروه‌های مورد مطالعه آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان و گروه گواه معنی‌دار است.

نتایج میانگین و انحراف معیار تعدیل شده اضطراب تحصیلی نشان داد نمرات اضطراب تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی پایین‌ترین میانگین و گروه گواه بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده است. برای توضیح بیشتر وجود تفاوت بین گروه‌های مورد مطالعه، به مقایسه زوجی نمرات اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در گروه‌های مورد مطالعه پرداخته شد و نتایج نشان داد در بین میانگین تعدیل شده نمرات اضطراب تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان با گروه گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد و بین میانگین تعدیل شده نمرات اضطراب تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی، گروه آموزش مثبت‌نگر و گروه چشم‌انداز زمان تفاوت وجود ندارد. همچنین در مقایسه نمرات اضطراب تحصیلی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (زمان) نتایج حاکی از آن است که میانگین نمرات اضطراب تحصیلی در گروه‌ها در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش چشمگیری داشته است و در مرحله پیگیری اندکی کاهش یافته است. در مقایسه زوجی نمرات اضطراب تحصیلی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش (زمان) نتایج حاکی از آن است که در بین نمرات پیش‌آزمون اضطراب تحصیلی با نمرات پس‌آزمون و پیگیری اضطراب تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری اضطراب تحصیلی تفاوت معنی‌داری در گروه‌ها مشاهده نگردید. به این معنی که کاهش نمرات اضطراب تحصیلی در مرحله پیگیری تداوم داشته است. در بررسی اثرات درون فردی بر اساس آزمون اندازه‌گیری تکراری نمرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در گروه‌های مورد مطالعه نتایج نشان می‌دهد که اثرات زمان و روش معنادار است. با توجه به نمودار میانگین که فرسودگی تحصیلی در گروه‌ها را نشان می‌دهد، فرسودگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش بیشتری داشته است.



شکل ۲. نمودار مقایسه میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش مورد مطالعه

نتایج اثرات بین فردی براساس آزمون اندازه‌گیری تکراری نمرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در گروه‌های مورد مطالعه نشان می‌دهد بین گروه‌ها در نمرات فرسودگی تحصیلی در روش‌های مورد مطالعه در سطح $P < 0.05$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. تفاوت بین نمرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در گروه‌های مورد مطالعه آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان و گروه گواه معنی‌دار است.

میانگین و انحراف معیار تعدیل شده فرسودگی تحصیلی نمرات فرسودگی تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی پایین‌ترین میانگین و گروه گواه بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده است. برای توضیح بیشتر وجود تفاوت بین گروه‌های مورد مطالعه، مقایسه زوجی نمرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در گروه‌های مورد مطالعه نشان داد در بین میانگین تعدیل شده نمرات فرسودگی تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر با گروه گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بین میانگین تعدیل شده نمرات فرسودگی تحصیلی گروه آموزش سرزندگی تحصیلی با گروه آموزش چشم‌انداز زمان تفاوت معنی‌دار وجود دارد. ولی تفاوت بین نمرات فرسودگی تحصیلی گروه آموزش چشم‌انداز زمان با گروه کنترل معنی‌دار نیست یعنی آموزش چشم‌انداز زمان نتوانسته است نمرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم را به‌طور معنی‌داری کاهش دهد.

در مقایسه نمرات فرسودگی تحصیلی پس‌آزمون و پیگیری (زمان) نتایج حاکی از آن است که میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی در گروه‌ها در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش چشمگیری داشته است ولی در مرحله پیگیری اندکی افزایش یافته است؛ و در مقایسه زوجی نمرات فرسودگی تحصیلی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش (زمان) نتایج حاکی از آن است که در بین نمرات پیش‌آزمون فرسودگی تحصیلی با نمرات پس‌آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ولی بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی تفاوت معنی‌داری در گروه‌ها مشاهده نشده است؛ یعنی کاهش نمرات فرسودگی تحصیلی در مرحله پیگیری تداوم داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

بین میزان اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم تفاوت وجود دارد.

نتایج نشان داد اضطراب تحصیلی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش بیشتری داشته است. تفاوت بین نمرات اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه نهم در گروه‌های مورد مطالعه آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان و گروه گواه معنی‌دار است. نتایج حاکی از آن است که میانگین نمرات اضطراب تحصیلی در گروه‌ها در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش چشمگیری داشته است و در مرحله پیگیری اندکی کاهش یافته است.

همچنین نتایج حاکی از آن است که در بین نمرات پیش‌آزمون اضطراب تحصیلی با نمرات پس-آزمون و پیگیری اضطراب تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری اضطراب تحصیلی تفاوت معنی‌داری در گروه‌ها مشاهده نشده است؛ یعنی کاهش نمرات اضطراب تحصیلی در مرحله پیگیری تداوم داشته است. نتایج تحقیق حاضر با نتایج حسینی (۱۳۹۸) همخوان می‌باشد، علت احتمالی این همخوانی ممکن است به دلیل مشابهت جامعه آماری باشد. نتایج حسینی (۱۳۹۸) نشان داد که آموزش چشم‌انداز زمان، بر اضطراب دانش‌آموزان دوره متوسطه اول اثر داشته است؛ به طوری که تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده شد؛ بنابراین، آشکار شد که تعادل زمانی در ابعاد مختلف با آموزش چشم‌انداز زمان میسر است و به دنبال آن مشکلاتی از جمله اضطراب را می‌توان کاهش داد. طبق نتایج تحقیق مک کی و همکاران (۲۰۱۵) اضطراب منجر به احساس سرخوردگی، غم یا شرم و خشم می‌شود که قادر است عزت‌نفس پایین، اضطراب و فرسودگی را به دنبال داشته باشد. ویژگی اصلی اضطراب، نگرانی می‌باشد که ایجادکننده دلواپسی بیش‌ازحد درباره موقعیت‌های دارای پیامدهای نامطمئن می‌باشد. نگرانی بیش‌ازحد مضر است چون توانایی دانش‌آموز در اقدام کردن برای حل مشکل را مختل می‌کند، نتایج تحقیق حاکی از این بود که اضطراب تحصیلی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش بیشتری داشته است. در خصوص نتایج تحقیق حاضر در مورد آموزش چشم‌انداز زمان بر اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان چنین تبیین نمود که با توجه به اینکه دانش‌آموزان از لحاظ تعداد و اهمیت قشر نوجوان به‌عنوان آینده‌سازان جامعه از بیشترین و مهم‌ترین گروه‌های جامعه ما به حساب می‌آیند، لازم است مشکلات و نیازهای آنان شناخته شود و سپس تلاش‌هایی برای رفع و تعدیل این مشکلات صورت گیرد. اگر مشکلات این قشر از جامعه حل نشود، در قالب یکی از معضلات جامعه در تمامی نهادها، اعم از خانواده و سایر افراد جامعه اثر خواهد گذاشت. نتایج تحقیق حاکی از تأثیر آموزش چشم‌انداز زمان بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان است. به عبارتی دیگر، تعادل زمانی نزد دانش‌آموزانی که آموزش چشم‌انداز زمان دریافت کرده‌اند، نسبت به گروه گواه افزوده شده و اضطراب آن‌ها کاهش یافته است. همچنین، چشم‌انداز زمان حال جبرگرا دیدگاهی مملو از حس شکست و درماندگی و ناامیدی نسبت به زمان حال است. افراد با چشم‌انداز زمان آینده به اهداف بلندمدت گرایش دارند. برخوردار بودن از یک تفکر امیدوارانه، داشتن منابع کافی برای تفکر هدف‌مدار و آشنایی با مسیرهای لازم برای رسیدن به اهداف، سبب بهزیستی و کاهش اضطراب در افراد می‌شود. آموزش چشم‌انداز زمان حاوی برنامه و بازی‌های متنوعی است که ابعاد مختلف چشم‌انداز زمان را در جهت متعادل‌سازی زمان تقویت می‌کند و موجب پررنگ شدن آن‌ها می‌گردد. مشاهده تنفس از جمله تمرین‌هایی است که می‌تواند توجه و تمرکز را بالا ببرد و حضور فرد در لحظه را پایدارتر کند. در ارتباط با چگونگی اثر مداخله می‌توان گفت که آموزش چشم‌انداز زمان حاوی جلساتی است که نوشتن اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت را تشریح می‌کند و با برنامه‌ریزی به فرد این امکان را می‌دهد که رفتار خود را

بر اساس شرایط هدف و تغییرات درونی و بیرونی تنظیم کند. این خود باعث بخش اعظمی از تعادل زمانی است و با بازی‌های متنوع، گذشته منفی را کم‌رنگ می‌کند و با قرار دادن گذشته مثبت به جای آن، از اضطراب می‌کاهد. همچنین، در جهت تقویت توانایی ذهنی و افزایش دقت و تمرکز برای آینده‌گرایی هدفمند، موجبات تعادل زمانی و در نتیجه کاهش اضطراب را فراهم می‌آورد.

نتایج تحلیل اثرات درون‌فردی حاصل از آزمون اندازه‌گیری تکراری را نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که اثرات زمان و روش معنادار است. با توجه به نمودار میانگین که فرسودگی تحصیلی در گروه‌ها را نشان می‌دهد، فرسودگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش بیشتری داشته است. نتایج تحقیق حاضر با نتایج قدم‌پور، برزگر بفرویی و حیدریان (۲۰۱۷)، سروقد و قاسمزاده (۲۰۱۷) همخوان می‌باشد. زمانی که فرسودگی تحصیلی اتفاق می‌افتد گسترش آن باعث ایجاد بدبینی در فرد می‌گردد و در نهایت باعث شکل‌گیری ناکارآمدی می‌شود (استورم و راتمن، ۲۰۰۳). در این شرایط فرد احساس ناکارآمدی دارد و این تصور در او شکل می‌گیرد که قادر نیست در انجام یک کار به نتیجه موردنظر نائل شود. در این شرایط، دانش‌آموزان به فعالیت‌های تحصیلی ارزش و اهمیت قائل نیستند و اشتیاق به تحصیل کم می‌شود. بی‌علاقگی، خستگی و فرسودگی تحصیلی به‌عنوان نقطه مقابل سرزندگی تحصیلی رابطه معکوسی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند. سرزندگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی را در چارچوب روانشناسی مثبت‌نگر منعکس می‌کند.

بنابراین سرزندگی تحصیلی بر یادگیری موفق و ثمربخش تأثیر می‌گذارد و باعث به ثمر رسیدن لیاقت‌ها، توانایی‌ها و پیشرفت علمی و سپس باعث افزایش موفقیت تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزانی که نسبت به خود و روابط با دیگران مثبت باشد، در آینده نیز روابط مثبت و عمیقی با اطرافیان خواهند داشت؛ زیرا پیوند و احساس تعلق دانش‌آموزان به مدیر، معلمان و کارکنان مدارس و هم-چنین گروه‌های همسال می‌تواند، احساس ارزشمند بودن، هدفدار بودن و عزت‌نفس را در آن‌ها ایجاد کند و نهایتاً سبب شود، حس مسئولیت‌پذیری و مثبت‌نگری در آنان تقویت شود. محققان دریافته‌اند، دانش‌آموزانی که نسبت به خود و سایر عوامل آموزشی نگرش مثبت دارند، کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند و این دسته از دانش‌آموزان معمولاً عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به دیگران دارند. این حوزه از روان‌شناسی به موضوعات مثبت زندگی بشر نظیر شادکامی، اشتیاق، خلاقیت، امید، سلامت روان، هوش هیجانی، خوش‌بینی، بهزیستی و تاب‌آوری می‌پردازد (سلیگمن، استین، پارک و پترسون، ۲۰۰۵). مهارت مثبت‌گرایی یعنی خوب اندیشیدن، تغییر در نگرش‌های منفی و چگونگی تحلیل رویدادهاست که فرد با در نظر گرفتن تمام جنبه‌های مسئله دیدگاه مثبت را در خود به وجود آورد و حفظ می‌کند و آموزش مثبت‌نگری یعنی برقراری نوعی توازن و تعادل، توازنی که در آن نقاط قوت و ضعف افراد با هم در نظر گرفته و درک می‌شود. مداخله مثبت‌نگر برای تمامی افراد به‌ویژه دانش‌آموزان برای تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران، ترویج احساسات

مثبت، رفتارهای مثبت، ارتقای بهزیستی، تمایل به یادگیری و عزت‌نفس بسیار مفید و سودمند است. در حوزه تحصیل، می‌توان گفت دانش‌آموزانی که مهارت مثبت‌اندیشی آن‌ها بالا است، در یافتن راه‌های جایگزین برای دستیابی به اهداف خلاق‌ترند و اشتیاق بیشتری برای دنبال کردن آنها دارند، موانع را چون چالش در نظر می‌گیرند و اعتقاد دارند، قادر به درس گرفتن از موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی برای دستیابی به هدف‌های آینده‌اند (اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۲). لذا آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود را بهتر بشناسند و درباره‌ی خویش و درباره‌ی زندگی کنجاو شوند. همچنین دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا تجربه‌های مثبت و خوب خود را بازشناسند و نقش آنها را در افزایش و ارتقای احترام به خود و دیگران بازشناسی کنند، در عین حال توانایی شناخت جنبه‌های مثبت دیگران را نیز کسب کنند. آنان همچنین می‌آموزند تا در جهان، موضعی فعال اتخاذ کنند و زندگی خود را شخصاً شکل دهند، نه اینکه هر آنچه بر سرشان می‌آید، به‌گونه‌ای منفعل بپذیرند. معلمان در فرایند یادگیری قادر به القاء امید و مثبت‌اندیشی در دانش‌آموزان هستند؛ بنابراین معلمان باید با فراهم کردن فضای روانی اجتماعی مثبت، ارتباط مثبت و صمیمانه‌ای را بین دانش‌آموزان مدرسه ایجاد کنند تا در محیطی عاری از استرس و اضطراب پرورش دهد و دچار افسردگی نگردند.

در خصوص محدودیت این پژوهش که به بررسی دانش‌آموزان پسر پایه نهم شهر اصفهان پرداخت باید در تعمیم آن به شهرهای دیگر و به پایه‌های تحصیلی دیگر جانب احتیاط رعایت شود. یکی دیگر از محدودیت‌های تحقیق حاضر شیوع بیماری کرونا بود که باعث شد وقت و تصمیمات زیادی را به خود اختصاص دهد، در وهله اول تصمیم بر این بود که جهت آموزش، با رعایت پروتکل‌های بهداشتی آزمودنی‌ها به گروه‌های ۶ نفره تقسیم شوند که این امر زمان زیادی را به خود اختصاص می‌داد و خانواده‌ها به دلیل ترس از این بیماری رضایت نداشتند در نتیجه محقق با مخالفت آنها مواجه گردید، بر همین اساس با توجه به تصمیم جدید با استاد محترم راهنما مقرر شد با آموزش از راه دور و استفاده از شبکه مجازی واتساپ و اینستاگرام آموزش‌ها انجام شود. در نهایت با توجه به اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر اضطراب تحصیلی می‌توان گفت آموزش چشم‌انداز زمان روش مناسبی برای متعادل‌سازی زمان و به‌دنبال آن کاهش اضطراب دانش‌آموزان می‌باشد داشتن تعادل زمانی موجب سلامت روان می‌شود و در نتیجه، کیفیت زندگی را در زمینه‌های مختلف از جمله تحصیلی، شغلی و خانوادگی بهبود می‌بخشد. تغییر دیدگاه زمانی افراد بسته به میزان و عدم تعادل زمانی آن‌ها سخت است ولی غیرممکن نیست و با آموزش امکان‌پذیر است. لذا پیشنهاد می‌گردد آموزش چشم‌انداز زمان در مدارس برای دانش‌آموزان اجرا گردد. همچنین با توجه به اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر فرسودگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود به مسئولین و معلمان مدارس که موضوع فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور جدی مورد توجه قرار دهند و به برنامه‌ریزی‌های اصولی و تخصصی در قالب

برنامه‌های بلندمدت برای کاهش آن اقدام نمایند. در آخر پیشنهاد می‌گردد در تحقیقی به بررسی تأثیر آموزش مقایسه اثربخشی آموزش گروهی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پرداخته شود. همچنین به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که اثربخشی آموزش گروهی سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگر و چشم‌انداز زمان را در دخترها و همچنین در سایر مقاطع تحصیلی بررسی کنند؛ و پیشنهاد می‌گردد در تحقیقی به بررسی نقش سرزندگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و شادکامی در پیش‌بینی خلاقیت و نوآوری در یادگیری دانش‌آموزان پرداخته شود.

تشکر و قدردانی

از همکاری مدیر و معاونان مدرسه فیض، مدرسه زنده‌یاد فضل‌الهی، مدرسه شهدای فرهنگی و مدرسه مظهری واقع در ناحیه ۲ شهر اصفهان و همه دانش‌آموزان و خانواده محترمشان که در این پژوهش شرکت داشتند تشکر می‌نماییم.

منابع

- Alpert, R., and Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Ashrafzade, T., Issazadegan, A., & Michaeli Manee, F. (2018). The Mediating Role of Study Skills in the Effect of Academic Self-Efficacy, Epistemological Beliefs and Academic Anxiety on Academic Performance of Middle School Students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(4), 103-113. doi: 10.30486/j.srp.2018.545642. [in Persian].
- Bahrami, F., & Badri, M. (2018). The Relationship between the Perception of Learning Environment and Academic Buoyancy through Mediating cognition, metacognition, achievement motive and self-efficacy among students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(9), 189-212. doi: 10.22084/j.psychogy.2018.13668.1590. [in Persian].
- Birjandi, P., & Alemi, M. (2010). The impact of test anxiety on test performance among Iranian EFL learners. "BRAIN". *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 1 (4), 132-142.
- Bresó, E.; Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the Third Dimension Of Burnout: Efficacy or Inefficacy?, *Applied Psychology: An International Review*, 56, 460-478.
- Chae, M. S. (2015). The mediating effects of test anxiety on the relationship between socially-prescribed perfectionism and academic burnout of female college students in a dental hygiene department. *Journal of Korean Academy of Oral Health*, 39(4), 295-302.
- Chakhssi, F., Kraiss, J.T., Sommers-Spijkerman, M., & Bohlmeijer, E.T. (2018). The effect of Positive Psychology Interventions on well-being and distress in clinical samples with psychiatric or somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 18(1), 211-218.
- Concoran, K., & Fischer, J. (2013). *Measures for clinical practice and research*. 5th ed. New York: Oxford University Press.
- Damian, L. E., Sto eber, J., Negru-Subtirica, O., & Baban, A. (2017). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*, 85, 565-577.
- Duijn, M.; Rosenstiel, I.V.; Schats, W.; Smallembroek, C. & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programmer for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3, 97-10.
- Erfani Asl, A., Karimi, A. R. (2018). *Investigating the effect of positive psychology on high school students*, The 5th National Conference on Psychological New Positives, Bandar Abbas, <https://civilica.com/doc/871083>. [in Persian].
- Farooqi, Y. N., Ghani, R., & Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic achievement of medical students. *International Journal of Psychological Behavioral Sciences*, 2, 38-43.
- Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(4), 97-105.

- Ghanbari talab, M., & Foladghang, M. (2015). The effectiveness of cognitive strategies teaching on academic achievement and academic Burnout. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 3(4), 21-38. [in Persian].
- Golestaneh, S. M., & Behzadi, A. (2019). Effectiveness of Positive Psychology Intervention training on increasing well-being, academic buoyancy and academic achievement in female students. *Journal of Applied Psychology*, 13(2), 187-208. doi: 10.29252/apsy.13.2.187. [in Persian]
- Hasty, L. M., Malanchini, M., Shakeshaft, N., Schofield, K., Malanchini, M., & Wang, Z. (2021). When anxiety becomes my propeller: Mental toughness moderates the relation between academic anxiety and academic avoidance. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 368-390.
- Hirvonen, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). School-related stress among sixth-grade students—Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100-108.
- Hoseyni, M., Arefi, M., Sajadiyan, E. (2019). The effect of time perspective education on students' time balance and academic persistence. *Social Research*, 10(41), 181-198. [in Persian].
- Inglés, C. J., García -Fernández, J. M., Vicent, M., González, C., & Sanmartín, R. (2016). Profiles of perfectionism and school anxiety: A review of the 2× 2 model of dispositional perfectionism in child population. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1403
- Javadi Elmi, L., Asadzadeh, H., Delavar, A., & Dortaj, F. (2020). Structural Equation Modeling of Students' academic engagement based on Academic Self-efficacy, transformational teaching with the Mediation Role of Academic Buoyancy. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(14), 1-19. doi: 10.22084/j.psychogy.2019.16774.1798. [in Persian]
- Khosravi, M. & Bigdely, I. (2008). The relationship between personality factors and test anxiety among university students. *International Journal of Behavioral Sciences.*, 1(2), 13-24. [in Persian]
- Kouhpayezadeh, F., Moatamedy, A., Dortaj, F., Eskandari, H., Farohki, N. (2019). The effectiveness of logo therapy-based educational package on hope and happiness of retired teachers, 18(77), 517-509. doi:20.1001.1.17357462.1398.18.77.9.2 [in Persian].
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *JSP*, 46(1), 53-83.
- Mckay, M. T., Worrell, F. C., Temple, E. C., Perry, J. J., Cole, J. C., & Mello, Z. R. (2015). Less not always more: The case of the 36-item short form of the zimbardo time Perspective Inventory, *American Psychological Association*, 72, 68-71.
- Miller, A. L., & Speirs Neumeister, K. L. (2017). The influence of personality, parenting styles, and perfectionism on performance goal orientation in high ability students. *Journal of Advanced Academics*, 28(4), 313-344.
- Mohammadi, A. (2014). Evaluation of the effectiveness of psychological capital intervention of luthans on intrinsic motivation academic burnout and academic achievement of high school students in sanandaj. [dissertation]. Khoram abad: Lorestan university;. [In persian].

- Nasri, S.; Damavandi, M. E. and kargar E. (2014). Relationship work- family conflict and academic motivation with academic burnout in postgraduate students of SRTTU. *Research in Education*, 1(2), 25-31. [In Persian]
- Putwain, D. V.; Connors, L.; Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?, *Anxiety, Stress and Coping*, 3, 1-10.
- Qadmpour, A.; Farhadi, A.; Taqi Biranvand, F. (2017). Determining the relationship between academic burnout and academic motivation and academic performance in students of Lorestan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 8(2), 60-68.
- Rudman, A. & Gustavsson, J. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International Journal of Nursing Studies*, 49(8), 988-1001.
- Saruqad, Q. & Qasemzadeh, S. (2017). Evaluation of the effectiveness of a positive psychology intervention on academic burnout in female high school students in the fourth district of Shiraz. Master Thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, *Faculty of Educational Sciences and Psychology*, 50(13), 187-208.
- Seif, MH., Rastgar, A., Ershaddi, R. (2017). The Relationship between Perfectionism with Burnout through Academic Engagement. *Reserch in Medical Education*; 9(2), 43-34. doi:10.29252/rme.9.2.43. [in Persian]
- Seligman, M. E. P.; Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Sinha, R., & Li. (2007). Imaging stress and cue- include drug and alcohol craving: association with relapse and clinical implications. *Drug and Alcohol Review*, 26, 25-31.
- Storm, K., Rothman, S. (2003). The Relationship between burnout, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *Sa Journal of industrial psychology*, 29(4), 35-42.
- Taghilo, S., Latifi, H. (2016). The mediating role of hopefulness in the relationship between time perspective and psychological crisis. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 11(39), 67-76. doi:12.39251/Psych.9.4.42. [in Persian]
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2009). Convergent and discriminant validity of time attitude scores on the adolescent time perspective inventory. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung, Research on Child and Adolescent Development*, 4(1), 185-196.
- Zambianchi, M., Ricci Bitti, P. E., & Paola, G. (2010). Time perspective inventory. *Personality and Individual Differences*, 72, 68-71.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting Time Perspective: A Valid, reliable Individual Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*; 77(6), 1271-1288.