

پیش بینی اهداف پیشرفت تحصیلی بر اساس انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربی و تحمل پریشانی دانش آموزان متوسطه دوم

رحیم بدری گرگری^۱، صمد ناجی بیرق^۲، سجاد علمردانی صومعه^۳، فریده شیرعلیزاده^۴

^۱استاد، گروه آموزشی روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۲دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، دانشگاه پردیس بین المللی ارس، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

^۳دانشجوی دکتری روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران

^۴کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، آموزش پرورش ناحیه ۵ تبریز

چکیده

در ساختارهای تربیتی و آموزشی معیاری که برای سنجش میزان دستیابی به اهداف تربیتی در نظر گرفته شده، پیشرفت تحصیلی است. بسیاری از روان شناسان و متخصصان آموزشی، تحقیقات متعددی را پیرامون عوامل و متغیرهایی که بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می گذارند انجام داده اند. هدف این پژوهش پیش بینی اهداف پیشرفت تحصیلی بر اساس انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربی و تحمل پریشانی در دانش آموزان دبیرستانی ناحیه یک تبریز می باشد. روش این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان متوسطه ناحیه یک تبریز در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می باشد که از بین آن ها ۱۴۷ نفر به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. مشارکت کنندگان پرسشنامه های اهداف پیشرفت تحصیلی (QGA) الیوت و مک گریگور، انعطاف پذیری شناختی (CFI) مارتین و روبین (۱۹۹۵) پرسشنامه تحمل پریشانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) و پرسشنامه اجتناب تجربی چند وجهی گامز و همکاران (۲۰۱۱) را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده ها از همبستگی و رگرسیون همزمان استفاده گردید. نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که بین اهداف پیشرفت تحصیلی و انعطاف پذیری شناختی رابطه معنی داری وجود دارد. به صورتی که نتایج رگرسیون همزمان نشان داد که تاثیر انعطاف پذیری شناختی و تحمل پریشانی در پیش بینی اهداف پیشرفت تحصیلی معنی دار است. این نتایج رهنمودهایی را بر اساس تبیین اهداف پیشرفت در جلوگیری از تجارب منفی هیجان تحصیلی و همچنین گشودگی و انعطاف پذیری هنگام درگیری تحصیلی را ارائه می دهد.

واژه های کلیدی: اهداف پیشرفت تحصیلی، انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربی و تحمل پریشانی

مقدمه:

انگیزش تحصیلی که انگیزه روان شناختی فراگیران است که با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف های تحصیلی اشاره دارد و به عنوان اصلی ترین مساله در آموزش و پرورش مطرح است (گارن، متیوس و جولی ، ۲۰۱۰، وانگ و رائو ، ۲۰۲۰). انگیزش را وجود یا حالتی درونی یا بیرونی، همچنین میل و رغبتی که فرد را به انجام رفتار ها وادار می سازد، تعریف کرده اند که باعث می شود فرد، رفتاری را به صورت جهت دار، با تلاش و کوشش و تداوم در طول دوره زمانی خاص انجام می دهد (سینگ، جیمز، پاول و بولار ، ۲۰۲۲). هاتیجه (۲۰۱۱) برآین باور است که انگیزش با هدف های ویژه، نگرش ها و باورهای خاص، روش های نائل شدن به آن ها و تلاش فرد در ارتباط است. بنابراین یکی از کاربردی ترین و عمده ترین نظریه هایی که به درک انگیزش تحصیلی دانش آموزان کمک می کند، نظریه جهت گیری اهداف پیشرفت است (پینتریچ و شانک، به نقل از ماترن ، ۲۰۰۵). در ساختارهای تربیتی و آموزشی معیاری که برای سنجش میزان دستیابی به اهداف تربیتی در نظر گرفته شده، پیشرفت تحصیلی است (لواسانی، حجازی و احمدیان نسب، ۱۳۹۳). بسیاری از روان شناسان و متخصصان آموزشی، تحقیقات متعددی را پیرامون عوامل و متغیرهایی که بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می گذارند انجام داده اند (حجازی و همکاران ، ۲۰۱۴؛ گول و شهزاد، ۲۰۱۲). بیش از چهار دهه، تئوری اهداف پیشرفت تحصیلی الهام بخش مربیان و محققان است. شامل دو نوع اهداف: اهداف تبحرگرایانه ، که بر توسعه شایستگی شخصی تاکید می کند و اهداف عملکردی ، که بر نشان دادن شایستگی^۹ در رابطه با همکلاسی ها. فرض می شود که اهداف تبحرگرایانه نتایج مورد دلخواه کافی، مثل تلاش زیاد، راهبردهای مطالعه موثر، خلق مثبت و بهزیستی، گشایش به همکاری و اهداف پیشرفت عالی ایجاد می کند. این تئوری بیان می کند که بعضی اوقات اهداف عملکردگرایانه با فواید اهداف تبحرگرایانه ترکیب می شوند، اما اغلب به جای آن نتایج غیرمطلوبی مثل اضطراب، راهبردهای غیرموثر و پیشرفت ضعیف، مخصوصا برای کسانی که اعتماد کافی ندارند را ایجاد می کنند. یک استثنای آشکار این است که اهداف عملکرد بیشتر از اهداف تبحر گرایانه با اهداف پیشرفت متصل هستند(هاراکیویز، بارون و الیوت ، ۱۹۹۸، هولمان و همکاران ، ۲۰۱۰).

^۱. Garn, Matthews and Jolly

^۲. Wang and Rao

^۳. Singh, James, Paul and Bolar

^۴. Hatice

^۵. Achievement Orientation Goals

^۶. Mattern

^۷. Achievement Golas

^۸. Mastery Goals

^۹. Performance Golas

^{۱۰}: Harachkiewicz, Barron and Elliot

^{۱۱}: Hulleman and Etal

نظریه اهداف پیشرفت یکی از برجسته ترین و کامل ترین چارچوب ها برای ادراک انگیزش پیشرفت، به خصوص انگیزش در حیطه های آموزشی و مهارتی است (دوئک ، ۱۹۸۶). بر اساس این نظریه^۱ که توسط دوئک (۱۹۸۶) و نیکولز (۱۹۸۴) ارائه شده، جهت گیری خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می دهد. مفهوم جهت گیری هدف های پیشرفت تحصیلی اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (براتن و استرامسو ، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر فراگیر در ارتباط با این مولفه، به این سوال پاسخ می دهد که " چرا من تکلیف را انجام می دهم؟". در یکی از آخرین نظریات در مورد جهت گیری اهداف پیشرفت، الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، یک چارچوب جهت گیری هدف پیشرفت دو در دو مطرح کردند شامل: جهت گیری تسلط-گرایش، شامل تلاش برای یادگرفتن تمام آن چیزهایی است که برای یادگیری وجود دارد. جهت گیری تسلط-اجتناب، که مربوط است به ناکام ماندن در یادگیری آنچه که برای یادگیری وجود دارد. جهت گیری عملکرد-گرایش، که با جستجو برای بهتر از دیگران عمل کردن مشخص می شود و در نهایت جهت گیری عملکرد-اجتناب که متضمن اجتناب از عملکرد ضعیف نسبت به دیگران است. جهت گیری اهداف پیشرفت فرض می کند که دانش آموز در مفهوم رفتار پیشرفت خود با یکدیگر تفاوت دارند و این تفاوت ها با پیامد های متمایز هیجانی، انگیزشی، شناختی و رفتاری در ارتباط هستند (الیوت، ۲۰۰۵).

در همین راستا سنکو (۲۰۱۹)، در پژوهشی نشان داد که اهداف عملکردی موفقیت تحصیلی را با اطمینان بیشتری پیش بینی می کنند تا اهداف تسلط. او فرض می کند که هر دو هدف می توانند در شرایط خاص یادگیری ، موفقیت تحصیلی را تسهیل کنند. در مطالعه ای دیگر دویچسنه و لاروز (۲۰۱۸)، نشان دادند که فشار تحصیلی، افزایش هر دو اهداف عملکرد گرایبی و تبحرگرایبی را پیش بینی می کند. در پژوهشی دیگر، (عسکری، مکوندی و نیسی، ۱۳۹۸) نشان دادند که اهداف پیشرفت تبحرگرایانه با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تیز هوش را پیش بینی می کند در حالی که اهداف عملکرد اجتنابی پیشرفت تحصیلی رابطه منفی با عملکرد تحصیلی داشتند.

از آنجا که اهداف پیشرفت متفاوت در محیط آموزشی منجر به نتایج مثبت و منفی متفاوتی می شوند، پی بردن به عوامل تاثیر گذار و پیشایندهای این اهداف بسیار اهمیت دارد (پینتریچ و شانک ، ۲۰۰۲، چرچ، الیوت و گابل^۲ ، ۲۰۰۱). اما بر اساس رویکرد های پذیرش و تعهد^۳ منشا بسیاری از بیماری ها و اختلالات روانی انسان، انعطاف ناپذیری شناختی است که از امتزاج شناختی و اجتناب تجربه ای حاصل می شود (قره آغاجی و همکاران، ۱۳۹۵). انعطاف پذیری شناختی^۴ به عنوان ۱.

^۱Dweck

^۲Nichollos

^۳Braten and Stromso

^۴Elliot and McGregor

^۵Senko

^۶Duchesne and Larose

^۷Pintrei and Schunk

^۸Church, Elliot and Gable

^۹Acceptance and Commitment Therapy

^{۱۰}Psychological Flexibility

آگاهی فرد از انتخاب ها و گزینه های جایگزین و مناسب در هر موقعیت مفروض ۲. تمایل به انعطاف پذیری برای سازگاری با موقعیت و ۳. احساس خود کارآمدی در انعطاف پذیر بودن است (اسکندری، پژوهی نیا و ابویسانی، ۱۳۹۵، دبیبری، ۲۰۱۲، گانداز، ۲۰۱۳). انعطاف پذیری روان شناختی به عنوان یک مهارت مهم برای تسلط افراد در موقعیت های متفاوت در نظر گرفته می شود (استار، نیوتون، پولاک، کوکا، ریتل جانسون و دورکین، ۲۰۱۵). انعطاف پذیری شناختی می تواند منجر به تصمیم گیری های موفق و به دنبال آن الگوهای پاسخ درست در هنگام تعییرات محیطی شود و در طی مراحل این فرآیند ها، افراد می توانند با نظارت بر پیامدهای رفتار خود، سعی در پیش بینی عوامل شکست در عملکرد شناختی پیش رو داشته باشند (اولسپرگر، دنیل میمر و جاکهام، ۲۰۱۴). پژوهش های انجام یافته نشان می دهد که انعطاف پذیری شناختی، فرآیند مهم در فعالیت هایی مثل کار و تحصیل است و به طور قابل توجهی پیشانی روان شناختی، هیجانی، عملی و کیفی زندگی را پیش بینی می کند (مک کراکن و مورلی، ۲۰۱۴) که می تواند روی اهداف و عملکرد پیشرفت تحصیلی اثر داشته باشد.

بنابراین یکی از مهمترین مولفه هایی که می تواند در پیش بینی و شکل گیری اهداف پیشرفت نقش داشته باشد انعطاف پذیری شناختی است که از عوامل مهم در پیش بینی تعاملات اجتماعی است و به عنوان فرآیندی پویا تعریف می شود که مسئول ایجاد انطباق مثبت فرد با محیط است، در شرایطی که فرد انعطاف پذیر علی رغم وجود تجارب مخالف یا آسیب زا قادر است با محرک های در حال تغییر محیط سازگار شود (کهندانی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۶، فرهودیان، ۲۰۰۶).

افرادی که تفکر انعطاف پذیر دارند، از توجییهات جایگزین بهره می برند، چارچوب فکری خود را به صورت مثبت بازسازی کرده موقعیت های چالش برانگیز را می پذیرند و در مقایسه با غیر انعطاف پذیر ها، تاب آور تر هستند (برتن، پکنهام، برون، ۲۰۱۰، فیلیپس، ۲۰۱۱، به نقل از شاره، روئین فرد و حقی، ۱۳۹۳) و به تبع آن پیشرفت تحصیلی و اجتماعی بهتری دارند. در این سو افرادی که انعطاف پذیری کمتری دارند به سختی می توانند یادگیری های اولیه خود را فراموش کنند، آن ها بر یادگیری های قبلی خود که پیامد های منفی برایشان دارد، پافشاری می کنند و این پافشاری به سازگاری آن ها با شرایط تحصیلی و اجتماعی جدید آسیب می رساند (کاربونلا و تیمپانو، ۲۰۱۶).

پژوهش های زیادی اهمیت انعطاف پذیری شناختی را نشان داده اند. انعطاف پذیری افراد در میزان بروز آسیب ها و سطح عملکرد اجتماعی آنها بسیار تعیین کننده است (دنیس و واندروال، ۲۰۱۰). این نظریه می تواند به یادگیرندگان کمک کند تا بتواند دانش مفهومی را در دیگر حوزه ها و در شیوه های متفاوت و متنوع در یک موقعیت به کار ببرند. از این طریق، انتقال یادگیری از یک فرصت به فرصت دیگری آسان تر به وقوع می پیوندد (یوسف زاده و کرمی، ۱۳۹۲). هالمن و سنکو (۲۰۱۰) معتقد است که دانش آموزانی که با اهداف تبحر گرایی سازگارند؛ گرایش به این امر دارند که این ویژگی را انعطاف

^{۱۱} DeBerry

^{۱۲} gunduz

^{۱۳} Star, Newton, Pollack, Kokka, Rittle-Johnson & Durkin

^{۱۴} Ullsperger, Danielmeier and Jochem

^{۱۵} Psychological Distress

^{۱۶} McCracken and Morley

^{۱۷} Carbonella and Timpano

^{۱۸} Dennis and Vander Wale

^{۱۹} Hulleman and Senko

پذیر بدانند تا مهارت‌های تحصیلی خودشان را بهبود ببخشند. پالیلیوناس، بلیسل و دیکسون (۲۰۱۸)، در مطالعه ای دریافتند که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد موجب ارتقای انعطاف پذیری روان شناختی و عملکرد مناسب افراد می شود. در نظریه های اخیر به خصوص نظریه های پذیرش و تعهد، یکی از عواملی که می تواند بر نوع انگیزش و شکل گیری اهداف نقش داشته باشد، اجتناب تجربی است که عامل مهمی در سبب شناسی روانی در نظر گرفته می شود (بیفالکو، موران، بال و برنازانی، ۲۰۰۳). اجتناب تجربه ای به ارزیابی منفی افراطی از حس ها و احساسات، افکار خصوصی ناخواسته و عدم تمایل به تجربه کردن بین رویدادها و تلاش های عمدی برای کنترل یا فرار از آن ها اطلاق میگیرد (عسگری، صفر زاده، ۱۳۹۳). اجتناب تجربی زمانی رخ می دهد که فرد تمایلی به برقراری ارتباط با عناصر یک تجربه ندارد (اولانریواجو، روس و کهیندی، ۲۰۱۵). به ویژه تمایل همیشگی و مداوم به تجربه افکار و احساس ناراحت کننده (و اجتناب و ممانعت از این تجارب مرتبط) به طیف گسترده ای از مشکلات مرتبط است (برمن، واتن، گرث و آبراموویتز، ۲۰۱۰). اجتناب تجربی زمانی که به صورت غیر انعطاف پذیر و سخت به کار می رود، به فرآیندی مختل تبدیل می شود که زمان و انرژی زیادی را برای به منظور تلاش کنترل، مدیریت، یا مبارزه ناخواسته خصوصی وقایع کند. اجتناب تجربی در مسیر حرکت به سمت اهداف با ارزش، تماس با تجارب زمان حال را کاهش می دهد، در نتیجه اختلال در عملکرد را منجر می شود (جنبشی و الحسینی، ۱۳۹۶). در پژوهشی هیندز، جونز، گو، فورستر و بیگلن (۲۰۱۵) نشان دادند که اجتناب تجربی نقش مهمی در شرایط استرس تحصیلی دارد و با حمایت اجتماعی محدود شده و رفتار ناسازگارانه دانش آموزان رابطه دارد و نقش مهمی در رابطه با رفتار دانش آموزان و سلامت روان آن ها ایفا می کند و می تواند پیش بینی کننده خوبی برای پیشرفت تحصیلی و اجتماعی باشد. از جمله ی مولفه ها در انگیزش و اهداف و جهت گیری پیشرفت و از سازه های مهم در زمینه تحمل و درک شرایط محیطی در تحصیل، تحمل پریشانی است. انگیزش با تحمل پریشانی و تنظیم هیجان رابطه دارد و می تواند تحمل پریشانی را پیش بینی کند (ایمانی و جاجرمی، ۱۳۹۷). تحمل پریشانی را تحمل فرد در تجربه و تحمل حالات و هیجانات منفی تعریف می کنند (سیمونز و گاهر، ۲۰۰۵). تحمل پریشانی یک متغیر تفاوت های فردی است که به ظرفیت تجربه و مقاومت در برابر ناراحتی های هیجانی اشاره می کند (اکلیریک، آیرونسون و اسمیتز، ۲۰۰۷). تحمل پریشانی ممکن است، نتیجه فرآیند های فیزیکی و شناختی باشد، با این وجود، به صورت حالت هیجانی تجربه می شود که در بیشتر موارد با تمایل به انجام عملی که باعث رها شدن از تجربه هیجانی می شود، مشخص می گردد (ابادی و همکاران، ۲۰۱۶). تحمل پریشانی ماهیتی چند بعدی دارد و شامل ابعاد متعددی از جمله، (۱) توانایی تحمل (۲) ارزیابی و پذیرش حالت عاطفی (۳) شیوه تنظیم هیجان به وسیله فرد (۴) مقدار جذب توجه به وسیله هیجان های منفی و مقدار سهم آن در بوجود آمدن اختلال در عملکرد، می شود (سیمون و گاهر، ۲۰۰۵، به نقل از زولسنکی، ووجانویک، برنستین و لیرو، ۲۰۱۰).

^۱ Paliliunas, Belisle and Dixon

^۲ Experiential Avoidance

^۳ Bifulco, Moran, Ball & Bernazzani

^۴ Olanrewaju, Ruth and Kehinde

^۵ Berman, Wheaton, McGrath & Abramowitz

^۶ Hinds, Jones, Gau, Forrester & Biglan

^۷ Distress Tolerance

^۸ Simons and Gaher

^۹ Ocleirigh, Ironson and Smits

^{۱۰} zvolensky, Vujanovic, Bernstein & Leyro

در این راستا فنایی و سجادیان (۱۳۹۵) نشان دادند که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش اجتناب تجربه ای افراد موثر است. در پژوهشی دیگر، نریمانی و طاهری فرد (۱۳۹۸)، نشان دادند که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد اجتناب تجربه ای و پریشانی روان شناختی نوجوانان دارای اختلال یادگیری خاص را به طور معناداری کاهش می دهد. در پژوهشی (گالگو، مک هاگ، ویلات و لاپالینین ، ۲۰۲۰) نشان دادند که بین تحمل پریشانی و مولفه هایی^۴ از انعطاف پذیری روان شناختی در دانشجویان در حال تحصیل با اضطراب سخنرانی آن ها رابطه معنی داری وجود دارد.

با توجه به کمبود نظری و پیشینه تجربی در پژوهش ها و شواهد ارایه شده موجود در مطالعات قبلی، مولفه های درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد مضافاً نحوه برخورد افراد در موقعیت های تحصیلی و یادگیری با توجه به سبب شناسی روان شناختی، می توانند در ایجاد و تعیین مسیر جهت گیری اهداف و انگیزش تحصیلی نقش داشته باشند. لذا سوال این پژوهش این می باشد که آیا بین اهداف پیشرفت تحصیلی و انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربه ای و تحمل پریشانی رابطه وجود دارد و اینکه این مولفه ها می توانند اهداف پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند؟

روش تحقیق:

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و همبستگی است. در این پژوهش، جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم مشغول به تحصیل در مدارس دولتی ناحیه یک تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ می باشد. از این جامعه آماری تعداد ۱۴۷ دانش آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه یک تبریز به علت شیوع بیماری کرونا و عدم حضور منظم دانش آموزان در مدارس، با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده ها شامل پرسشنامه اهداف پیشرفت تحصیلی، انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربی و تحمل پریشانی بود.

پرسشنامه اهداف پیشرفت (QGA):

این پرسشنامه توسط الیوت و مک گریگور ساخته شده و چهار بعد هدف های تبحرگرا، هدف های اجتناب از تبحر، هدف های عملکرد گرا و هدف های اجتناب از عملکرد را با طیف لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) اندازه گیری می کند. تعداد سوال های پرسشنامه ۱۲ سوال و دامنه نمرات از ۱۲ تا ۸۴ است. آن ها ضریب پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که این میزان برای عامل تبحرگرا ۰/۸۷، عملگرا ۰/۹۲، اجتناب از تبحر ۰/۸۹، و اجتناب از عملکرد ۰/۸۳، به دست آمد. ضرایب محاسبه شده برای پرسشنامه اهداف پیشرفت در ایران نیز مناسب گزارش شده است (خرمایی و خیر، ۲۰۰۸).

پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی (CFI):

پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی توسط مارتین و روبین (۱۹۹۵) ساخته شده و برای اندازه گیری انعطاف پذیری شناختی با استفاده از سه مولفه ارتباط، انعطاف و خشکی نگرش ها و عادات شخصی می باشد. این مقیاس دارای ۱۲ سوال می باشد که سازه انعطاف پذیری را در اندازه های ۵ درجه ای لیکرت از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) را می سنجد. روایی این مقیاس توسط مارتین و روبین با آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه نموده است. این مقیاس آگاهی شخص در مورد این را ارزیابی می کند که (الف) در هر شرایطی گزینه ها و شرایط جایگزینی وجود دارد و (ب) تمایل به انعطاف پذیری و سازگاری با شرایط وجود دارد و (ج) در انعطاف پذیری خودکار آمدمی وجود دارد. اعتبار این مقیاس ۰/۸۳ می باشد.

پرسشنامه تحمل پریشانی سیمونز و گاهر:

^۴ Gallego, McHugh, Villatte & Lappalainen

این مقیاس دارای ۱۵ ماده است که توسط سیمونز و گاهر، ۲۰۰۵؛ ساخته شد. گویه های این مقیاس بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت کاملاً موافقم = ۱ تا کاملاً مخالفم = ۵ نمره گذاری می شوند. نمرات بالا در این مقیاس نشانگر تحمل پریشانی بالاست. سیمونز و گاهر، ۲۰۰۵؛ ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۲. و همسانی درونی آن را پس از گذشت شش ماه ۰/۶۱. گزارش کرده اند (اندامی خشک، ۱۳۹۲). در پژوهش اندامی خشک (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ کل این مقیاس ۰/۸۶. به دست آمد. در پژوهش حسین زاده و همکاران (۱۳۹۹). ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹. گزارش کردند.

پرسشنامه اجتناب تجربی چند وجهی گامز، چمیلسکی، کتو، راجر و واتسون (۲۰۱۱):

مشتمل بر ۶۲ سوال است که در یک طیف لیکرت ۶ درجه ای از ۵ = شدیداً موافقم تا شدیداً مخالفم = ۰، ۶ خرده مقیاس اجتناب رفتاری شماره سوال های ۱، ۸، ۱۴، ۲۰، ۲۶، ۳۲، ۳۹، ۴۵، ۵۱، ۵۵، ۵۹، پریشانی ناسازگار شماره سوال های ۵، ۱۱، ۱۷، ۳۶، ۴۲، ۴۷، حواس پرتی/ فرونشانی شماره سوال های ۳، ۹، ۱۵، ۲۲، ۲۷، ۳۳ و ۴۰، انکار / سرکوبی شماره سوال های ۱۰، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۸، ۳۵، ۴۱، ۴۶، ۴۹، ۵۲، ۵۶، ۶۰، ۳۵، ۲۸، ۲۳، ۲۱، ۴، ۱۰، ۱۶، تحمل پریشانی شماره سوال های ۶، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۹، ۳۷، ۴۳، ۴۸، ۵۳، ۵۷، ۶۲ و ۳۰ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. گامز و همکاران (۲۰۱۱) ضرایب آلفای کرونباخ را در نمونه های مختلف ۰/۹۱ تا ۰/۹۵. و روایی قابل قبولی برای ابزار گزارش کرده اند.

یافته ها:

تعداد ۱۴۷ دانش آموز با میانگین سنی ۱۶/۵۱ سال و انحراف استاندارد ۱/۶۲ در این پژوهش شرکت کردند، جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی کسب شده در پیشرفت تحصیلی، انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی را نشان می دهد.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای پیشرفت تحصیلی، انعطاف پذیری شناختی، تحمل

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴
۱. پیشرفت تحصیلی	۴۵/۵۰	۶/۹۰	۱	۰/۲۴**	-۰/۰۹	۰/۱۰
۲. انعطاف پذیری شناختی	۴۱/۸۰	۶/۷۱		۱	۰/۳۳**	۰/۱۸**
۳. تحمل پریشانی	۴۴/۵۸	۱۰/۹۵			۱	-۰/۲۴**
۴. اجتناب تجربی	۲۰۹/۶۷	۳۰/۰۱				۱

* معناداری در سطح ۰/۰۵ ** معناداری در سطح ۰/۰۱

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی با پیشرفت تحصیلی را نشان می دهد. براساس اطلاعات جدول، فقط بین پیشرفت تحصیلی با متغیر انعطاف پذیری شناختی ($p < 0/002$; $r = 0/23$) ارتباط معنادار وجود دارد.

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون پیشرفت تحصیلی براساس متغیرهای انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	R	R ²	F	Sig of F	B	SE B	t	P
پیشرفت تحصیلی	انعطاف پذیری شناختی	۰/۳۰	۰/۰۹	۴/۷۳	۰/۰۰۴	۰/۳۱	۰/۰۹	۷/۰۶	۰/۰۰۱
	تحمل پریشانی					-۰/۱۲	۰/۰۵	-۲/۱۳	۰/۰۳
	اجتناب تجربی					۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۹۶

جدول ۲ نتایج رگرسیون پیشرفت تحصیلی را براساس متغیرهای انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی نشان می دهد. براساس این جدول ۹ درصد از کل واریانس پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان بر اساس انعطاف پذیری شناختی، تحمل پریشانی و اجتناب تجربی تبیین می شود. نسبت F هم نشان می دهد که مدل رگرسیون معنی دار می باشد ($p < 0/004$; $F = 4/73$). نتایج ضرایب رگرسیون نیز نشان می دهد که از بین متغیرهای پیش بین، t حاصل از دو متغیر انعطاف پذیری شناختی ($t = 7/06$; $p < 0/001$) و تحمل پریشانی ($t = -2/13$; $p < 0/03$) معنی دار می باشند و به این معنی است که می توانند به طور معنی داری میزان پیشرفت تحصیلی را در دانش آموزان پیش بینی کنند.

بحث:

هدف پژوهش حاضر پیش بینی اهداف پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی بر اساس انعطاف پذیری شناختی، اجتناب تجربه ای و تحمل پریشانی بود. یافته ها نشان داد که فقط بین انعطاف پذیری شناختی با اهداف پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد مدل پیش بینی برای متغیرها معنی دار می باشد و نشان داد که ۹ درصد از واریانس اهداف پیشرفت تحصیلی به وسیله انعطاف پذیری روان شناختی، تحمل پریشانی تبیین می شود. در این تحقیق هیچ ارتباطی بین اجتناب تجربه ای و اهداف پیشرفت تحصیلی وجود نداشت. اما بین متغیرهای پیش بین انعطاف پذیر شناختی و تحمل پریشانی همبستگی معنی داری وجود داشت. نتایج حاصل با پژوهش های کاربونلا و تیمپانو (۲۰۱۶)، تورامان، فهمی اوزدمیر، کوسان آیتوق و اوراکی (۲۰۲۰)، کهندانی و ابوالمعالی الحسینی، (۱۳۹۶)، فرهودیان، (۲۰۰۶) زارع و سامانی (۱۳۸۷)، مفتاحی نیری (۱۳۹۹)، همسو می باشد. باند، جودا و گوئول (۲۰۱۳) معتقدند دانش آموزانی که انعطاف

^{۴۳}Toraman, Fehmi Ozdemir, Kosan Aytug, Orakci

پذیری بالایی دارند مطابق با ارزش ها و اهداف خود عمل می کنند. به نظر آن ها انعطاف پذیری شناختی مبتنی بر این فرض است که زمانی که افراد در تصمیم گیری چگونگی عمل در یک موقعیت در مسیری باشند که با اهداف و ارزش های خودشان ایجاد شده باشد خیلی بهتر و از نظر روانی سالم تر عمل می کنند. از آنجا که اهداف پیشرفت متفاوت در محیط یادگیری نتایج مثبت و منفی متفاوتی را موجب می شوند، پی بردن به عوامل تاثیر گذار و پیشایند های این اهداف بسیار اهمیت دارد (پینتریچ و شانک ، ۲۰۰۲، چرچ، ایوت و گابل ۳، ۲۰۰۱). به همین خاطر بر آلتاس یافته های تحقیقی می توان انتظار داشت که انعطاف پذیری شناختی پیش بینی کننده قوی تنظیم زندگی (کاشدان و همکاران، ۲۰۰۶) سلامت ذهنی و تاثیرات رفتاری (هیز، ۱۹۹۹)، رضایت شغلی و عملکرد تحصیلی باشد (باند، جودا و گوئنول ، ۲۰۱۳ و هیز ، ۲۰۰۶).^۶ مطالعات آسیکاینن، هیلیکاری و ماتسون (۲۰۱۷) نشان دادند که انعطاف پذیری شناختی را می توان یکی از فاکتورهای مهم تاثیرگذار در پیشرفت تحصیلی دانست که بوضوح به تحقیقات بعدی نیاز دارد. در تبیین این یافته ها می توان بیان کرد، دانش آموزان دختری که توانایی تفکر در جهت گوناگون را دارند، جایگزین های فکری برای افکار ناسازگار دارند، ابعاد تصمیم گیری و عملکرد خود را در نظر می گیرند، می توانند در زمینه تحصیل و عملکرد بهتر موفق باشند. با توجه به تبیین های موجود یادگیری از اشتباهات و بازخوردها برای طراحی و انتخاب راهبردهای یادگیری جایگزین، طراحی برنامه ها و پردازش جریان اطلاعات به طور همزمان بیش از یک منبع (دیک و وایزهارت ، ۲۰۱۵، دیاموند ، ۲۰۱۳، آیوئسکو ، ۲۰۱۲).^۴ به عنوان انعطاف در شناخت بیان شده است که عوامل کلیدی برای پیشرفت تحصیلی و به تبع آن جهت گیری اهداف پیشرفت است. دانش آموزان با رویکردهای جهت گیری اهداف در واقع در پاسخ به چرایی و دلایل پیشرفت خودشان هستند و اینکه ارزش یادگیری و انگیزش منتج از آن چه پیامدهایی می تواند داشته باشد؛ بر این اساس دانش آموزان با انعطاف پذیری شناختی قوی تر احتمال دارد رویکردهای مثبتی را برای یادگیری انتخاب کرده و در پاسخ به موقعیت های یادگیری در مقایسه با کودکان با انعطاف پذیری شناختی ضعیف تر آن ها را فعال کنند و آمادگی تحصیلی بهتر برای مدرسه را کسب کنند (ویتیلوو و همکاران، ۲۰۱۱).

یافته دیگر مطالعه حاضر نشان داد که بین تحمل پریشانی و اهداف پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های رفیعی پور و همکاران (۱۴۰۰) ، سید سرابی و عسگری (۱۳۹۷)، جهانی و محمدی پور (۱۳۹۸) و رادمهر و کرمی (۱۳۹۸) همسویی دارد. در تبیین نقش پیش بینی کنندگی تحمل پریشانی بر روی اهداف پیشرفت تحصیلی می توان گفت تحمل پریشانی عامل موثری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. دانش آموزان در زندگی خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی ممکن است با موقعیت های مختلفی روبرو شوند که آن ها را در معرفی پریشانی قرار دهند و عملکرد آنان را تحت تاثیر قرار دهد. یافته ها نشان داده است دانش آموزان با قدرت تحمل پریشانی بالا در برابر موقعیت های استرس زا عملکرد خوبی دارند (همتی و غفاری، ۱۳۹۵). براین اساس افراد دارای تحمل پریشانی بالا ، در فعالیت هایی که در راستای اهداف شخصی است مشارکت بالایی دارند و همین امر در پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی شان نقش بسزایی دارد.

^۳: Pintrei and Schunk

^۴: Church, Elliot and Gable

^۵: Bond, Joda and Guenole

^۶: Hayes

^۷: Asikainen, Hailikari and Mattsson

^۸: Deak and Wiseheart

^۹: Diamond

^{۱۰}: Ionescu

به صورتی که دانش آموزان با توانایی تحمل پریشانی بالا در طول تحصیل خود قادر به حفظ تفکرات خود هستند و می توانند انتقادها، شکست ها و عملکرد ضعیف خود را مدیریت نمایند و بر شکست ها غلبه نموده و به احیای دوباره آن ها بپردازند. افراد با نمره بالا در تحمل پریشانی قادرند آرام باشند. آن ها در بسیاری از موقعیت ها رقابتی اند و نسبت به دیگر دانش آموزان سطح اضطراب کم تری دارند. احساس خودباوری بالایی در بسیاری از موقعیت ها دارند و دارای ایمان غیرقابل تردید هستند که آن ها را قادر می سازد سرنوشت خود را کنترل کنند و از مصائب و سختی ها تاثیر نپذیرند (سید سرابی و عسگری، ۱۳۹۷).

نتیجه گیری:

یافته های پژوهش را می توان بدین ترتیب مورد تبیین قرار داد که اهداف پیشرفت تحصیلی در دختران متفاوت از پسران است و به همین دلیل انعطاف پذیری شناختی و تحمل پریشانی در ارتباط با اهداف پیشرفت تحصیلی به صورت معنی دار، پیش بینی شدند. این احتمال وجود دارد که دختران در سنین بلوغ در محیط های مختلفی قرار می گیرند و از موقعیت ها اجتناب نمی کنند و به این دلیل اجتناب تجربی با اهداف پیشرفت ارتباط معنی داری پیدا نکرده است. همچنین در خصوص رابطه مثبت انعطاف پذیری شناختی با اهداف پیشرفت این احتمال وجود دارد که دختران در ارتباط با همسالان می کنند و فعالیت ها و بحث های گروهی در آن ها جریان دارد و به راحتی از مهارت های اجتماعی به خصوص همدلی و اشتراک گذاری هیجانی و اجتماعی استفاده می کنند و این امر انعطاف پذیری شناختی را در آنان تقویت نموده است.

از محدودیت های تحقیق حاضر می توان به اجرای پژوهش در دوره شیوع بیماری کرونا، استفاده از نمونه در دسترس، اجرای پژوهش در پایان سال تحصیلی اشاره نمود. با توجه به این که عوامل و متغیرهای دیگری نیز بر پیشرفت تحصیلی اثر گذار است لذا پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی از متغیرهای هیجان مدار مدرسه محور استفاده شود. براساس یافته تحقیق حاضر پیشنهاد می شود که اجرای فعالیت ها، تکالیف یا برگزاری کارگاه هایی به منظور ارتقای انعطاف پذیری شناختی و افزایش تحمل پریشانی در دانش آموزان در پیشبرد اهداف پیشرفت تحصیلی آنان در دستور کار مدیریت آموزش پرورش و هسته مشاوره ادارات آموزش پرورش قرار گیرد.

منابع:

- اسکندری، حسین؛ پژوهی نیا، شیما؛ ابویسانی، یلدا. (۲۰۱۶). تبیین مشکلات روانی مبتنی بر انعطاف پذیری شناختی و تمایز یافتگی خود. *مجله علوم اعصاب شفای خاتم*، ۴(۳): ۲۷-۱۸.
- اندامی خشک، علیرضا. (۱۳۹۲). *نقش واسطه ای تاب آوری در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و تحمل پریشانی با رضایت از زندگی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- ایمانی، نعمت و جاجرمی، محمود. (۱۳۹۷). بررسی رابطه تنظیم هیجان و تحمل پریشانی با انگیزش شغلی کارکنان نیروی انتظامی. *فصلنامه علمی دانش انتظامی خراسان شمالی*، ۵(۲۰): ۱۱۱-۹۳.
- سید سرابی، مهناز؛ عسگری، شهناز. (۱۳۹۷). پیش بینی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی براساس اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی دانش آموزان دختر. *مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۳(۲۵): ۲۱-۱.
- جهانی، مرضیه؛ محمدی پور، محمد. (۱۳۹۸). رابطه بین صمیمیت خانواده و تحمل پریشانی با اضطراب پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. *فصلنامه روانشناسی و علوم رفتاری ایران*، ۵(۳): ۶۳-۵۳.
- جنبشی، عاطفه و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۶). نقش واسطه ای اجتناب تجربی در ارتباط بین کمال گرایی با اضطراب امتحان دانش آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۸(۲): ۱۲-۱.

- حسین زاده، زهرا؛ قربان شیروودی، شهره؛ خلعتبری، جواد و رحمانی، محمد علی. (۱۳۹۹). اثربخشی زوج درمانی هیجان مدار بر انعطاف پذیری کنشی و تحمل پریشانی. *فصلنامه خانواده درمانی کاربردی*، ۱ (۳): ۲۳-۳۸.
- رادمهر، فرناز؛ کرمی، جهانگیر. (۱۳۹۸). بررسی نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۲): ۲۱۶-۲۰۳.
- رفیعی پور، امین؛ فرهاد توسکی، لیلیا؛ یاراحمدیان، مهرداد؛ فراهانی، سمانه و دبیری، سولماز. (۱۴۰۰). پیش‌بینی سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان مدارس شاهد براساس بلوغ عاطفی و تحمل پریشانی. *فصلنامه روانشناسی نظامی*، ۱۲ (۴۶): ۴۱-۵۶.
- روئین فرد، مهدی؛ شاره، حسین و حقی، الهام. (۲۰۱۴). اثربخشی گروه درمانگری شناختی-رفتاری هیمبرگ-بکر بر بهبود اضطراب اجتماعی و انعطاف‌پذیری شناختی دختران نوجوان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۱ (۲): ۲۴۰-۲۲۶.
- زارع، مریم؛ سامانی، سیامک. (۱۳۸۷). بررسی نقش انعطاف پذیری و انسجام خانواده در هدف‌گرایی فرزندان. دوره ۴، شماره ۱۳، صص ۳۶-۱۷.
- عسکری، محمدرضا؛ مکوندی، بهنام و نیسی، عبدالکاطم. (۲۰۱۹). مقایسه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳ (۴۶): ۴۸-۳۵.
- عسگری، پرویز و صفرزاده، سحر. (۲۰۱۴). رابطه‌ی تنظیم هیجانی و اعتقادات مذهبی با راهبردهای حل تعارض با والدین در دانشجویان. *روان‌شناسی و دین*، ۲۵ (۷): ۹۸-۸۳.
- فرهودیان، علی. (۱۳۸۴). انعطاف‌پذیری، سازگاری و نشانه‌های روان‌پزشکی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۷ (۱): ۷۵-۷۴.
- فناپی، سعیده و سجادیان، ایلناز. (۱۳۹۵). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اجتناب تجربی افراد دارای اضافه وزن چاق. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۴ (۲): ۱۵۳-۱۴۶.
- قره‌آغاجی، سعید؛ واحدی، شهرام؛ فتحی‌آذر، اسکندر و ادیب، یوسف. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله‌های آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد درمانگری بر تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان. *روانشناسی تحولی روانشناسان ایران*، ۱۳ (۵۰): ۲۰۷-۱۹۹.
- کهندانی، مهدیه و ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه. (۲۰۱۷). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه‌ی انعطاف‌پذیری شناختی دنیس، وندروال و جیلون. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۸ (۲۹): ۷۰-۵۳.
- غلام‌علی‌لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و احمدیان‌نسب، مریم. (۱۳۹۳). رابطه بافت فرهنگی، سبک‌های تفکر و انگیزش با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۵ (۲): ۱۱۶-۱۰۱.
- مفتاحی‌نیری، حمیده. (۱۳۹۹). نقش واسطه انعطاف‌پذیری شناختی در ارتباط بین هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با اهمال‌کاری دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه محقق اردبیلی.
- نریمانی، محمد و طاهری‌فرد، مینا. (۲۰۱۹). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اجتناب تجربه‌ای و پریشانی روان‌شناختی نوجوانان دارای اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۸ (۴): ۱۳۳-۱۱۰.
- همتی، رضا و غفاری، مسعود. (۲۰۱۶). تحلیل چند سطحی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مقطع متوسطه مناطق کمتر توسعه یافته شهرستان مبارکه). *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱ (۲): ۸۷-۱۰۶.
- یوسف زاده، محمدرضا و کرمی، زهره. (۱۳۹۲). دلالت‌های نظریه انعطاف‌پذیری شناختی برای تغییر برنامه درسی. *همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش*.

- Asikainen, H., Hailikari, T., Mattsson, M. (2016). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Future and higher education*, volume 42, 2018. pp 439-451.
- Berman, N. C., Wheaton, M. G., McGrath, P., & Abramowitz, J. S. (2010). Predicting anxiety: The role of experiential avoidance and anxiety sensitivity. *Journal of anxiety disorders*, 24(1), 109-113.
- Bifulco, A., Moran, P. M., Ball, C., & Bernazzani, O. (2002). Adult attachment style. I: Its relationship to clinical depression. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 37(2), 50-59.
- Bond, F., L. Joda, and N. Guenole. 2013. "The Work-Related Acceptance and Action Questionnaire (WAAQ): Initial Psychometric Findings and Their Implications for Measuring Psychological Flexibility in Specific Contexts." *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 86 (3): ۳۳۱-۳۴۷.
- Braten, I., Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of Achievement goals, contemporary Educational Psychology, Vol. 4, NO. 29, pp. 374-388.
- Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: a pilot study of the READY program. *Psychology, health & medicine*, 15(3), 266-۲۷۷.
- Carbonella, J. Y., & Timpano, K. R. (2016). Examining the link between hoarding symptoms and cognitive flexibility deficits. *Behavior therapy*, 47(2), 262-273.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Déak, G. O., & Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity? *Journal of Experimental Child Psychology*, 138, 31-53. doi: 10.1016/j.jecp.2015.04.003.
- DeBerry, L. (2012). The relation between cognitive inflexibility and obsessive-compulsive personality traits in adults: depression and anxiety as potential mediators.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *The Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi: ۱۰.۱۱۴۶/۰۰۰۰۰۰۰۰-۰۰۰۰۰۰-۱۱۳۰۱۱-۱۴۳۷۵۰.
- Duchesne, S., & Larose, S. (2018). Academic competence and achievement goals: Self-pressure and disruptive behaviors as mediators. *Learning and Individual Differences*, 68, 41-۵۰. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.09.008>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *J am Psychol*. 41 (10) 10 8-40
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the Achievement goals construct, in AJ, Elliot cs, Dweck (eds). *Hand book of competence motivation* (pp. 52-72). New York, Guilford Press.
- Elliot. A. J., Mc Gregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework, *Journal of personality and social Psychology*, Vol. 80, NO. 3, pp. 501-519.
- Gámez, W., Chmielewski, M., Kotov, R., Ruggero, C., & Watson, D. (2011). Development of a measure of experiential avoidance: The Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire. *Psychological assessment*, 23(3), 692-713.
- Gallego, A., McHugh, L., Villatte, M., & Lappalainen, R. (2020). Examining the relationship between public speaking anxiety, distress tolerance and psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 128-133.
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), 656-667.
- Gule, F. & Shehzad, Sh. (2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. *iii alBBBBBii oill iii cccss'47'1864- 1868.*

- Gunduz, B., Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre - service teachers. *Educational research and reviews*, 2013. 8(13): p. 1048.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Hatice, O. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57, 1109–1113.
- Hayes, S. C., K. Strosahl, and K. G. Wilson. 1999. *Acceptance and Commitment Therapy: An Experiential Approach to Behavior Change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S., J. Luoma, F. Bond, Masuda, A., and Lillis, J. (2006). “Acceptance and Commitment Therapy: Model, Processes and Outcomes.” *Behaviour Research and Therapy* 44 (1): 1–25.
- Hejazi, E., Tabatabaei, M., Lavasani, M., Moradi, A. (2014). The Teachers-Student Relationship and School Engagement: Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Applied Psychological Research Quarterly*, 5(1), 19-40.
- Hulleman, Chris S, Schragger, Sheree M, Bodmann, Shawn M, & Harackiewicz, Judith M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological bulletin*, 136(3), 422.
- Hulleman, C. S. & Senko, C. (2010). Up round the bend: forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In: Urda TC, Karabenick SA, editors. *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, 16: 71–104.
- Hinds, E., Jones, L. B., Gau, J. M., Forrester, K. K., & Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, 52(3), 284-297.
- Kashdan, T., Barrios, V., Forsyth, J., and Steger, M. (2006). “Experiential Avoidance as a Generalized Psychological Vulnerability: Comparisons with Coping and Emotion Regulation Strategies.” *Behavior Research and Therapy* 44 (9): 1301–1320.
- Khormaei, F., Khayer, M. (2008). Examine the relationship between goal orientation and approach to learning students. *J Psycholo Univ Tabriz*. 2008; 2(7):123-38.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190-200.
- Martin, M. M., Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychol Rep* 1995; 76(2):623-6.
- Mattern, R. A. (2005). College students’ goal orientations and achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 27-32.
- McCracken, L. M., & Morley, S. (2014). The psychological flexibility model: a basis for integration and progress in psychological approaches to chronic pain management. *The Journal of Pain*, 15(3), 221-234.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24(1), 167-202. doi: 10.1146/annurev.neuro.24.1.167.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychol Rev*. 91 (3): 46-328.
- O’Cleirigh, C., Ironson, G., & Smits, J. A. (2007). Does distress tolerance moderate the impact of major life events on psychosocial variables and behaviors important in the management of HIV?. *Behavior therapy*, 38(3), 314-323.

- Olanrewaju, A. K., Ruth, A., & Kehinde, O. O. (2015). The moderating role of experiential avoidance on the relationship of determinants of risky sexual behaviour and attitude among Nigerian adolescents. *Public Health and Preventive Medicine*, 1(2), 33-41.
- Paliliunas, D., Belisle, J., and Dixon, M. R. (2018). A Randomized Control Trial to Evaluate the Use of Acceptance And Commitment Therapy (ACT) to Increase Academic Performance and Psychological Flexibility in Graduate Students. *Behavior Analysis in Practice* (2018) 11:241–253 <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0252-0>.
- Phillips, E. L. (2011). Resilience, mental flexibility and cortisol response to the Montreal Imaging Stress Task in unemployed men. Doctoral Dissertation. Michigan: The University of Michigan.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. NJ: Prentice-Hall, Inc
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 59, Article 101795. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Simons, J. S. & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion*, 29(2), 83-102.
- Singh, M., James, P. S., Paul, H., and Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon*, Volume 8, Issue 7, July 2020, e09843.
- Star, J. R., Newton, K., Pollack, C., Kokka, K., Rittle-Johnson, B., & Durkin, K. (2015). Student, teacher, and instructional characteristics related to students' gains in flexibility. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 198-208.
- Toraman, C., Fehmi Ozdemir, H., Kosan Aytug, A., Orakci, S. (2020). Relationships between Cognitive Flexibility, Perceived Quality of Faculty Life, Learning Approaches, and Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(1), 85-100. DOI:10.29333/iji.2020.1316a.
- Ullsperger, M., Danielmeier, C., & Jocham, G. (2014). Neurophysiology of performance monitoring and adaptive behavior. *Physiological reviews*, 94(1), 35-79.
- Wang, J., & Rao, N. (2022) what do Chinese students say about their academic motivational goals—reasons underlying academic strivings? *Asia Pacific Journal of Education*, 42:2, 245-259, DOI: [10.1080/102188791.2020.1812513](https://doi.org/10.1080/102188791.2020.1812513)
- Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in head start preschool children. *Early Education & Development*, 22(3), 388-410. doi: 10.1080/10409289.2011.538366.
- Zvolensky, M. J., Vujanovic, A. A., Bernstein, A., & Leyro, T. (2010). Distress tolerance: Theory, measurement, and relations to psychopathology. *Current directions in psychological science*, 19(6), 406-410.