

+Research Paper

The Effectiveness of Emotional Self-Control on Students' Academic Vitality and Academic Performance

Ciroos Soorgi¹, Mohamad-Hassan Ghanifar^{*2}, Mohammad Reza Asadi Yoonesi³, Qasem Ahi²

1. Ph.D. Student of Educational Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran



Citation: Soorgi C, Ghanifar M, Asadi Yoonesi MR, Ahi Q. The effectiveness of emotional self-control on students' academic vitality and academic performance. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2020; 7(3): 40-52.

<http://dx.doi.org/10.52547/jcmh.7.3.5>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Emotional self-control,
academic vitality,
academic performance,
students

Background and Purpose: Over the years, academic performance has been widely considered as one of the indicators of assessing the students' learning and the quality of education. During their academic life, students face different challenges, obstacles and stresses which may threaten their academic performance and academic vitality. Therefore, this study was done to investigate the effectiveness of emotional self-control training on the academic vitality and academic performance of students.

Method: The present study was a quasi-experimental study with control group pretest- posttest design including the follow-up stage. The study population included all the male students studying at the first cycle of the secondary school in Birjand city in the academic year of 2019-2020. Among which a sample of 40 students were selected by purposive sampling and then assigned randomly to the experimental or the control group (20 per group). The experimental group received eight 60-min sessions of emotional self-control; whereas no training was done for the control group. The research tools included Questionnaire of Academic Vitality (Dehghanzadeh and Hosseinchari, 2012), Academic Performance Questionnaire (Dortaj, 2004) and Self-control Scale (Tanjeny et al., 2004). Data were analyzed by repeated measures ANOVA at the significance level of $\alpha = 0.05$.

Results: Results of data analysis showed that emotional self-control training was effective on academic vitality ($p < 0.01$) and academic performance and its components (self-efficacy, emotional effects, planning, lack of outcome control and motivation) ($p < 0.01$). The findings persisted in the follow-up period ($p < 0.01$).

Conclusion: Based on the results of this study, it can be concluded that emotional self-control training can improve the skills related to resilience and adjustment and prevent the inappropriate emotions in students which in turn can increase the academic vitality and academic performance in them.

Received: 4 Jun 2020

Accepted: 21 Sep 2020

Available: 9 Dec 2020

* **Corresponding author:** Mohamad-Hassan Ghanifar, Assistant Professor, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran.

E-mail addresses: Ghanifar@iaubir.ac.ir

2476-5740/ © 2019 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

مقاله پژوهشی

اثربخشی خودمهارگری هیجانی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان

سیروس سورگی^۱، محمدحسن غنی فر^{۲*}، محمدرضا اسدی یونسی^۳، قاسم آهی^۲

۱. دانشجوی دکترای روان شناسی تربیتی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران

۲. استادیار گروه روان شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران

۳. استادیار، گروه روان شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

خودمهارگری هیجانی،
سرزندگی تحصیلی،
عملکرد تحصیلی،
دانش آموزان

زمینه و هدف: عملکرد تحصیلی به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی یادگیری دانش آموزان و کیفیت آموزش طی سال‌های متمادی به طور گسترده مورد توجه متخصصان قرار گرفته است. دانش آموزان در زندگی با انواع کشاکش‌ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل روبه‌رو می‌شوند که تهدیدی برای عملکرد تحصیلی و شادابی آنها است. بدین ترتیب مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش خودمهارگری هیجانی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان انجام شد.

روش: پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری بود. از جامعه آماری که شامل تمامی دانش آموزان پسر متوسطه دوره اول شهر بیرجند در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند، تعداد ۴۰ دانش آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) جایدهی شدند. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش خودمهارگری هیجانی قرار گرفتند، اما افراد گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. ابزارهای جمع‌آوری این پژوهش شامل پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی دهقان‌زاده و چاری (۱۳۹۱)، عملکرد تحصیلی در تاج (۱۳۸۳) و خودمهارگری تانجی و همکاران (۲۰۰۴) بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بین گروهی در سطح معناداری $\alpha=0/05$ انجام شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش خودمهارگری هیجانی بر سرزندگی تحصیلی ($p<0/01$)، عملکرد تحصیلی و مؤلفه‌های آن (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان مهار پیامد، و انگیزش)، مؤثر بود ($p<0/01$) و این نتایج به دست آمده در دوره پیگیری نیز تداوم داشت ($p<0/01$).

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج این مطالعه می‌توان نتیجه‌گیری کرد که آموزش خودمهارگری هیجانی به دانش آموزان باعث بهبود مهارت‌های مربوط به تاب‌آوری و سازش‌یافتگی و پیشگیری از بروز هیجان نامناسب شده و در نتیجه سرزندگی و عملکرد تحصیلی آنها، افزایش پیدا خواهد کرد.

دریافت شده: ۹۹/۰۳/۱۵

پذیرفته شده: ۹۹/۰۶/۳۱

منتشر شده: ۹۹/۰۹/۱۹

* نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

رایانامه: Ghanifar@iaubir.ac.ir

تلفن: ۰۵۶- ۳۲۳۴۵۵۷۱

مقدمه

دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش ویژه‌ای دارند و توجه به آنان از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی را موجب می‌شود (۱). عملکرد تحصیلی^۱ به عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت آموزش طی سال‌های متمادی به طور گسترده مورد توجه قرار گرفته است، زیرا عملکرد تحصیلی افراد، نشان‌دهنده موفقیت و شکست و جهت‌دهی آنها به فعالیت‌های آینده‌شان است (۲). عملکرد تحصیلی بیانگر این مطلب است که دانش‌آموز، معلم، استاد، و نهادهای آموزشی تا چه حد به اهداف خود دست یافته‌اند (۳)؛ به عبارتی عملکرد تحصیلی به معنای توانایی اثبات موفقیت تحصیلی در اکتساب پیامدی است که برای آن برنامه‌ریزی و طرح‌ریزی شده است. بنابراین ارتقاء عملکرد تحصیلی به معنای موفقیت تحصیلی است و موفقیت تحصیلی یعنی اینکه فراگیران تا چه حد در رسیدن به اهداف دوره آموزشی موفق بوده‌اند (۴). در زندگی روزانه تحصیلی دانش‌آموزان با انواع کشاکش‌ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل روبه‌رو می‌شوند که تهدیدی برای اعتماد به خود، انگیزش و در نتیجه عملکرد تحصیلی آنها است. عده‌ای از دانش‌آموزان در مقابله با آنها موفق عمل می‌کنند و عده‌ای دیگر در این زمینه موفقیت قابل قبولی ندارند، از این رو پژوهشگران تعلیم و تربیت به درک و چگونگی سازش‌یافتگی با کشاکش‌های تحصیلی توجه جدی کرده‌اند. در همین راستا یکی از توانمندی‌هایی که در سازش‌یافتگی تحصیلی دانش‌آموزان به آن توجه شده است، سرزندگی تحصیلی^۲ است (۵).

سرزندگی تحصیلی یک سازه نسبتاً جدید روانی است که ریشه در روان‌شناسی مثبت‌گرا و پیشینه تاب‌آوری^۳ دارد، بنابراین سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند و به صورت توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و کشاکش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها تعریف شده است (۶). همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخی مثبت، سازنده، و انطباقی اشاره می‌کند که شامل انواع کشاکش‌ها و موانعی است که در

موقعیت‌های روزمره و عادی تحصیلی اتفاق می‌افتد (۷). دانش‌آموزان سرزنده، با وجود مشکلات اجتماعی، فرهنگی، و اقتصادی در سطح بالایی موفق می‌شوند، انگیزش تحصیلی قوی‌تری دارند، به آینده تحصیلی امیدوارترند و خودکارآمدی بیشتری احساس می‌کنند (۸). ویژگی‌های شخصیتی همچون خودپنداشت مثبت، اجتماعی بودن، هوش، کفایت در امور تحصیلی، خودگردانی و خودتنظیمی، حرمت خود، ارتباط خوب، سلامت روانی و جسمانی، و مهارت‌های حل مسئله از جمله عوامل مؤثر بر افزایش سرزندگی تحصیلی به شمار می‌روند (۹).

امروزه مداخلات و آموزش‌های زیادی برای افزایش عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به کار گرفته شده است (۱۰-۱۱). یکی از این مداخلات که کمتر به آن در حیطه تحصیلی پرداخته شده است، خودمهارگری هیجانی^۴ است. خودمهارگری هیجانی راه‌اندازی، افزایش دادن، حفظ کردن و یا کاهش دادن هیجانات مثبت و منفی در پاسخ و متناسب با رخداد‌های محیطی است (۱۲). به بیان دیگر خودمهارگری هیجانی فرایندی منحصر به فرد و یگانه برای تعدیل تجارب هیجانی خود به منظور دستیابی به مطلوبیت اجتماعی و قرارگیری در یک وضعیت روانی و جسمانی آماده برای پاسخ‌گویی مناسب به تقاضاهای درونی و بیرونی و روابط بین‌فردی بهنجار است (۱۳). خودمهارگری هیجانی، شامل مهارت‌هایی از جمله: ۱) آگاهی و فهم هیجانات، ۲) پذیرش هیجانات، ۳) توانایی برای مهار رفتارهای تکانشی و رفتار نمودن بر اساس اهداف مورد نظر در زمان بروز هیجانات منفی، و ۴) توانایی برای استفاده از راهبردهای تنظیم‌کننده هیجان از نظر موقعیتی مناسب و انعطاف‌پذیری در تعدیل پاسخ‌های هیجانی بر اساس اهداف فردی و تقاضای موقعیتی است (۱۴). آگاهی از هیجان‌های کلامی و غیرکلامی و ارزیابی آنها، می‌تواند موجب تمایل به پاسخ‌دهی ارادی در جهت تعدیل و استفاده از هیجان‌ها شود (۱۵).

خودمهارگری ویژگی مهم و قابل توجهی است که به افراد امکان می‌دهد افکار، تکان‌ها، حالت‌های هیجانی و رفتارهای خود را مدیریت کنند؛ به عبارتی قدرت تنظیم احساسات موجب افزایش ظرفیت شخصی

1. Academic performance
2. Academic vitality

3. Resilience
4. Emotional self- control

خودمهارگری هیجانی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان و وجود خلأ پژوهشی، مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش خودمهارگری هیجانی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر متوسطه دوره اول شهر بیرجند انجام شد.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری است. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۷۰۰ نفر دانش آموز پسر متوسطه دوره اول شهر بیرجند در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ است. در این پژوهش، به روش نمونه گیری هدفمند، تعداد ۴۰ دانش آموز (حداقل حجم نمونه در طرح آزمایشی برای هر گروه ۱۵ نفر کفایت می کند) (۲۷)، انتخاب شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) قرار گرفتند. برای انتخاب نمونه، ابتدا یکی از مدارس متوسطه اول به طور تصادفی انتخاب و سپس آزمون خودمهارگری تانجی و همکاران، بر روی تمام دانش آموزان مدرسه (۱۷۰ نفر) اجرا شد. سپس بر اساس نقطه برش، نمرات زیر ۳۳ در این آزمون، به عنوان نمرات پایین خودمهارگری در نظر گرفته شد و بر اساس همین ملاک، افراد نمونه بر اساس شرایط ورود و خروج انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه، جایدهی شده‌اند. نمونه پژوهش شامل ۵ دانش آموز از پایه هفتم (۲۵ درصد)، ۷ دانش آموز از پایه هشتم (۳۵ درصد)، و ۸ دانش آموز از پایه نهم (۴۰ درصد) بوده است. افراد گروه آزمایش و گواه از نظر پایه، سن و دامنه نمرات آزمون خودمهارگری، همگن شدند. ملاک‌های ورود شامل قرار داشتن در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۵ سال، جنسیت پسر، رضایت آگاهانه و تمایل به همکاری دانش آموز، والدین و مدیران مدارس بوده است. ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت بیش از سه جلسه در جلسات آموزشی و عدم تمایل به همکاری در جلسات آموزشی بود.

برای تسکین دادن خود، درک کردن اضطراب‌ها، افسردگی، یا بی‌حوصلگی‌های متداول می‌شود (۱۶). افرادی که مهارت‌های هیجانی دارند، احساسات خود را به خوبی می‌شناسند و آنها را هدایت می‌کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به طرز اثربخشی با آن برخورد می‌کنند و در تمام حیطه‌های زندگی متمایز هستند (۱۷)؛ اما افرادی که فاقد خودمهارگری بالا هستند و تکانش‌گری بیشتری دارند، به لحاظ شخصیتی بر خود مهار ندارند و ممکن است در طول زندگی در معرض طیف وسیعی از مشکلات رفتاری و پیامدهای ناگوار از جمله نتایج تحصیلی پایین، کیفیت پایین ارتباطات، مشکلاتی در زمینه سلامتی، شغل و همچنین مشکلاتی مانند مشارکت در فعالیت‌های انحرافی، ضداجتماعی، و فعالیت‌های مجرمانه قرار گیرند (۱۸). مطالعات از اثربخشی تنظیم هیجان بر افزایش معنای تحصیلی و سازش‌یافتگی تحصیلی (۱۹)، اثربخشی درمان فراتشخیصی مبتنی بر تنظیم هیجانی بر سازش‌یافتگی فردی و اجتماعی در دانشجویان دختر (۲۰)، تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی (۲۱)، تأثیر آموزش گروهی تنظیم هیجان بر کاهش پرخاشگری واکنشی و افزایش تاب‌آوری و هوش هیجانی در دانش آموزان (۲۲)، نقش تنظیم هیجانی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه (۲۳)، اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی بر افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان نابینا (۲۴)، و تأثیر تنظیم هیجانی بر بهبود موفقیت تحصیلی دانش آموزان (۲۵) حکایت دارند.

در مجموع از آنجا که زندگی تحصیلی، یکی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی افراد به خصوص نوجوانان و جوانان محسوب می‌شود و با کشاکش‌ها و موانع متعددی مانند فشار زیاد، نمرات ضعیف، کاهش انگیزه و نظایر آن روبه‌رو هستند، لازم است عواملی را که موجب افزایش توانایی فرد، در مقابله با این موانع و کشاکش‌ها شده و بر سرزندگی تحصیلی آنها می‌افزایند، شناسایی شوند. بنابراین شناسایی پیشایندها و عوامل تأثیرگذار بر ظرفیت دانش آموزان در برخورد با کشاکش‌ها و موانع تحصیلی که موجب سرزندگی تحصیلی می‌شوند، بسیار ضروری است (۲۶). از سویی نظر به اهمیت عملکرد تحصیلی دانش آموزان و نقش تنظیم هیجانات در بهداشت روانی، تحصیلی، و اجتماعی آنان و همچنین محدود بودن مطالعات انجام شده درباره اثربخشی آموزش

(ب) ابزار

۱. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط دهقانی زاده و حسین چاری در سال (۱۳۹۱) ساخته شد که دارای ۹ گویه است و بر روی مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۹ تا ۴۵ است. دانش‌آموزانی که در این مقیاس نمره ۲۳ و بالاتر کسب کنند، به منزله برخوردار از سرزندگی بیشتر است (۲۸). در مطالعه دهقانی زاده و حسین چاری ضرایب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ به دست آمد. همچنین دامنه همبستگی سؤال‌ها حاکی از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی بوده است. آنها در مطالعه خود به منظور بررسی ساختار عاملی پرسشنامه، از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد واریماکس استفاده کردند که در مجموع ۹ گویه پرسشنامه، ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین کرده است (۲۸). در پژوهش مرادی و چراغی ضریب اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد (۲۹). در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

۲. پرسشنامه سنجش عملکرد تحصیلی^۲: این پرسشنامه اقتباس از پژوهش‌های فام و تیلور^۳ (۱۹۹۹) است که توسط درتاج (۱۳۸۳) برای جامعه ایرانی ساخته و اعتباریابی شده است. پرسشنامه عملکرد تحصیلی با ۴۷ گویه، پنج حوزه عملکرد تحصیلی شامل خودکارآمدپنداری (۸ گویه)، تأثیرات هیجانی (۸ گویه)، برنامه‌ریزی (۱۴ گویه)، فقدان مهار پیامد (۴ گویه) و انگیزش (۱۳ گویه) را روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد: ۴، تا هیچ: ۰) می‌سنجد و دامنه نمرات بین ۰ تا ۱۸۸ است. دانش‌آموزانی که در این مقیاس نمره ۹۴ یا بیشتر کسب کنند، از عملکرد تحصیلی بالایی برخوردارند (۳۰). در پژوهش درتاج روایی محتوا با استفاده از نظر استادان متخصص مورد تأیید قرار گرفت و روایی سازه به روش تحلیل عاملی، تأیید شد. ضرایب آلفای کرونباخ جهت محاسبه اعتبار پرسشنامه برای ابعاد خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان مهار پیامد، و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۷۳، ۰/۹۳، ۰/۶۴ و ۰/۷۳ و برای نمره کل مقیاس ۰/۷۴ به دست آمد (۳۰). در مطالعه کریمی

و فرح‌بخش اعتبار کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۴ گزارش شد (۳۱). در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

۳. پرسشنامه خودمهارگری^۴: این پرسشنامه توسط تانجی، بومیستر و بون در سال ۲۰۰۴ جهت سنجش میزان مهارگری افراد بر خود طراحی شد که دارای ۱۳ گویه بوده و بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای (هیچ: ۱ تا بسیار زیاد: ۵) نمره‌گذاری می‌شود. لازم به ذکر است که گویه‌های ۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداکثر نمره برای پرسشنامه ۶۵ و حداقل ۱۳ است. افرادی که نمره ۳۳ و بالاتر کسب کنند، دارای خودمهارگری بالایی هستند. در پژوهش تانجی و همکاران، روایی این مقیاس با ارزیابی همبستگی آن با مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی، سازش‌یافتگی، روابط مثبت، و مهارت‌های بین فردی مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین پایایی آن بر روی دو نمونه آماری با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۸۵ به دست آمده است (۳۲). در مطالعه احمدی جویباری، برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی (تأیید توسط متخصصان) و برای تعیین پایایی از ضریب همسانی درونی استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ با این روش برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد (۳۳). در پژوهش حاضر ضریب اعتبار به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ به دست آمد.

(ج) برنامه مداخله‌ای: در این پژوهش در مرحله اجرا آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مداخله آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس (۳۴) که روایی آن در مطالعه قائدنیای جهرمی (۳۵) تأیید شده بود، قرار گرفتند. بر اساس مدل گراس، تنظیم هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیر آگاهانه‌ای می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود. بنابراین، مدل فرایند تنظیم هیجان شامل پنج مرحله بوده و هر مرحله شامل تعدادی راهبردهای سازش‌یافته و تعدادی راهبردهای سازش‌نیافته است؛ به ویژه افراد دچار مشکلات هیجانی بیشتر از راهبردهای سازش‌نیافته استفاده می‌کنند (مانند نشخوار فکری، نگرانی، اجتناب و ...). لازمه مداخله در مشکلات هیجانی، اصلاح

3. Fam & Taylor

4. Self-control Questionnaire

1. Academic Vitality Questionnaire

2. Educational Performance Test-EPT

یا حذف راهبردهای سازش نیافته و آموزش راهبردهای سازش یافته است. مراحل اصلاح راهبردهای تنظیم هیجان از طریق مدل گراس عبارت اند از: انتخاب موقعیت، اصلاح موقعیت، گسترش توجه، تغییر

شناختی، و تعدیل پاسخ (۳۴). خلاصه جلسات درمانی آموزش تنظیم هیجانی مطابق جدول ۱ انجام شد.

جدول ۱: خلاصه جلسات مداخله آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس

جلسه	عنوان	محتوا
۱	آشنایی و برقراری ارتباط اعضا با یکدیگر	بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا درباره اهداف فرعی و جمعی، بیان منطق و مراحل مداخله، بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه.
۲	انتخاب موقعیت	ارائه آموزش هیجانی: (۱) هیجان بهنجار و هیجان مشکل آفرین؛ (۲) خودآگاهی هیجانی: (آموزش و معرفی هیجان، شناسایی و نام گذاری و برجسب زدن به احساسات، تمایز میان هیجانات مختلف، شناسایی هیجان در حالت فیزیکی و روان شناختی، و عوامل موفقیت در تنظیم هیجان).
۳	انتخاب موقعیت	ارزیابی میزان آسیب پذیری و مهارت های هیجانی اعضا: (۱) خودارزیابی با هدف شناخت تجربه های هیجانی خود؛ (۲) خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب پذیری هیجانی در فرد، (۳) خودارزیابی با هدف شناسایی از راهبردهای تنظیمی فرد، (۴) پیامدهای شناختی واکنش های هیجانی تا پیامدهای فیزیولوژیک واکنش های هیجانی، (۶) پیامدهای رفتاری واکنش های هیجانی و رابطه این سه با هم، و (۷) معرفی هیجان خشم و راه های غلبه بر خشم.
۴	اصلاح موقعیت	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان: (۱) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، (۲) آموزش راهبرد حل مسئله، و (۳) آموزش مهارت های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود، و حل تعارض).
۵	گسترش توجه	تغییر توجه: (۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی و (۲) آموزش توجه.
۶	ارزیابی شناختی	تغییر ارزیابی های شناختی: (۱) شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آنها روی حالت های هیجانی و (۲) آموزش راهبرد ارزیابی مجدد.
۷	تعدیل پاسخ	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان: (۱) شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیام های هیجانی آن؛ (۲) مواجهه؛ (۳) آموزش ابراز هیجان؛ (۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده های محیطی؛ و (۵) آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس.
۸	ارزیابی و کاربرد	ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد: (۱) ارزیابی میزان نیل به اهداف، (۲) کاربرد مهارت های آموخته شده در محیط های طبیعی خارج از جلسه، و (۳) بررسی و رفع موانع انجام تکالیف.

(د) روش اجرا: پس از کسب مجوزهای مربوطه در مرحله اجرا، آزمودنی های گروه های آزمایش تحت آموزش مداخله آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس در طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای (هر هفته دو جلسه که توسط پژوهشگر برگزار شد)، قرار گرفتند و در مقابل، آزمودنی های گروه گواه (فهرست انتظار)، هیچ آموزشی را دریافت نکردند. برای حذف اثر دارونما، پس از دوره دوم ماهه، ارزیابی مجدد متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و گواه انجام شد. در این پژوهش تمامی اصول اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه از آزمودنی ها جهت شرکت در پژوهش، جلب اعتماد آنها نسبت به محرمانه بودن اطلاعات،

آزادی عمل برای ترک پژوهش در هر مرحله ای از اجرا، و اجرای مداخله آموزش تنظیم هیجان به گروه گواه بعد از پایان مطالعه، رعایت شد. جهت تحلیل داده ها از نسخه ۲۴ نرم افزار SPSS و آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر بین گروهی با رعایت پیش فرض های آماری در سطح معناداری $\alpha=0/05$ استفاده شد.

یافته ها

در جدول ۲ یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش به همراه مؤلفه های آنها گزارش شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در گروه‌های پژوهش

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گواه	خودکارآمدپنداری	۴۸/۳۵	۷/۷۴۱	۴۸/۸۶	۷/۵۲۳	۴۸/۷۶	۷/۸۳۸
	تأثیرات هیجانی	۴۳/۷۰	۶/۶۴۲	۴۳/۹۱	۶/۰۴۸	۴۳/۹۷	۶/۵۹۹
	فقدان مهار پیامد	۱۷/۰۵	۱/۹۰۵	۱۷/۴۰	۱/۸۸۸	۱۷/۱۹	۱/۸۹۶
	برنامه‌ریزی	۱۰/۸۵	۲/۳۲۳	۱۱/۱۴	۲/۰۷۰	۱۱/۱۱	۲/۱۱۲
	انگیزش	۱۵/۸۵	۲/۴۷۷	۱۶/۱۷	۲/۱۰۷	۱۵/۹۷	۲/۵۲۶
آزمایش	سرزندگی تحصیلی	۳۲/۷۰	۴/۰۴۱	۳۳/۲۰	۴/۲۸۳	۳۳/۱۳	۴/۰۶۲
	خودکارآمدپنداری	۵۰/۶۰	۹/۵۲۸	۵۲/۴۹	۸/۸۱۶	۵۱/۶۴	۸/۷۹۸
	تأثیرات هیجانی	۴۵/۶۰	۵/۵۷۶	۴۷/۳۸	۵/۵۸۵	۴۶/۵۴	۵/۵۶۹
	فقدان مهار پیامد	۱۶/۵۰	۲/۰۶۵	۱۸/۴۸	۲/۲۸۷	۱۷/۵۱	۲/۱۸۱
	برنامه‌ریزی	۱۰/۴۰	۱/۹۸۴	۱۲/۵۲	۱/۸۷۲	۱۱/۷۱	۱/۸۰۴
	انگیزش	۱۴/۹۰	۱/۵۸۶	۱۶/۶۵	۱/۷۵۴	۱۵/۸۶	۱/۶۵۱
	سرزندگی تحصیلی	۳۰/۶۰	۶/۷۱۵	۳۳/۳۰	۶/۷۷۲	۳۲/۲۸	۶/۷۵۲

بر اساس نتایج جدول ۲، نمرات میانگین در همه ابعاد عملکرد تحصیلی یعنی خودکارآمدپنداری، تأثیرات هیجانی، فقدان مهار پیامد، برنامه‌ریزی، و انگیزش؛ و همچنین متغیر سرزندگی تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است.

قبل از اجرای آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بین گروهی، پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک انجام شد. این پیش‌فرض حاکی از آن است که تفاوت مشاهده شده بین توزیع نمرات گروه نمونه و توزیع نرمال در جامعه برابر با صفر است. نتایج این آزمون نشان داد که تمام متغیرها در پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری از توزیع نرمال پیروی می‌کنند.

جدول ۳: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	شاپیرو-ویلک	سطح معناداری	شاپیرو-ویلک	سطح معناداری	شاپیرو-ویلک	سطح معناداری
خودکارآمدی	۰/۴۶۲	۰/۹۸۳	۰/۹۶۸	۰/۳۰۶	۰/۸۳۹	۰/۴۸۳
تأثیرات هیجانی	۰/۵۴۸	۰/۹۲۴	۰/۷۵۶	۰/۶۱۸	۰/۶۹۸	۰/۷۱۵
فقدان مهار پیامد	۰/۶۰۴	۰/۸۵۹	۰/۵۵۸	۰/۹۱۴	۰/۴۷۸	۰/۹۷۶
برنامه‌ریزی	۰/۸۶۷	۰/۴۴۰	۰/۶۸۵	۰/۷۳۶	۰/۶۳۴	۰/۸۱۶
انگیزش	۰/۴۳۸	۰/۹۹۱	۰/۴۳۵	۰/۹۹۲	۰/۴۲۱	۰/۹۹۴
سرزندگی تحصیلی	۰/۷۱۰	۰/۶۹۵	۰/۷۴۹	۰/۶۲۹	۱/۰۲۸	۰/۲۴۲

همچنین به منظور بررسی پیش‌فرض یکنواختی کوواریانس‌ها یا برابری کوواریانس‌ها با کوواریانس کل از آزمون کرویت ماچلی استفاده شد. اگر معناداری در آزمون کرویت ماچلی بالاتر از ۰/۰۵ باشد، به طور معمول از آزمون فرض کرویت و در صورت عدم تأیید از آزمون محافظه کارانه گرینهاوس-گیسر برای تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری

استفاده می‌شود. در این پژوهش نتایج آزمون ماچلی برای همه متغیرهای پژوهش برقرار بود ($p > 0.05$). نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری برای مقایسه دو گروه در متغیرهای عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری جهت بررسی تفاوت گروه‌ها در ابعاد عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
خودکارآمدپنداری	مراحل	۲۹/۳۹۶	۲	۱۴/۶۹۸	۳۹/۳۰۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰۸	۱
	گروه‌ها	۲۵۵/۶۱۷	۱	۲۵۵/۶۱۷	۱/۲۱۰	۰/۲۷۸	۰/۰۳۱	۰/۱۸۹
	مراحل * گروه	۹/۵۴۸	۲	۴/۷۷۴	۱۲/۷۶۷	۰/۰۰۱	۰/۲۵۱	۰/۹۹۶
تأثیرات هیجانی	مراحل	۲۰/۰۴۸	۲	۱۰/۰۲۴	۲۷/۳۴۹	۰/۰۰۱	۰/۴۱۹	۱
	گروه‌ها	۲۱۰/۲۷۸	۱	۲۱۰/۲۷۸	۱/۹۴۶	۰/۱۷۱	۰/۰۴۹	۰/۲۷۵
	مراحل * گروه	۱۲/۳۶۴	۲	۶/۱۸۲	۱۶/۸۶۷	۰/۰۰۱	۰/۳۰۷	۱
فقدان مهار پیامد	مراحل	۲۷/۰۱۹	۲	۱۳/۵۰۹	۳۸/۷۹۷	۰/۰۰۱	۰/۵۰۵	۱
	گروه‌ها	۲/۴۱۱	۱	۲/۴۱۱	۰/۲۰۴	۰/۶۵۴	۰/۰۰۵	۰/۰۷۲
	مراحل * گروه	۱۳/۲۵۲	۲	۶/۶۲۶	۱۹/۰۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴	۱
برنامه‌ریزی	مراحل	۲۹/۸۵۷	۲	۱۴/۹۲۸	۶۵/۳۶۸	۰/۰۰۱	۰/۶۳۲	۱
	گروه‌ها	۷/۸۳۴	۱	۷/۸۳۴	۰/۶۵۵	۰/۴۲۳	۰/۰۱۷	۰/۱۲۴
	مراحل * گروه	۱۶/۹۶۵	۲	۸/۴۸۳	۳۷/۱۴۴	۰/۰۰۱	۰/۴۹۴	۱
انگیزش	مراحل	۲۱/۳۵۷	۲	۱۰/۶۷۹	۴۲/۹۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۳۱	۱
	گروه‌ها	۱/۱۵۱	۱	۱/۱۵۱	۰/۰۹۵	۰/۷۶۰	۰/۰۰۲	۰/۰۶۰
	مراحل * گروه	۱۰/۲۴۶	۲	۵/۱۲۳	۲۰/۶۰۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵۲	۱
سرزندگی تحصیلی	مراحل	۵۲/۷۵۷	۲	۲۶/۳۷۹	۵۶/۹۶۳	۰/۰۰۱	۰/۶۰۰	۱
	گروه‌ها	۲۷/۲۶۵	۱	۲۷/۲۶۵	۰/۲۹۳	۰/۵۹۱	۰/۰۰۸	۰/۰۸۳
	مراحل * گروه	۲۴/۲۳۵	۲	۱۲/۱۱۸	۲۶/۱۶۷	۰/۰۰۱	۰/۴۰۸	۱

بر اساس یافته‌های به دست آمده در جدول ۴، تفاوت بین نمرات مؤلفه‌های خودکارآمدپنداری ($P < ۰/۰۱$)، تأثیرات هیجان ($P < ۰/۰۱$)، فقدان مهار پیامد ($P < ۰/۰۱$)، برنامه‌ریزی ($P < ۰/۰۱$)، و انگیزش ($P < ۰/۰۱$)؛ و همچنین متغیر سرزندگی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$) در سه مرحله از پژوهش، معنادار است. همچنین میانگین نمرات همه متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه غیر معنادار به دست آمده است ($P > ۰/۰۵$). نتایج نشان می‌دهد که به ترتیب نزدیک به ۳۰/۷، ۳۳/۴، ۴۹/۴، ۳۵/۲ و ۴۰/۸ درصد از تفاوت‌های فردی در متغیرهای خودکارآمدپنداری، تأثیرات هیجانی، فقدان مهار پیامد، برنامه‌ریزی، انگیزش؛ و همچنین متغیر سرزندگی تحصیلی، به تفاوت بین دو گروه

مربوط است. علاوه بر این تعامل بین مراحل پژوهش و عضویت گروهی نیز در همه متغیرهای پژوهش معنادار است ($P < ۰/۰۱$)؛ به عبارت دیگر تفاوت بین نمرات در همه متغیرهای پژوهش در سه مرحله از پژوهش در دو گروه معنادار است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش خودمهارگری هیجانی در بهبود عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. با توجه به نتایج به دست آمده در جدول بالا، تفاوت بین مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری در همه متغیرهای پژوهش معنادار است؛ بنابراین نتایج مقایسه‌های زوجی میانگین‌های سه مرحله پژوهش با استفاده از آزمون بونفرونی در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵: مقایسه زوجی میانگین گروه‌های خودمهارگری هیجانی و گواه در سه مرحله پژوهش در متغیرهای عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی

گروه	متغیر وابسته	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
گواه	خودکارآمدپنداری	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۰/۵۱۵	۰/۲۰۸	۰/۰۵۴
		پیش‌آزمون - پیگیری	-۰/۴۰۸	۰/۱۹۳	۰/۱۲۳
		پس‌آزمون - پیگیری	۰/۱۰۷	۰/۱۷۸	۱
	تأثیرات هیجانی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۰/۲۱۰	۰/۲۲۵	۱

۰/۲۷۴	۰/۱۵۳	-۰/۲۶۵	پیش آزمون- پیگیری	
۱	۰/۱۸۹	-۰/۰۵۵	پس آزمون- پیگیری	
۰/۳۲۳	۰/۲۱۲	-۰/۳۴۹	پیش آزمون- پس آزمون	
۱	۰/۱۴۴	-۰/۱۳۵	پیش آزمون- پیگیری	فقدان مهار پیامد
۰/۸۵۵	۰/۱۹۷	۰/۲۱۴	پس آزمون- پیگیری	
۰/۲۱۴	۰/۱۵۴	-۰/۲۸۵	پیش آزمون- پس آزمون	
۰/۱۲۴	۰/۱۲۵	-۰/۲۶۳	پیش آزمون- پیگیری	برنامه ریزی
۱	۰/۱۷۱	۰/۰۲۲	پس آزمون- پیگیری	
۰/۱۶۹	۰/۱۶۳	-۰/۳۲۱	پیش آزمون- پس آزمون	
۰/۹۵۵	۰/۱۲۰	-۰/۱۲۲	پیش آزمون- پیگیری	انگیزش
۰/۸۴۸	۰/۱۸۳	۰/۲۰۰	پس آزمون- پیگیری	
۰/۱۵۱	۰/۲۴۷	-۰/۵۰۰	پیش آزمون- پس آزمون	
۰/۲۱۴	۰/۲۳۲	۰/۴۳۰	پیش آزمون- پیگیری	سرزندگی تحصیلی
۱	۰/۱۵۵	۰/۰۷۰	پس آزمون- پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۲۰۸	-۱/۸۹۵	پیش آزمون- پس آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۱۹۳	-۱/۰۳۵	پیش آزمون- پیگیری	خودکارآمدپنداری
۰/۰۰۱	۰/۱۷۸	۰/۸۶۰	پس آزمون- پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۲۲۵	-۱/۷۷۸	پیش آزمون- پس آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۱۵۳	-۰/۹۴۰	پیش آزمون- پیگیری	تأثیرات هیجانی
۰/۰۰۱	۰/۱۸۹	۰/۸۳۸	پس آزمون- پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۲۱۲	-۱/۹۷۶	پیش آزمون- پس آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۱۴۴	-۱/۰۰۹	پیش آزمون- پیگیری	فقدان مهار پیامد
۰/۰۰۱	۰/۱۹۷	۰/۹۶۷	پس آزمون- پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۱۵۴	-۲/۱۲۱	پیش آزمون- پس آزمون	خودمهارگری هیجانی
۰/۰۰۱	۰/۱۲۵	-۱/۳۱۰	پیش آزمون- پیگیری	برنامه ریزی
۰/۰۰۱	۰/۱۷۱	۰/۸۱۱	پس آزمون- پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۱۶۳	-۱/۷۴۵	پیش آزمون- پس آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۱۲۰	-۰/۹۶۰	پیش آزمون- پیگیری	انگیزش
۰/۰۰۱	۰/۱۸۳	۰/۷۸۵	پس آزمون- پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۲۴۷	-۲/۶۹۵	پیش آزمون- پس آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۲۳۲	-۱/۶۷۵	پیش آزمون- پیگیری	سرزندگی تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۱۵۵	۱/۰۲۰	پس آزمون- پیگیری	

بحث و نتیجه گیری

هدف مطالعه حاضر تعیین اثربخشی خودمهارگری هیجانی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان بود. اولین یافته پژوهش نشان داد که در گروه آزمایش یعنی آموزش خودمهارگری هیجانی بر متغیر سرزندگی تحصیلی، تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت مرحله پس آزمون با پیگیری معنادار بود؛ اما در گروه گواه تفاوت بین نمرات مرحله

نتایج مقایسه‌های زوجی تفاوت میانگین‌ها در سه مرحله آزمون در جدول ۵ نشان می‌دهد که در ابعاد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، تفاوت مرحله پیش آزمون با دو مرحله پس آزمون و پیگیری در گروه خودمهارگری هیجانی، معنادار به دست آمده است ($p < 0/01$)؛ اما در گروه گواه تفاوت بین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس آزمون با نمرات پیگیری، معنادار نیست ($p > 0/05$).

پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری، و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات پیگیری معنادار نبود؛ بنابراین بر اساس نتایج این مطالعه، آموزش خودمهارگری هیجانی بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه، مؤثر بود. یافته به دست آمده تا حدودی با نتایج سایر مطالعات در این زمینه به طور غیرمستقیم، همسو است. به عنوان مثال نتایج مطالعه آذریان و همکاران، حاکی از اثربخشی روش آموزش تنظیم هیجان در افزایش معنای تحصیلی و سازش‌یافتگی تحصیلی بود (۱۹). پژوهش عظیمی و همکاران نشان داد که مداخله درمان فراتشخیصی مبتنی بر تنظیم هیجان بر سازش‌یافتگی فردی و اجتماعی دانشجویان مؤثر است (۲۰). همچنین عیسی بخش و همکاران در مطالعه خود دریافتند که آموزش تنظیم هیجانی بر کاهش اضطراب امتحان و نیز افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی اثرگذار است (۲۱).

در تبیین یافته فوق می‌توان گفت آموزش خودمهارگری هیجانی باعث برانگیختگی خودآگاهی، پذیرش هیجانی، و انعطاف‌پذیری شناختی فرد شده و باعث بهبود توانایی فرد در استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان می‌شود که در نتیجه می‌تواند در بهبود رفتارهای ناکارآمد، نقش مفیدی ایفا کند (۱۶). از سویی خودمهارگری هیجانی علاوه بر آموزش مدیریت هیجان، بر مهارت‌های مربوط به تاب‌آوری، سازش‌یافتگی، پیشگیری از بروز هیجان نامناسب، و اصلاح موقعیت نیز تأکید دارد. همچنین بخش‌هایی از این برنامه که به گسترش توجه، ارزیابی شناختی، تعدیل پاسخ، و ارزیابی و کاربرد مربوط می‌شود به مشکلات روان‌شناختی مربوط بوده و آن را کاهش می‌دهد (۱۸). از سویی دیگر، راهبردهای خودتنظیمی به توانایی فرد در روبرو شدن با هیجان منفی به جای اجتناب از آن در حالت پریشانی و درک توأم با شفقت جهت نیل به اهداف مهم، مربوط می‌شود (۲۰). در این راستا، آموزش برنامه خودمهارگری هیجانی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان برای نظم‌بخشی و مدیریت رفتارهای خویش، برنامه هدفمندی داشته باشند، هم بر شناخت و تفکر توجه داشته باشند، و هم به رفتار خود، جهت دهند. از آنجایی که برنامه خودمهارگری هیجانی بر تفکر منطقی و ابراز صحیح واکنش‌های روان‌شناختی و هیجانی تأکید دارد و در این برنامه، آگاهی از احساسات و هیجان‌ها و مهارت‌های درک هیجان و انتخاب

موقعیت آموزش داده می‌شود (۲۲)؛ بنابراین استفاده از راهبردهای سازش‌یافته در تنظیم هیجان به نتایج مثبتی ختم می‌شود و تنظیم هیجان و مخصوصاً راهبرد مثبت با ارزیابی شناختی هیجانات، باعث کاهش احساسات منفی، افزایش احساسات مثبت، و رفتار سازش‌یافته افراد و در نتیجه سرزندگی می‌شود.

دیگر یافته این پژوهش نشان داد که در گروه آزمایش یعنی آموزش خودمهارگری هیجانی بر متغیر عملکرد تحصیلی، تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات پس‌آزمون با نمرات پیگیری، برای همه مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، فقدان مهار پیامد، برنامه‌ریزی، و انگیزش) معنادار بود؛ اما در گروه گواه نیز تفاوت بین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری، و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات پیگیری معنادار نبود. در نتیجه می‌توان گفت که آموزش خودمهارگری هیجانی بر افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول و مؤلفه‌های آن (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، فقدان گواه پیامد، برنامه‌ریزی، و انگیزش) اثربخش بود. در زمینه مقایسه نتیجه به دست آمده با نتایج مطالعات پیشین تا آنجا که پژوهشگر بررسی کرده است، پژوهشی به طور مستقیم انجام نشده است؛ اما به طور غیرمستقیم در همین راستا، افروز و همکاران در مطالعه خود دریافتند آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی بر افزایش و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نابینا اثرگذار بود (۲۴). همچنین در مطالعه‌ای دیگر نشان داده شد که آموزش تنظیم هیجان در بهبود بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است (۲۵).

در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت تنظیم هیجان و به خصوص راهبرد مثبت بازارزیایی شناختی هیجانات، باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازش‌یافته افراد می‌شود (۱۹)؛ بنابراین آموزش تنظیم هیجان در دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان با استفاده درست از هیجانات، آگاهی از هیجانات و پذیرش آنها، و ابراز هیجانات به خصوص هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که در نتیجه میزان عملکرد تحصیلی آنها افزایش پیدا خواهد کرد. همچنین می‌توان گفت

که خودمهارگری هیجانی پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری دارد و سازش‌یافتگی و موفقیت در مدرسه و اجتماع مستلزم این است که دانش‌آموزان با استفاده از فرایند خودمهارگری هیجانی بتوانند درک خود را از دانسته‌ها و شیوه‌ای که باید یاد بگیرند، بالا ببرند تا از این طریق بتوانند بر شرایط ناگوار به وجود آمده، غلبه کنند (۲۲). برخی از دانش‌آموزان در برخورد و رویارویی با موقعیت‌های زندگی، توانایی کمی برای مدیریت و تنظیم هیجان دارند که توانایی پایین در تجزیه و تفکیک هیجانات و ابراز سالم آن، سبب ناهنجاری‌ها و مشکلاتی از قبیل اضطراب امتحان، ترک تحصیل، داشتن عملکرد ناموفق در تعاملات اجتماعی، پرخاشگری، و خشونت می‌شود (۲۵). دانش‌آموزان ضعیف اغلب از راهبردهای یادگیری بی‌خبر هستند و از آنها در حل مسائل خود استفاده نمی‌کنند. این گونه دانش‌آموزان نه تنها در یادگیری فعالانه درگیر نمی‌شوند، که در به کارگیری پردازش شناختی نیز دچار اشکال هستند؛ بنابراین به نظر می‌رسد آشنا کردن دانش‌آموزان ضعیف با عوامل مؤثر در موفقیت و شکست، سبب افزایش انگیزه و بهبود عملکرد تحصیلی آنها می‌شود. همچنین می‌توان گفت که در آموزش خودمهارگری هیجانی، افراد قادر می‌شوند با شناخت و ارزیابی هیجان‌ها و تفسیر صحیح از قابلیت‌های درونی خود که ریشه در خودکارآمدپنداری آنها دارد، با خودارزیابی و کشف مهارت‌های مثبت و به کارگیری آنها در زندگی واقعی و همچنین به کار بردن راهبردهای حل مسئله، به توانایی بیشتر و نیرومندتری در مواجهه با موقعیت‌های اضطراب‌زا و تنش‌آور برسند. بنابراین به نظر می‌رسد که در مداخله حاضر، به واسطه آموزش و تلاش برای تغییر هیجانات منفی و جایگزین کردن افکار کارآمد، سطح خودکارآمدپنداری افراد نمونه به سطح مطلوبی ارتقا پیدا کرده است. در مجموع یافته‌های این مقاله می‌تواند در کنار یافته‌های دیگر مطالعات مرتبط انجام شده، به یک نظریه یا مدل، در راستای ارتقای سرزندگی و عملکرد تحصیلی، تبدیل شود.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، خودگزارشی بودن ابزار پژوهش و محدود بودن نتایج به دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه بود که

باید در تعمیم نتایج، با احتیاط عمل کرد. همچنین محدودیت زمانی در زمان برگزاری دوره پیگیری برای بررسی اثرات بلندمدت آموزش خودمهارگری هیجانی برای دانش‌آموزان (دوره پیگیری در دوران کرونا و به صورت مجازی انجام شده است)، از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌شود که برنامه آموزش خودمهارگری هیجانی به عنوان برنامه آموزشی مکمل در کنار سایر مهارت‌های آموزشی در برنامه‌های تقویتی مدارس و فوق برنامه قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده به مقایسه آموزش خودمهارگری هیجانی با روش‌های دیگر درمانی از جمله درمان ذهن آگاهی و تعهد و پذیرش پرداخته شود تا کارایی آن نسبت به روش‌های دیگر، بهتر روشن شود. همچنین جهت تعمیم‌پذیری نتایج، پژوهش‌های آتی روی هر دو جنس و نمونه‌های بزرگ‌تری از دانش‌آموزان، دانشجویان، و سایر گروه‌های سنی، و مقاطع تحصیلی نیز مورد بررسی قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این پژوهش با کد اخلاق IR.BUMC.REC.1398.388، مجوز اجرایی صادر شده از سوی اداره آموزش و پرورش شهر بیرجند با شماره نامه ۳۲/۸۷۳۴۴ مورخ ۱۳۹۹/۰۵/۱۴، و رضایت کامل افراد نمونه انجام شده است.

حامی مالی: این مقاله بدون حمایت مالی هیچ گونه سازمان یا مؤسسه‌ای انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: این پژوهش برگرفته از رساله دکترای آقای سیروس سورنگی در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد واحد بیرجند با شماره ۱۳۱/۵/۷۶۶ است. همچنین دکتر محمد حسین غنی‌فر و دکتر محمد رضا اسدی به عنوان استادان راهنما، و دکتر قاسم آهی به عنوان استاد مشاور در این مطالعه نقش داشته‌اند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می‌کنند در این پژوهش، هیچ گونه تضاد منافع وجود نداشته است.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از استادان محترم راهنما و مشاور، همکاری بسیار خوب افراد نمونه، مسئولان اداره آموزش و پرورش شهرستان بیرجند، و کادر اداری و مربیان مدارس، تشکر و قدردانی می‌شود.

References

1. Mikaeili N, Afrooz G, Gholiezhadeh L. The relationship of self-concept and academic burnout with academic performance of girl students. *Journal of School Psychology*. 2013; 1(4):90-103. [Persian]. [\[Link\]](#)
2. Chen W-W. The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*. 2015; 37:48-54. [\[Link\]](#)
3. Kumar P, Singh U. Zuckerman's Alternative Five Factor Model and Risk Taking Behavior. *IJIP*. 2015; 3(1):122-128. [\[Link\]](#)
4. Yarahmadi Y, Naderi N, Akbari M, Yagoubi A. The effectiveness of academic resilience-based curriculum on academic delay and academic performance of students. *Research in Teaching*. 2019; 7(1):233-249. [Persian]. [\[Link\]](#)
5. Abbasi M, Ayadi N, Shafiee H. Role of social well-being and academic vitality in predicting the academic motivation in nursing students. *Educ Strategy Med Sci*. 2016; 8(6):49-54. [Persian]. [\[Link\]](#)
6. Comerford J, Batteson T, Tormey R. Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *J Soc Behav Sci*. 2015; 197(1):98-103. [\[Link\]](#)
7. Putwain DW, Connors L, Symes W, Douglas-Osborn E. Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*. 2012; 25(3):349-358. [\[Link\]](#)
8. Martin AJ, Colmar SH, Davey LA, Marsh HW. Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *BRIT J EDUC PSYCHOL*. 2010; 80(3):473-496. [\[Link\]](#)
9. Veselska Z, Geckova AM, Orosova O, Gajdosova B, van Dijk JP, Reijneveld SA. Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive behaviors*. 2009; 34(3):287-291. [\[Link\]](#)
10. Lester D. Hopelessness in undergraduate students around the world: A review. *J Affect Disord*. 2013; 150(3):1204-8. [\[Link\]](#)
11. Finch D, Peacock M, Lazdowski D, Hwang M. Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *IJMIE*. 2015; 13(1):23-36. [\[Link\]](#)
12. Miles SR, Tharp AT, Stanford M, Sharp C, Menefee D, Kent TA. Emotion dysregulation mediates the relationship between traumatic exposure and aggression in healthy young women. *Pers Individ Differ*. 2015; 76(2):222-227. [\[Link\]](#)
13. Hwang J. A processing model of emotion regulation: Insights from the attachment system. *Georgia State University*. 2006. [\[Link\]](#)
14. Morrish L, Rickard N, Chin TC, Vella-Brodrick DA. Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *JHS*. 2018; 19(5):1543-1564. [\[Link\]](#)
15. Gross JJ. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*. 2015; 26(1):1-26. [\[Link\]](#)
16. Daly M, Baumeister R, Delaney L, MacLachlan M. Self-control and its relation to emotions and psychobiology: Evidence from a day reconstruction method study. *J Behav Med*. 2014; 37(1):81-93. [\[Link\]](#)
17. Khoshizamir S, Binesh M. The relationship between emotional cognitive adjustment strategies and emotional creativity with students' mental health. *Journal of Research in Educational Systems*. 2016; 10(33):85-100. [Persian]. [\[Link\]](#)
18. Piquero AR, Jennings WG, Diamond B, Farrington DP, Tremblay RE, Welsh BC, et al. A meta-analysis update on the effects of early family/parent training programs on antisocial behavior and delinquency. *J Exp Criminol*. 2016; 12(2):229-248. [\[Link\]](#)
19. Azarian R, Mahdian M, Jajarmi M. Comparison the effectiveness of academic buoyancy and emotion regulation training on academic meaning and academic adjustment. *Journal of Research in Educational Systems*. 2020; 14(2):38-38. [Persian]. [\[Link\]](#)
20. Azimi A, Omid A, Shafiei E, Nademi A. The effectiveness of transdiagnostic, emotion- focused treatment for emotional regulation and individual-social adjustment in female students. *J Arak Uni Med Sci*. 2018; 20(10):62-73. [Persian]. [\[Link\]](#)
21. Isabakhsh M, Seif AA, Dortaj F. Effect of emotional regulation on academic resilience and test anxiety of high school female students. *Journal of Research in Educational Systems*. 2018; 12(1):69-77. [Persian]. [\[Link\]](#)
22. Mehraban R, Livarjani S. Evaluation of the effectiveness of emotion regulation group training based on grass techniques on resilience, reactive aggression and emotional intelligence in first year high school students affiliated to Tabriz Quran Kindergarten. *Scientific Journal Management System*. 2018; 11(39):83-119. [Persian]. [\[Link\]](#)

23. Rahmati F, Ghaffari E. Role of mindfulness, emotional regulation and perceived social support in the Prediction of academic achievement among second grade high school female student. Modern psychological research. 2015; 10(40):49-72. [Persian]. [\[Link\]](#)
24. Afrooz G, Moltafet G, Alborzi S, Gholamali Lavasani M, Hossein Khanzadeh A, Sadati SS. Effects of training self-regulation skills on academic performance among high school students with vision loss. J Exp Criminol. 2007; 7(2):169-186. [Persian]. [\[Link\]](#)
25. Djambazova-Popordanoska S. Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. Educational Review. 2016; 68(4):497-515. [\[Link\]](#)
26. Sadoughi M, Hesampour F. The mediating role of happiness in the relation between hope and academic self-Efficacy with academic buoyancy among students. Rooyesh. 2019; 8(9):21-30. [Persian]. [\[Link\]](#)
27. Delavar A. Research methodology in psychology and education. Tehran: Virayesh; 2015. [Persian]. [\[Link\]](#)
28. Dehghani Zadeh MH, Hosein-chari M. The academic vitality and perception of family communication patterns: the mediating role of self-efficacy. Studies in Learning & Instruction. 2012; 4(2):21-48. [Persian]. [\[Link\]](#)
29. Moradi M, Cheraghi A. A study of causal relationship between perception of family communication patterns, perception of class structure, motivation and academic self-regulation and academic buoyancy in high school adolescents. Studies in Learning & Instruction. 2014; 6(1):113-140. [Persian]. [\[Link\]](#)
30. Dortaje F. The check effect of mental simulations process and products on improving academic performance of students, structure and validate performance academic test. Tehran: Tarbiat Modares univ; 2004. [Persian]. [\[Link\]](#)
31. Karimi m, farahbakhsh k. Relationship between affective self-regulation and study skills with educational performance of students of Isfahan University of medical science. Iranian Journal of Medical Education. 2012; 11(9):1149-1161. [Persian]. [\[Link\]](#)
32. Tangney JP, Baumeister RF, Boone AL. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. Journal of personality. 2004; 72(2):271-324. [\[Link\]](#)
33. Ahmaadi Joybari M. The Relationship between Self-control and Responsibility of the Sixth Grade Girl Elementary School Students (Case Study: Babolsar City). Journal of Psychology, Educational Sciences and Social Sciences. 2017; 1(2):63-70. [\[Link\]](#)
34. Gross JJ. Emotion regulation: taking stock and moving forward. Emotion. 2013; 13(3):359-365. [\[Link\]](#)
35. Ghaedniay jahromi A, Nori R, Hasani J, Farmani shahreza S. The effectiveness of group training of procedural emotion regulation strategies in cognitive coping of individuals suffering substance abuse. Research on Addiction. 2015; 8(31):71-90. [Persian]. [\[Link\]](#)