www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

The effectiveness of emotional self-control on students' academic resilience and flow

Siroos Soorgi[1], Mohammad-Hassan Ghanifar[2], Mohammad Reza Asadi Yoonesi[3], Ghasem Ahi [4]

[1] *Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.*
[2] *Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.*
[3] *Department of Psychology, University of Birjand, Birjand, Iran.*
[4] *Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.*

**Corresponding author: Mohammad-Hassan Ghanifar, Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.*
E-mail: ghanifar@iaubir.ac.ir

Article Info

Keywords: *Emotional self-control, Academic resilience, Academic flow.*

Abstract

Introduction: Academic resilience and academic fascination are very important factors that have a significant effect on educational outcomes. Emotional self-control is also an important life skill that is associated with positive outcomes in many aspects of life; Therefore, this study was conducted to determine the effectiveness of emotional self-control on students' academic resilience and academic flow.
Methods: This study is a quasi-experimental with pretest-posttest design with control group and follow-up stage. The statistical population included all high school male students in Birjand in the academic year 1399-1398 that 40 people were selected by purposive sampling and randomly divided into two groups of experimental and control (20 people in each group). The experimental group received 8 sessions of 60 minutes of emotional self-control training, but the control group did not receive any training. Research instruments included the Samuels (2004) Academic Resilience Scale and the Martin & Jackson (2008) Academic Fascination Scale. Data were analyzed by using SPSS software version 24 and analysis of variance with repeated measures of two-way at the significance level of $\alpha = 0.05$.
Results: The Findings showed that emotional self-control training was effective on academic resilience and academic fascination ($p < 0.01$). These results were continued in the follow-up period ($p < 0.01$).
Conclusion: Considering the effectiveness of emotional self-control training program on academic resilience and academic fascination, the use of emotional self-control training as a complementary method of school curricula to increase students' academic resilience and academic fascination is recommended.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۷، شماره ۱، ۱۴۰۳
صفحات: ۱۰۶-۱۱۷

اثربخشی خودکنترلی هیجانی بر تاب‌آوری و شیفتگی تحصیلی دانش آموزان

سیروس سورگی[۱]، محمدحسن غنی فر[۲]*، محمدرضا اسدی یونسی[۳]، قاسم آهی[۴]

[۱]گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بیرجند، بیرجند، ایران.
[۲]* گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بیرجند، بیرجند، ایران.
[۳] گروه روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.
[۴] گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بیرجند، بیرجند، ایران.

* محمدحسن غنی فر، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بیرجند، بیرجند، ایران.
ایمیل: ghanifar@iaubir.ac.ir

چکیده

مقدمه: تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی از عوامل بسیار مهمی است که بر نتایج آموزشی تأثیر بسزایی دارد. همچنین خودکنترلی هیجانی جزو مهارت‌های مهم زندگی محسوب می‌شود که با پیامدهای مثبت در بسیاری از جنبه‌های زندگی همراه هستند؛ بنابراین مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی خودکنترلی هیجانی بر تاب‌آوری و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

روش ها: پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره اول شهر بیرجند در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ می‌باشد که به روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۴۰ نفر انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایش ، ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش خودکنترلی هیجانی قرار گرفتند، اما گروه گواه هیچ آموزشی دریافت ننمودند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰۴) و شیفتگی تحصیلی مارتین و جکسون (۲۰۰۸) می‌باشد. جهت تجزیه وتحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر دوراهه در سطح معنی‌داری α=۰/۰۵ استفاده شد.

یافته‌ها : نتایج نشان داد که آموزش خودکنترلی هیجانی بر تاب‌آوری و شیفتگی تحصیلی مؤثر بوده ($p<$۰/۰۱) و این نتایج در دوره پیگیری نیز تداوم یافته است ($p<$۰/۰۱).

نتیجه‌گیری : با توجه به مؤثر بودن برنامه آموزشی خودکنترلی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی، استفاده از آموزش خودکنترلی هیجانی به‌عنوان روش مکمل برنامه‌های آموزشی مدارس برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: خودکنترلی هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی، شیفتگی تحصیلی.

مقدمه

دانش‌آموزان، ظرفیت‌های مهمی دارند که شکوفاسازی آن‌ها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه جوامع امروزی است، اما وجود عوامل خطرآفرین متعدد در این مسیر، همواره آسیب‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. بسیاری از دانش‌آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های مشکل‌ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به شکست آن‌ها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه‌رو کند (۱). در عین حال، تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند: دانش‌آموزانی هستند که باوجود قرار گرفتن در موقعیت‌های فشارزا، مشکل‌ساز و تهدیدکننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند (۲). این فرایند، تاب‌آوری تحصیلی (Academic Resilience) نامیده می‌شود. تاب‌آوری تحصیلی به‌صورت خود ارزشیابی مثبت از موقعیت تحصیلی، احساس کنترل بر عملکرد تحصیلی (Academic Performance) و اعتماد به مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی، یک توانایی سیستمی پویا که به واسطه آن یادگیرنده می‌تواند به‌خوبی از عهده انجام تکالیف یادگیری برآید و توانایی تحصیلی خود را بالا ببرد، تعریف شده است (۳). به زبان ساده، تاب‌آوری تحصیلی را توانایی مقابله مؤثر با فشار، استرس و مشکلات در فعالیت‌های تحصیلی تعریف می‌کنند (۴). تاب‌آوری تحصیلی، دربرگیرنده شایستگی‌هایی از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت‌گیری، ارتباط و مدیریت تنش است؛ و شاخص‌های روان‌سنجی تاب‌آوری تحصیلی، تحت عنوان مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور و مثبت نگری شناسایی شده‌اند (۵). دانش‌آموزانی که دارای تاب‌آوری هستند به‌رغم مصائب و دشواری‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی احتمال موفقیت بالاتری دارد (۶). دانش‌آموزان تاب‌آور، سطح بالایی از حمایت آموزشی معلمان و دوستان را دارند و به احتمال زیاد شوق بیش‌تری دارند که وارد دانشگاه شوند و مدارج عالی را طی کنند. این دانش آموزان از آمدن به مدرسه لذت می‌برند؛ با فعالیت‌های آموزشی سرگرم می‌شوند و مشکلات و تعارض‌های کمتری در روابط بین گروهی با دیگر دانش آموزان دارند (۷).

یکی از جدیدترین متغیرها در زمینه تحصیل، شیفتگی تحصیلی (Academic flow) است. شیفتگی تحصیلی در قالب رغبت تحصیلی (Academic interest) ، قابل بررسی است. رغبت تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان به صورت های مختلف جستجو کرد، از قبیل رغبت‌های اظهارشده، رغبت‌های ابرازشده، رغبت‌های آزمون شده و رغبت‌های فهرست شده (۸). شیفتگی احساس ذهنی مثبتی است که در آن فرد با سطحی از مهارت با تمرکز کامل، غرق در فعالیتی چالش‌انگیز با برانگیختگی بالا می‌شود (۹). تجربه شیفتگی تحصیلی، آگاهی و تجربه درونی است که براثر درگیری فرد در فعالیت‌های لذت‌بخش تحصیلی ایجاد می‌شود، شخص در فعالیتی که در دست انجام دارد، کاملاً غوطه‌ور می‌شود. همچنین این تجربه، نقطه اوجی است که در هر شرایط و هر فعالیتی فرد، انرژی روانی و توجه خود را در جهت اهداف واضح و روشن فعالیت مورد نظر، سرمایه‌گذاری کرده و با مهارت های فردی و فرصت‌هایی که برای عمل پیش‌آمده سازگار باشد، به وقوع می‌پیوندد (۱۰). شیفتگی ناشی از تعادل بین مهارت لازم برای انجام فعالیت و چالش ناشی از فعالیت است. سه شرط برای ورود و رسیدن به شیفتگی ضروری است: اول باید هدف روشنی جهت تشویق به فعالیت انتخاب شود؛ دوم اینکه باید تعادل خوبی بین چالش درک شده و مهارت مربوط به وظیفه باشد و سوم، وظیفه باید بلافاصله و به روشنی بازخورد دریافت کند (۱۱).

مهارت‌های خودکنترلی هیجانی (Emotional Self-Control) دانش‌آموزان، یکی از عوامل موفقیت آن‌ها در مدرسه و جامعه است که منجر به سازگاری (Adjustment) و تطابق فرد با محیط و اجتماع می‌شود (۱۲). خودکنترلی را کاربرد صحیح هیجان‌ها تعریف کرده‌اند و ویژگی مهم و قابل‌توجهی است که به افراد امکان می‌دهد افکار، تکانه‌ها، حالت‌های هیجانی و رفتارهای خود را مدیریت کنند (۱۳). خودکنترلی هیجانی فرآیندی است منحصربه فرد و یگانه برای تعدیل تجارب هیجانی به منظور دستیابی به مطلوبیت اجتماعی و قرارگیری در یک وضعیت روانی و جسمانی آماده برای پاسخگویی مناسب به تقاضاهای درونی و بیرونی (۱۴). سه مهارت اصلی خودکنترلی هیجانی شامل: آگاهی هیجانی (به معنای توانایی تشخیص و توصیف تجارب هیجانی و فهم و آگاهی از پاسخ‌های هیجانی)، پذیرش هیجانی (به معنای مواجهه و برخورد غیر قضاوتی با تمام هیجانات بدون نشان دادن واکنش‌های منفی در مورد هیجاناتی خاص) و به‌کارگیری استراتژی‌های متنوع تنظیم هیجانی، زمینهٔ تنظیم هیجانی سازگار را فراهم می‌کنند

(۱۵). یکی از مدل‌های کاربردی خودکنترلی هیجانی، الگوی تنظیم فرایندی هیجان گروس (۱۶) است که بر این منطق استوار است که راهبردهای تنظیم هیجان را می‌توان بر اساس زمان بروز پاسخ هیجانی تفکیک کرد (۱۷). پژوهش‌ها از تأثیر تنظیم هیجانی برافزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر نوجوان (۱۸)، آموزش تنظیم هیجانی برافزایش تاب‌آوری دانش آموزان و دانشجویان (۲۰-۱۹)، تاثیرنظم‌جویی هیجانی برافزایش سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش آموزان (۲۱)، خودکنترلی اسلامی بر کیفیت زندگی دانش آموزان (۲۲)، آموزش خودتعیین‌گری برانگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجو معلمان (۲۳) و تنظیم هیجانی بر دل‌مشغولی‌های تحصیلی (انرژی، احساس تعهد و شیفتگی/ فریفتگی) در دانش‌آموزان دختر نوجوان (۱۸) حکایت دارد.

بنابراین با توجه به نقش مهمی که خودکنترلی در تنظیم هیجان‌ها و احساسات به‌منظور تصمیم‌گیری‌های عقلانی و درست و سلامت ذهن و روان دارد، توجه به آموزش خودکنترلی هیجانی برای همه افراد و به‌خصوص دانش-آموزان که قشرحساس جامعه و آینده‌سازان کشور هستند، بسیار ضروری به نظر می‌رسد. افزون بر این، آموزش و پرورش امروزی به طور فزاینده‌ای دانش‌آموز محور شده و ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان ازجمله تاب‌آوری تحصیلی، بیش از پیش در فرایند آموزش، مورد توجه قرارگرفته است. همچنین افزایش مشکلات تحصیلی دانش-آموزان ضرورت یافتن راهبردهای موثر را ایجاب می‌کند و همان‌طور که مرور پژوهش‌ها نشان داد؛ در زمینه اثربخشی خودکنترلی هیجانی بر شیفتگی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، مطالعه‌ای به صورت مستقیم انجام نشده است و در این زمینه خلأ پژوهشی احساس می‌شود، از سویی از جنبه‌های نوآورانه پژوهش حاضر به مطالعه در زمینه یکی از جدیدترین متغیرها در زمینه تحصیل یعنی شیفتگی تحصیلی می‌توان اشاره نمود. ازاین‌رو پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش آموزان انجام شد.

روش کار

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل ۲۷۰۰ نفر دانش آموزان پسر متوسطه دوره اول شهر بیرجند در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ می-باشد. تحقیق حاضر به روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۴۰ نفر (حداقل حجم نمونه در طرح آزمایشی برای هر گروه ۱۵ نفر کفایت می‌کند، ۲۴) است که به‌طور 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 خودکنترلی تانجی و همکاران (۲۰۰۴) بر روی کلیه دانش آموزان مدرسه (۱۷۰ نفر) اجرا و بر اساس نقطه برش (نمره ۳۲) نمرات زیر۳۲ آزمون به عنوان نمرات پایین خود کنترلی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. نمونه تحقیق شامل ۵ نفر از پایه هفتم (۲۵ درصد)، ۷ نفر از پایه هشتم (۳۵ درصد) و ۸ نفر از پایه نهم (۴۰ درصد) است. ملاک‌های ورود شامل قرار داشتن در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۵ سال، جنسیت پسر و رضایت آگاهانه و تمایل به همکاری دانش‌آموز، والدین و مدیران مدارس می‌باشد. ملاک‌های خروج شامل غیبت بیش از سه جلسه در جلسات آموزشی و عدم تمایل به همکاری در جلسات آموزشی است. ابزار گردآوری اطلاعات نیز شامل پرسش‌نامه‌های زیر می‌باشد:

۱- مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (Academic resilience Scale): این پرسشنامه ۲۹ سؤالی توسط ساموئلز ساخته شده که سه بعد مهارت‌های ارتباطی، مسئله محور و مثبت نگری، و جهت‌گیری‌آینده را در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) می‌سنجد. دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۱۴۵ می‌باشد. نمره بالا نشانگر تاب‌آوری تحصیلی بالا و نمره پایین نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی پایین فرد می‌باشد (۲۵). ساموئلز پایایی نسخه ۲۹ سؤالی این پرسشنامه را محاسبه نمود. وی جهت برآورد این پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب آلفای کرونباخ آن را در حدود ۰/۸۹ برآورد نمود. همچنین روایی سازه این پرسشنامه نیز در پژوهش وی مطلوب ارزیابی شد (۲۵). در ایران در مطالعه سلطانی نژاد و همکاران روایی آن به روش تحلیل عاملی تائید و ضرایب آلفای کرونباخ در خرده مقیاس‌های آن در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آمد که نشان می‌دهد پایایی سه عامل در پژوهش حاضر در سطح قابل قبولی است (۲۶).

۲- مقیاس شیفتگی تحصیلی (Academic Flow Scale): فرم کوتاه ۹ سؤالی مقیاس شیفتگی توسط مارتین و

جکسون ساخته شده که بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (گزینه‌های کاملاً مخالف: نمره ۱ تا کاملاً موافق: نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۹ تا ۴۵ می‌باشد و نمرات بالاتر نشان‌دهنده شیفتگی تحصیلی بالا و برعکس می‌باشد (۲۷). مارتین و جکسون جهت بررسی اعتبار درونی، از تحلیل عاملی تأییدی و جهت ارزیابی اعتبار بیرونی، ارتباط‌های تجربی میان‌مقیاس شیفتگی کوتاه و مقیاس انگیزه و اشتیاق مارتین را بررسی نمودند. همچنین ارتباط میان‌مقیاس‌های شیفتگی کوتاه و بلند را با دیدگاه درک بهتر ویژگی‌های روان‌سنجی مربوط به آن‌ها در یک نمونه ارزیابی کردند. آلفای کرونباخ از داده‌های موجود، ۰/۹۲ و قابلیت اطمینان سازه ۰/۹۵ بود، به طورکلی مقیاس شیفتگی کوتاه، حمایت روان‌سنجی قابل قبولی را از طریق تحلیل‌های تأییدی و بررسی ارتباطات و وابستگی با دیگر مفاهیم روان‌شناسانه به دست آورده است (۲۷). در ایران جلیلی و همکاران در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس، پایایی آن را با استفاده از روش همسانی درونی و دو نیمه کردن آزمون و اعتبار سازه را به وسیله همبستگی با مقیاس انگیزش تحصیلی (ابعاد انگیزش درونی و بی‌انگیزگی) محاسبه کردند که ضریب همسانی درونی کل مقیاس برحسب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضریب گاتمن برای ارزیابی پایایی تنصیفی ۰/۸۲ به دست آمد. همبستگی مثبت این مقیاس با انگیزش درونی ۰/۸۳ حاکی از روایی همگرا و همبستگی آن با بی‌انگیزگی ۰/۸۵- حاکی از روایی واگرای آزمون است. تحلیل عاملی تأییدی ساختار تک عاملی را تائید نمود و نتایج این مطالعه نشان داد که نسخه فارسی شیفتگی در حوزه تحصیلی، از روایی و پایایی خوبی برخوردار است (۲۸).

در مرحله اجرا آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش تحت آموزش مداخله آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس (۱۶) که در مطالعه قائدنیای جهرمی (۲۹) استفاده شده بود، در طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای قرار گرفتند و در مقابل آزمودنی‌های گروه گواه (لیست انتظار)، هیچ آموزشی را دریافت ننمودند. البته به جهت پیروی از اصول اخلاقی، پس از پایان ارزیابی‌ها، آموزش مداخله آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس به گروه گواه هم ارائه شد. همچنین برای حذف اثر دارونما، پس از دوره دوماهه، ارزیابی مجدد متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و گواه انجام شد. خلاصه جلسات درمانی آموزش تنظیم هیجانی مطابق جدول ۱. است.

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس (Gross)

جلسه	عنوان	فعالیت‌های انجام‌شده
۱	آشنایی و برقراری ارتباط اعضا با یکدیگر	بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف فرعی و جمعی، بیان منطق و مراحل مداخله، بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه
۲	انتخاب موقعیت	ارائه آموزش هیجانی: ۱) هیجان نرمال و هیجان مشکل‌آفرین ۲- خودآگاهی هیجانی: (آموزش و معرفی هیجان؛ شناسایی و نام‌گذاری و برچسب زدن به احساسات، تمایز میان هیجانات مختلف، شناسایی هیجان در حالت فیزیکی و روان‌شناختی؛ عوامل موفقیت در تنظیم هیجان)
۳	انتخاب موقعیت	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا: ۱) خودارزیابی باهدف شناخت تجربه‌های هیجانی خود ۲) خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی در فرد ۳) خودارزیابی با هدف شناسایی از راهبردهای تنظیمی فرد ۴) پیامدهای شناختی واکنش‌های هیجانی تا پیامدهای فیزیولوژیک واکنش‌های هیجانی ۶) پیامدهای رفتاری واکنش‌های هیجانی و رابطه این سه با هم ۷) معرفی هیجان خشم و راه‌های غلبه بر خشم
۴	اصلاح موقعیت	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان: ۱) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب ۲) آموزش راهبرد حل مسئله ۳) آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)
۵	گسترش توجه	تغییر توجه: ۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی ۲) آموزش توجه

۶	ارزیابی شناختی	تغییر ارزیابی‌های شناختی: ۱) شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی ۲) آموزش راهبرد باز - ارزیابی
۷	تعدیل پاسخ	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان: ۱) شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیام‌های هیجانی آن ۲) مواجهه ۳) آموزش ابراز هیجان ۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی 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 مهارت‌های آموخته‌شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه ۳) بررسی و رفع موانع انجام تکالیف

در این پژوهش تمامی اصول اخلاقی مرتبط ازجمله محرمانه بودن پرسشنامه‌ها، رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شده است، لازم به ذکر است مطالعه حاضر مورد تائید کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی بیرجند به کد IR.BUMC.REC.1398.388 می‌باشد. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر دوراهه با رعایت پیش‌فرض‌های آماری در سطح معنی‌داری α=۰/۰۵ استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج پژوهش حاضر که به صورت نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری است، نشان داد نمره‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون تقریباً مشابه گروه گواه ولی در پس‌آزمون و پیگیری تفاوت وجود دارد. در جدول ۲. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به همراه مؤلفه‌های آن‌ها گزارش‌شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی در سه مرحله اندازه‌گیری به تفکیک گروه آزمایش و گواه

		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
گروه	متغیر	M	SD	M	SD	M	SD
گواه	مهارت‌های ارتباطی	41.25	9.210	41.59	8.746	41.50	9.015
	مسئله محور	31.30	4.354	31.95	3.915	31.33	4.128
	مثبت و جهت‌گیری آینده	17.90	2.292	18.41	2.398	18.24	2.233
آزمایش	مهارت‌های ارتباطی	38.90	3.905	41.69	4.034	40.99	3.927
	مسئله محور	30.25	4.204	33.33	4.287	32.10	4.279
	مثبت و جهت‌گیری آینده	19.85	11.735	22.78	12.011	21.77	12.020
گواه	شیفتگی تحصیلی	33.10	5.875	33.45	5.755	33.37	5.941
آزمایش	شیفتگی تحصیلی	31.45	4.261	34.06	3.967	32.86	3.946

به‌منظور بررسی اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر دوراهه استفاده شد. پیش از اجرای این آزمون پیش‌فرض‌های همسانی ماتریس کوواریانس‌ها، کرویت مخلی، نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت که با توجه به عدم‌تخطی از این مفروضه‌ها استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر دوراهه بلامانع می‌باشد.

جدول ۳. نتیجه آزمون همسانی ماتریس کوواریانس‌ها (باکس)

Box's	F	df1	df2	سطح معناداری
۱۳۹/۱۶۲	۱/۸۳۵	۷۸	۴۵۵۹/۹۱۱	۰/۰۹۵

طبق جدول ۳. سطح معناداری آزمون باکس برابر با ۰/۰۹۵ می‌باشد. ازآنجایی‌که این مقدار، بزرگ‌تر از سطح معناداری (۰/۰۵) موردنیاز برای رد فرض صفر هست، فرض صفر ما مبنی بر همسانی ماتریس کوواریانس‌ها مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۴. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات

	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
متغیر	Z کالموگروف اسمیرنوف	سطح معنی‌داری	Z کالموگروف اسمیرنوف	سطح معنی‌داری	Z کالموگروف اسمیرنوف	سطح معنی‌داری
مهارت‌های ارتباطی	۱/۲۲۸	۰/۰۹۸	۱/۱۰۷	۰/۱۷۲	۱/۲۷۹	۰/۰۷۶
مسئله محور	۰/۷۱۷	۰/۶۸۲	۰/۷۵۵	۰/۶۱۹	۰/۸۴۳	۰/۴۷۶
مثبت نگری و جهت‌گیری آینده	۰/۶۹۱	۰/۷۲۶	۰/۸۱۹	۰/۵۱۳	۰/۸۱۳	۰/۵۲۲
شیفتگی تحصیلی	۰/۹۴۷	۰/۳۳۲	۰/۸۵۵	۰/۴۵۷	۰/۷۲۷	۰/۶۶۷

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۴، سطح معناداری آماره محاسبه شده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین فرض نرمال بودن توزیع نمرات پذیرفته می‌شود.

جدول ۵. نتیجه آزمون کرویت مخلی

متغیر	آماره مخلی	خی دو	df	سطح معناداری
مهارت‌های ارتباطی	0.901	3.866	2	0.145
مسئله محور	0.980	0.755	2	0.686
مثبت نگری و جهت‌گیری آینده	0.863	5.456	2	0.065
شیفتگی تحصیلی	۰/۸۸۳	۴/۵۸۳	۲	۰/۱۰۱

در جدول ۵. عدم معنی‌داری مقدار خی دو نشان‌دهنده برقراری مفروضه کرویت و معنی‌داری آن نیز نشان‌دهنده عدم برقراری این مفروضه است. همان‌طور که مشاهده می‌شود آزمون کرویت به لحاظ آماری معنی‌دار نمی‌باشد که نشان‌دهنده برقراری مفروضه کرویت می باشد.

جدول ۶. نتیجه آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون مهارت‌های ارتباطی	0.853	1	38	0.362
پس‌آزمون مهارت‌های ارتباطی	0.655	1	38	0.423
پیگیری مهارت‌های ارتباطی	0.639	1	38	0.429
پیش‌آزمون مسئله محور	0.174	1	38	0.679
پس‌آزمون مسئله محور	0.279	1	38	0.601
پیگیری مسئله محور	0.001	1	38	0.997
پیش‌آزمون مثبت نگری و جهت‌گیری آینده	2.133	1	38	0.152
پس‌آزمون مثبت نگری و جهت‌گیری آینده	1.943	1	38	0.171
پیگیری مثبت نگری و جهت‌گیری آینده	2.128	1	38	0.153
پیش‌آزمون شیفتگی تحصیلی	1.875	1	38	0.179
پس‌آزمون شیفتگی تحصیلی	1.793	1	38	0.188

پیگیری شیفتگی تحصیلی	2.883	1	38	0.098

طبق جدول ۶. نتایج آزمون لوین معنادار نمی‌باشد. از این رو فرض صفر ما مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد. بدین ترتیب نتیجه می‌شود که مفروضه همگنی واریانس‌ها، برقرار است.

جدول ۷. نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی چند متغیری برای مقایسه تاب‌آوری و شیفتگی تحصیلی دو گروه گواه و آموزش خودکنترلی هیجانی

	اثر	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
تکرار	اثر پیلایی	0.937	37.635	11	28	0.001	0.937
	لامبدای ویلکز	0.063	37.635	11	28	0.001	0.937
	اثر هتلینگ	14.785	37.635	11	28	0.001	0.937
	بزرگترین ریشه روی	14.785	37.635	11	28	0.001	0.937
تکرار *گروه	اثر پیلایی	0.763	8.197	11	28	0.001	0.763
	لامبدای ویلکز	0.237	8.197	11	28	0.001	0.763
	اثر هتلینگ	3.220	8.197	11	28	0.001	0.763
	بزرگترین ریشه روی	3.220	8.197	11	28	0.001	0.763

نتایج مندرج در جدول ۷. نشان می‌دهد که تمامی آزمون‌های چند متغیری معنی‌دار هستند که این موضوع بیانگر وجود اثر اصلی مربوط به عامل تکرار (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و همین‌طور اثر تعاملی بین گروه‌ها و تکرار (وجود تفاوت بین گروه‌ها در طی مراحل اندازه‌گیری) است. لذا به منظور مقایسه زوجی میانگین نمرات در طی مراحل اندازه‌گیری، از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شد که نتایج در جدول ۸. ارائه شده است.

جدول ۸. آزمون تعقیبی بن‌فرونی

گروه	متغیر وابسته	مرحله	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
گواه	مهارت‌های ارتباطی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-0.340	0.275	0.670
			پیگیری	-0.245	0.233	0.900
		پس‌آزمون	پیگیری	0.095	0.210	1
	مسئله محور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-0.650	0.292	0.096
			پیگیری	-0.025	0.230	1
		پس‌آزمون	پیگیری	0.625	0.201	0.061
	مثبت نگری و جهت‌گیری آینده	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-0.512	0.313	0.333
			پیگیری	-0.337	0.273	0.674
		پس‌آزمون	پیگیری	0.175	0.190	1
	شیفتگی تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-0.350	0.247	0.494
			پیگیری	-0.265	0.261	0.948
		پس‌آزمون	پیگیری	0.085	0.192	0.192
خودکنترلی هیجانی	مهارت‌های ارتباطی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-2.790	0.275	0.001
			پیگیری	-2.085	0.233	0.001
		پس‌آزمون	پیگیری	0.705	0.210	0.005
	مسئله محور	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-3.080	0.292	0.001
			پیگیری	-1.845	0.230	0.001
		پس‌آزمون	پیگیری	1.235	0.201	0.001

مثبت نگری و	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-2.931	0.313	0.001
جهت‌گیری آینده		پیگیری	-1.916	0.273	0.001
	پس‌آزمون	پیگیری	1.016	0.190	0.001
شیفتگی تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-2.610	0.247	0.001
		پیگیری	-1.410	0.261	0.001
	پس‌آزمون	پیگیری	1.200	0.192	0.001

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۸. در گروه آموزش خودکنترلی هیجانی تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات پس‌آزمون با نمرات پیگیری، برای تمامی متغیرها معنی‌دار می‌باشد (p<۰/۰۱). در گروه گواه نیز تفاوت بین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات پیگیری معنی‌دار نیست (p>۰/۰۵).

بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی خودکنترلی هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول شهر بیرجند انجام گرفت. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در گروه آموزش خودکنترلی هیجانی تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات پس‌آزمون با نمرات پیگیری، برای هر سه مؤلفه تاب‌آوری (مهارت‌های ارتباطی، مسئله محور و مثبت نگری و جهت‌گیری آینده) معنی‌دار است، اما در گروه گواه تفاوت بین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات پیگیری معنی‌دار نیست، لذا می‌توان گفت که آموزش خودکنترلی هیجانی برافزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول و مؤلفه‌های تاب‌آوری (مهارت‌های ارتباطی، مسئله محور و مثبت نگری و جهت‌گیری آینده) اثربخش است. نتیجه به‌دست‌آمده با نتایج مطالعات پیشین در این زمینه همسو است. به عنوان مثال نتایج پژوهش عشورنژاد نشان داد که آموزش تنظیم هیجان باعث افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان گروه آزمایش‌شده و این تأثیر در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است (۱۸). مطالعه نیرومند و همکاران نشان داد از آموزش فنون تنظیم هیجان می‌توان به عنوان روش مداخله‌ای مؤثری برای کاهش استرس، بهبود دشواری‌های تنظیم هیجان و افزایش تاب‌آوری دانشجویان استفاده کرد (۱۹). کای و همکاران در مطالعه خود دریافتند که تنظیم هیجان از طریق مدیریت استرس روانی موجب افزایش تاب‌آوری در نوجوانان می‌شود (۲۰). همچنین در پژوهشی نشان داده شد که آموزش گروهی نظم بخشی هیجانی بر سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی پسرهای ۱۲ تا ۱۴ سال دچار اختلال بیش فعالی مؤثر است (۲۱).

در تایید نتیجه فوق می‌توان گفت به دلیل تأکید روش‌های تنظیم هیجان روی آگاهی، کنترل و اصلاح هیجانات منفی حاصل از روابط بین فردی، تمرکز بر تمرینات عملی و کارگاهی و تشکیل جلسات به شکل گروهی و در نتیجه وجود تبادلات مؤثر بین فردی بر تاب‌آوری تأثیرات مثبتی داشته است. علاوه بر آن، استفاده از راهبردهای سازگارانه‌ای با مضمون فکر کردن به وقایع مثبت (مثبت اندیشی) به جای وقایع منفی، تفکر درباره‌ی پی‌ریزی برنامه‌های مؤثر برای مداخله در حل مشکل، معنای مثبت بخشیدن به واقعه یا تفسیر واقعه به‌صورت مثبت و همچنین کم اهمیت شمردن واقعه و کوچک شمردن آن در مقایسه با وقایع بزرگ‌تر را دارند، موجب افزایش تاب‌آوری می‌شود (۳۰). لذا استفاده از راهبردهای سازگارانه با کاستن از هیجانات منفی و درنتیجه بهبود عملکرد شناختی و هیجانی، موجبات رویارویی فرد برای حل مشکل و افزایش تاب‌آوری او را فراهم آورد. همچنین در تبیینی دیگر می‌توان گفت که تنظیم هیجانی به کاهش پاسخ‌های هیجانی منفی و پذیرش آن‌ها کمک می‌کند و درنتیجه تاب‌آوری فرد در شرایط نامساعد را بالا می‌برد. ساز و کار تنظیم هیجانی سبب می‌گردد، فرد افکار خودکار خود را شناسایی کرده و آن‌ها را مدیریت کند. این موضوع سبب کاهش استرس فرد می‌گردد. آگاهی هیجانی و وقوف بر تعارض‌ها، افزایش مهارت مدیریت استرس را به همراه خواهد داشت، پذیرش هیجان نیز توانایی تحمل در شرایط دشوار را بالا می‌برد و این موضوع تاب‌آوری را افزایش خواهد داد (۳۱). توانایی درک احساسات دیگران، ادراک فرد از محیط را تغییر داده

و سبب می‌گردد فرد در مدیریت افکار ناکارآمد خود توانمند شود. این موضوع استرس را کاهش و تاب‌آوری دانش‌آموزان در تحصیل را افزایش می‌دهد.

دیگر یافته پژوهش نشان می‌دهد که در گروه آموزش آزمایش خودکنترلی هیجانی تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت مرحله پس‌آزمون با پیگیری معنی‌دار است، اما در گروه گواه تفاوت بین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات پیگیری معنی‌دار نیست؛ بنابراین آموزش خودکنترلی هیجانی برافزایش شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول مؤثر است. در میان پژوهش‌های انجام شده، پژوهشی که در پی اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجانی بر شیفتگی تحصیلی باشد، یافت نشد؛ اما با نتایج تقریباً مشابه در این زمینه به صورت غیرمستقیم همسو است. به‌طور مثال در مطالعه‌ای نشان داده شد که آموزش تنظیم هیجان باعث افزایش دل‌مشغولی تحصیلی (انرژی، احساس تعهد و شیفتگی/ فریفتگی) دانش‌آموزان گروه آزمایش شد و این تأثیر در مرحله پیگیری نیز پایدار ماند (۱۸). نتایج مطالعه زنگوئی دوم و غنی فر نشان داد آموزش خودکنترلی اسلامی به گروه آزمایش توانسته تأثیر معنی‌داری در کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم دبیرستان نسبت به گروه گواه ایجاد نماید (۲۲). نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره مطالعه جلیلی و همکاران نشان داد که آموزش خود تعیین گری برانگیزش تحصیلی و شیفتگی تحصیلی اثر دارد و این نتایج در دوره پیگیری نیز تداوم یافته است (۲۳).

در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که امروزه برخلاف نظریه‌های اولیه، بر مفید بودن هیجان در رفتارها تأکید می‌شود و دیدگاه عمومی بر این است که هیجان‌ها قبل از رفتار واقع می‌شوند و سازگاری فرد را با ضروریات فیزیکی و اجتماعی فراهم می‌سازد و فرد را با پاسخ مناسب در برخورد با مسائل مجهز می‌کند و در نهایت موجب بقای جسمانی و اجتماعی وی می‌شود (۳۲). آموزش تنظیم هیجان می‌تواند با آگاه نمودن فرد از هیجانات مثبت و منفی و ابراز به موقع آن‌ها نقش مهمی در کاهش علائم بی‌رغبتی داشته باشد. درواقع آموزش تنظیم هیجان به دلیل برخوردار بودن از تکنیک‌های نظیر آگاهی از هیجانات، پذیرش هیجانات و باز ارزیابی و ابراز مناسب هیجانات، می‌تواند موجب تعدیل هیجان‌های مثبت و منفی شود و در افزایش علاقه و رغبت در دانش آموزان نقش داشته باشد (۳۳). همچنین می‌توان گفت آموزش خودکنترلی هیجانی با تکنیک‌ها و مهارت‌هایی چون ذهن آگاهی، ارتباط بین فردی و ارائه راه‌حل‌های جدید و تعدیل آثار ناراحت‌کننده به فرد در کنار آمدن بهتر با شرایط خاص و هیجان‌های مرتبط با آن کمک می‌کند (۳۴). استفاده از مهارت خودکنترلی هیجانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هیجان‌های خود را دقیق تشخیص دهند و سپس هر هیجانی را بدون ناتوان شدن در برابر آن بررسی کنند که هدف از آن تعدیل احساسات بدون رفتار واکنشی و مخرب می‌باشد. توانایی آگاه شدن از هیجان، شناسایی و نام‌گذاری هیجان‌ها، پذیرش هیجان منفی در زمان لزوم و روبرو شدن با آن به‌جای اجتناب، از مهارت‌های تنظیم هیجان می‌باشد که به بهبود راهبردهای تنظیم هیجان کمک می‌کند. استفاده از آموزش تنظیم هیجان با تکنیک‌های چون شناسایی باورهای ناکارآمد و بازسازی آن‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند با دیدگاه متفاوتی به ارزیابی شرایط خود بپردازند، شدت واکنش هیجانی خود را تغییر دهند و در مورد کنترل هیجان‌های خود احساس کفایت کنند و ناراحتی کمتری تجربه کنند، هیجان‌ها را مدیریت کند و درگیر رفتار هدفمند شود (۳۴).

از محدودیت‌های پژوهش حاضر شرایط اجرای پیگیری در دوران بیماری کووید ۱۹ بود که به صورت مجازی برگزار شد. محدودیت دیگر، کمبود پیشینه پژوهش در زمینه شیفتگی تحصیلی بود که با توجه به پیامدهای مثبت آموزش خودکنترلی هیجانی و اثربخشی آن بر تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود این آموزش‌ها در تمام مقاطع تحصیلی و به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که در مقاطع پایین‌تر مشغول به تحصیل هستند ارائه شود؛ تا بدین ترتیب دانش‌آموزان از سنین پایین با مهارت مدیریت هیجان‌ها آشنا شوند. همچنین در برنامه آموزش خودکنترلی هیجانی به‌عنوان بخشی از برنامه‌های سلامت‌محور و پیشگیرانه در مراکز خدمات مشاوره‌ای مدارس و دانشگاه‌ها به کار گرفته شود. آموزش این مهارت ها به والدین و معلمان با توجه به نقش مهم آنان در تقویت مهارت‌های خود کنترلی کودکان و نوجوانان، می تواند موثر باشد. این تحقیق بر روی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر بیرجند انجام شده و توصیه می‌شود در

مقطع ابتدایی و متوسطه دوم، دختران و سایر مناطق هم بررسی مشابه صورت گیرد. در نهایت می‌توان تاثیر خود کنترلی هیجانی را بر سایر متغیرهای روانشناختی مورد بررسی قرار داد.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش خودکنترلی هیجانی بر مولفه های تاب‌آوری تحصیلی (مهارت‌های ارتباطی، مسئله محور و مثبت نگری و جهت‌گیری آینده) و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه مؤثر بوده است. بهبود تاب‌آوری و شیفتگی تحصیلی می‌تواند ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه را بدنبال داشته باشد. از این رو می‌توان از آموزش خودکنترلی هیجانی به عنوان روش مکمل برنامه‌های آموزشی مدارس برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده نمود.

سپاسگزاری

این پژوهش مستخرج از پایان‌نامه نویسنده اول مقاله بوده و از تمامی کسانی که ما را در این پژوهش یاری نموده اند، نهایت تشکر و قدردانی را داریم.

تأییدیه اخلاقی

این پژوهش مورد تائید کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی بیرجند به کد IR.BUMC.REC.1398.388 می‌باشد.

تضاد منافع/ منابع مالی

نویسندگان اعلام می‌نمایند که تضاد منافعی در این پژوهش وجود ندارد؛ و این پژوهش صرفاً با هزینه‌های شخصی نویسنده اول تهیه شده است.

منابع

1. Foster TA. An exploration of academic resilience among rural students living in poverty: Piedmont College; 2013.
2. Khalaf MA. Validity and reliability of the academic resilience scale in egyptian context. US China Educ Rev B. 2014; 4:202-10. [Persian].
3. Neal D. Academic resilience and caring adults: The experiences of former foster youth. Children and Youth services review. 2017; 79:242-8.
4. Hart A, Gagnon E, editors. Uniting resilience research with a social justice approach towards a fifth wave? Will be in proceeding from the second world. Congress on Resilience: From person to Society, 2015.
5. Close W, Solberg S. Predicting achievement, distress, and retention among lower-income Latino youth. Journal of vocational behavior. 2008; 72(1):31-42.
6. Tarverdizadeh H, Saberi H, Pasha Sharifi H. The Prediction of Academic Resilience on the Basis of Personality Traits with Mediation Emotional Intelligence. JHPM. 2017; 6(3):36-43. [Persian].
7. Rojas LF. Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. Gist: JELA. 2015(11):63-78.
8. Naghsh S, ShafeiPour Motlaq F. Presenting a model in order to determine the relationship between the educational infatuation, Creativity, and achievement with Educational self-actualization Based on mediation of educational seriousness. Research in Curriculum Planning. 2016; 13(48):134-44. [Persian].
9. Mäkikangas A, Bakker AB, Aunola K, Demerouti E. Job resources and flow at work: Modelling the relationship via latent growth curve and mixture model methodology. JOOP. 2010; 83(3):795-814.
10. Colombo L, Zito M. Demands, resources and the three dimensions of Flow at Work. A study among professional nurses. 2014.
11. Elliot A, Dweck C. Handbook of Competence and Motivation, New York. Guilford Press; 2005.
12. Pakmanesh N, Javdan M. Predicting Academic Performance through Self-Control, Autonomy, and Self-awareness in Secondary School Students Bandar Abbas. Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning. 2020; 8(14):37-55. [Persian].
13. Daly M, Baumeister R, Delaney L, MacLachlan M. Self-control and its relation to emotions and psychobiology: Evidence from a Day Reconstruction Method study. Journal of Behavioral Medicine. 2014; 37(1):81-93.
14. Wills TA, Simons JS, Sussman S, Knight R. Emotional self-control and dysregulation: A dual-process analysis of pathways to externalizing/internalizing symptomatology and positive well-being in younger adolescents. Drug and alcohol dependence. 2016; 163:S37-S45.
15. Orkibi H, Hamama L, Gavriel-Fried B, Ronen T. Pathways to adolescents'

27. Martin AJ, Jackson SA. Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short'and 'core'flow in diverse performance domains. Motivation and Emotion. 2008; 32(3):141-57.
28. Jalili F, Arefi M, Ghomrani A, Maneshi G. Examining the psychometric features of Academic Flow Questionnaire in Students. Journal of Instruction and Evaluation. 2018; 11(41):155-72. [Persian].
29. 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].
30. Mehraban R, Livarjni S. Evaluation of the effectiveness of group training of emotion regulation 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].
31. MoghimIslam M, Hoseini M. Impact of stress management training on the girl high school student academic achievement. Procedia-social and behavioral sciences. 2013; 89:22-6.
32. Kermani mamazandi Z, Tale Pasand S. Psychometric Characteristics of Difficulties in Emotion Regulation Scale in Semnan University Students. Journal of Instruction and Evaluation. 2018; 11(42):117-42. [Persian].
33. Andela M, Truchot D. Emotional dissonance and burnout: The moderating role of team reflexivity and re-evaluation. Stress and Health. 2017; 33(3):179-89.
34. Amani A, Isanezhad O, Pashabadi S. The effectiveness of emotional self-regulating group training on motivational strategies, academic procrastination and mental health in students. Scientific Journal Management System. 2019; 7(3):208-181. [Persian].
35. Yosefi J. The Relationship between Emotional Regulation and Positive and Negative Emotions with Psychological Well-being of flourishing: Linking self-control skills and positivity ratio through social support. Youth & Society. 2018; 50(1):3-25.
16. Gross JJ. Emotion regulation: taking stock and moving forward. Emotion. 2013; 13(3):359.
17. John OP, Gross JJ. Individual differences in emotion regulation. Handbook of emotion regulation. 2007:351-72.
18. Ashournejad F. Effectiveness of training of emotion regulation strategies on increasing resilience and engagement with academic affairs in teenaged girls. Journal of Applied Psychology. 2017; 10(4):501-21. [Persian].
19. Nironamnd R, Seydmoradi k, Kakavand A, Tavasoli z. Effectiveness of education emotion regulation techniques on reducing stress and increasing resilience of student. Thoughts and Behavior in Clinical Psychology. 2019; 14(53):7-16. [Persian].
20. Cai W-p, Pan Y, Zhang S-m, Wei C, Dong W, Deng G-h. Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: Exploring multiple mediation models. Psychiatry research. 2017; 256:71-8.
21. Bagheri S, Aghaziyarati A, Rostami M, Hoshi N. The effectiveness of emotional regulation on compatibility emotional, social and academic boys 12 to 14 years with ADHD disorder. Journal of Exceptional Children. 2019; 18(4):67-76. [Persian].
22. Zangoie Dovom MH, Ghanifar MH. The effect of self-control on the quality of life of male students Secondary school in Birjand. Medical journal of mashhad university of medical sciences. 2019; 61(supplment1):116-24. [Persian].
23. Jalili F, Arefi M, Ghomrani A, Manshaee G. The effectiveness of Self-determination Education on Academic Motivation and Academic Flow of Farhangian University Students in Birjand. Journal of Educational Psychology Studies. 2019; 16(34):27-58.
24. Delavar A. Research methodology in psychology and education. Tehran: Virayesh; 2015. [Persian].
25. Samuels WE. Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience: The University of Texas at Arlington; 2004.
26. Soltaninejad M, Asiabi M, Ahmdi B, Tavanaiee yosefian S. A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). Quarterly of Educational Measurement. 2014; 4(15):17-35. [Persian].

Students. Journal of Neyshabur University of Medical Sciences. 2015; 3(1):66-74. [Persian]