

اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش تاب‌آوری و دلمشغولی‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان

فاطمه عشورنژاد*

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۷/۰۹؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۵/۱۲/۱۳؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۱۵

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر تاب‌آوری و دلمشغولی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان انجام شد. روش: روش پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه گواه و پیگیری دو ماهه، و جامعه آماری ۸۲۰ دانش‌آموز دختر دوره اول متوسطه رامسر در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بود. به روش تصادفی خوشه‌ای دو دبیرستان آذرهوش و رضی کاظمی و از هر دبیرستان ۳ کلاس و از هر کلاس ۴۰ نفر انتخاب، و در دو گروه آزمایش و گواه کاربندی شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس تاب‌آوری تحصیلی سامولتز و وو (۲۰۰۹) و مقیاس دلمشغولی تحصیلی فردریکس، بلومفلد و پاریس (۲۰۰۴) استفاده شد. دانش‌آموزان گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای یک جلسه تحت آموزش راهبردهای تنظیم هیجان گروس (۲۰۱۴) قرار گرفتند و در پایان و نیز پس از گذشت دو ماه در مرحله پیگیری، مجدداً هر دو گروه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان باعث افزایش تاب‌آوری ($F=4/470, P=0/021$) و دلمشغولی تحصیلی ($F=7/309, P=0/001$) دانش‌آموزان گروه آزمایش شده، و این تأثیر در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است. نتیجه‌گیری: می‌توان با آموزش راهبردهای تنظیم هیجان به دانش‌آموزان باورهای نامناسب و رفتارهای غیرمنطقی آن‌ها را اصلاح کرد و با ایجاد شناخت هیجان‌ها و آموزش نحوه تعدیل هیجان‌ها، تاب‌آوری و دلمشغولی تحصیلی آن‌ها را ارتقاء بخشید.

کلیدواژه‌ها: تاب‌آوری، دلمشغولی تحصیلی، دختران، راهبردهای تنظیم، هیجان

* نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
Email: F.ashour347@yahoo.com

مقدمه

روان‌شناسان تربیتی برای تحقق هدف پیشرفت تحصیلی، همواره در جستجوی عوامل اثرگذار آن بوده‌اند و برای ایفای رسالت‌شان از هیچ‌یک از مؤلفه‌های آن غافل نمانده‌اند. یکی از این عوامل مؤثر، تاب‌آوری^۱ است. به‌طور کلی تاب‌آوری به‌عنوان فرایند، ظرفیت یا نتیجه سازگاری موفقیت‌آمیز، علی‌رغم چالش‌ها یا شرایط تهدیدآمیز تعریف شده (هووارد و جانسون، ۲۰۰۷)؛ و مشکلات اقتصادی و اجتماعی موجود در زندگی آدمیان همواره ویژگی تاب‌آوری را به‌عنوان یک سیر مقاوم ضروری کرده است. (لینداستروم، ۲۰۱۱، لوتر و سیچتی، ۲۰۱۰، ماستن، ۲۰۰۶). البته تاب‌آوری، نه پایداری در برابر آسیب‌ها و شرایط تهدیدکننده است و نه حالتی انفعالی در رویارویی با شرایط خطرناک است؛ بلکه شرکت فعال و سازنده در محیط پیرامونی خود است. می‌توان گفت تاب‌آوری، توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی در شرایط سخت است (کانر و دیویدسون، ۲۰۱۳). افزون بر این پژوهشگران بر این باورند که تاب‌آوری نوعی ترمیم خود با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی است (لوتر و سیچتی، ۲۰۱۰).

در حوزه تحصیل، آلوآ (۲۰۰۷) معتقد است که تاب‌آوری تحصیلی^۲ اشاره به سطوح بالای انگیزه پیشرفت و عملکرد، به‌رغم رویدادها و شرایط تنیدگی‌زایی^۳ دارد که دانش‌آموزان در مدرسه با آن مواجه هستند. به‌نظر او دانش‌آموزان تاب‌آور، سطح بالایی از حمایت آموزشی معلمان و دوستان را دارند و آن‌ها به احتمال زیاد شوق بیش‌تری دارند که وارد دانشگاه شوند و مدارج عالی را طی کنند. این دانش‌آموزان از آمدن به مدرسه لذت می‌برند؛ با فعالیت‌های آموزشی سرگرم می‌شوند؛ و مشکلات و تعارض‌های کم‌تری در روابط بین گروهی با دیگر دانش‌آموزان دارند. کلوز و سولبرگ (۲۰۰۷) تاب‌آوری را توانایی موفقیت در مدرسه به‌رغم شرایط محرومیت تعریف می‌کنند که دربرگیرنده شایستگی‌هایی از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، هدف‌گزینی، ارتباط قوی و مدیریت تنیدگی است. مارتین و مارش (۲۰۰۶) معتقدند که تاب‌آوری تحصیلی مربوط به همه دانش‌آموزان است؛ زیرا هر دانش‌آموزی ممکن است سطوحی از عملکرد ضعیف، سختی یا چالش را تجربه کند؛ اما چرا برخی از دانش‌آموزان بدون توجه به این شرایط به موفقیت دست می‌یابند و عده‌ای دیگر افت می‌کنند و حتی از تحصیل باز می‌مانند (واکسمن، گری و پادرون، ۲۰۰۶).

برخی از پژوهش‌هایی که تاکنون در رابطه با تاب‌آوری صورت گرفته‌اند عواملی را در پیش‌بینی یا افزایش تاب‌آوری مؤثر می‌دانند؛ که از آن میان می‌توان به محرومیت اقتصادی و اجتماعی در ارتباط با طبقه بالا در مقایسه با طبقه پایین جامعه و ارتباط آن با تاب‌آوری (صفاری‌نیا و بازی‌اری

-
1. resilience
 2. academic resilience
 3. stressful

اثربخشی آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر ...

می‌موند، (۱۳۹۱)؛ سبک اسناد درونی و بیرونی (نریمانی، طالبی‌جویباری و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲)؛ هیجان‌ها و عواطف مثبت و منفی (کوهن، فردریکسون، براون، هایکلز و کان‌وی، ۲۰۰۹)؛ سلامت روانی (گلدستین و بروکس، ۲۰۰۵)، منبع کنترل^۱ (کوک، هیوگز و لو، ۲۰۰۷)؛ ادراک دانش‌آموز از کلاس درس (رشیدی، امیری، مهرآور و نودهی، ۱۳۹۴) اشاره کرد.

مارتین (۲۰۰۷) با مطالعه دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داد پیش‌بینی‌کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی عواملی چون خودکارآمدی، کنترل، برنامه‌ریزی، پشتکار و اضطراب پایین هستند. آنگ، برگمن، تونی، بیسکونت و والاس (۲۰۰۶) گزارش کردند تاب‌آوری واریانس بهزیستی روانی و هیجانی را به‌شکلی معناداری تبیین، و سطوح بالاتر تاب‌آوری، هیجان‌های مثبت و منفی را پیش‌بینی می‌کند. زیرا تجربه هیجان‌های مثبت به افراد تاب‌آور کمک می‌کند که بتوانند با تنیدگی‌های روزمره بهتر مقابله کنند. در همین راستا توگاد و فردریکسون (۲۰۰۶) دریافتند تاب‌آوری با هیجان‌های مثبت رابطه مستقیم و با هیجان‌های منفی رابطه عکس دارد. در تایید اهمیت تاب‌آوری تحصیلی در موقعیت دانش‌آموزان، ابوالقاسمی (۱۳۹۰) طی پژوهشی نشان داد تاب‌آوری به‌عنوان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا است. ذبیحی، نیوشا و منصور (۱۳۹۱) به رابطه مثبت بین تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان راهنمایی اشاره کردند. با مطالبی که در مورد اهمیت تاب‌آوری ذکر شد لازم به‌نظر می‌رسد که ویژگی افراد موفق از نظر تحصیلی بررسی شود تا بتوان چرایی بهتر عمل کردن برخی از آن‌ها را در شرایط ناگوار تبیین کرد؛ و به سایرین نیز آموخت که چگونه تاب‌آور شوند.

یکی دیگر از مفاهیم مرتبط با پیشرفت تحصیلی مفهوم دلمشغولی تحصیلی^۲ است که به کیفیت دلمشغولی‌های دانش‌آموزان در فعالیت‌های هدفمند آموزشی اشاره می‌کند. این مفهوم بیانگر ورود فعال فرد در تکلیف یا فعالیت است و مشتمل بر کلیه فرایندهایی است که فرد با آن‌ها مشغول انجام و اجرای تکلیف می‌شود (ثمره و خضری‌مقدم، ۲۰۱۶). این سازه برای اولین بار جهت درک و تبیین شکست تحصیلی مطرح شد و به‌عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه آموزش و پرورش مدنظر قرار گرفت.

نظریه‌پردازان، دلمشغولی‌های تحصیلی را به‌گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی کرده‌اند. در الگویی که توسط اپلتون، کریستنسون، کیم و رثلی (۲۰۰۶) ارائه شده است دلمشغولی دارای دو مؤلفه رفتاری و عاطفی است. لنین‌برینک و پینتریچ (۲۰۰۹) دلمشغولی را در سه مؤلفه رفتاری^۳ و

-
1. locus of control
 2. academic engagement/ academic preoccupations
 3. behavioral

شناختی^۱ و انگیزشی^۲ تشریح می‌کنند. به اعتقاد آن‌ها دلمشغولی رفتاری شامل همه مواردی است که دانش‌آموز در برخورد با تکلیف انجام می‌دهد و معلم به راحتی می‌بیند. این دلمشغولی شامل نشانه‌هایی مانند تلاش، استقامت و یاری‌خواهی است. دلمشغولی شناختی به دلمشغولی ذهنی اشاره دارد؛ و تلاشی است که فرد برای درک و تسلط بر تکالیف چالش‌انگیز انجام می‌دهد. به عبارت دیگر می‌توان گفت نشانه‌های دلمشغولی شناختی، استفاده دانش‌آموز از راهبردهای شناختی و فراشناختی است. دلمشغولی انگیزشی یکی دیگر از ابعاد دلمشغولی تحصیلی است که شامل علاقه، ارزش و عاطفه است.

کیندرمن (۲۰۰۷) معتقد است دلمشغولی انگیزشی کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های درسی را دربردارد. البته این ابعاد فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آن‌ها روابط درونی و پویا برقرار است (فردریکس، بلومنفلد و پاریس، ۲۰۰۴). به تازگی بعد دیگری به نام عاملیت نیز به این مفهوم اضافه شده است که مراد از آن مشارکت سازنده دانش‌آموز در فرایند آموزشی است. در این نوع دلمشغولی، دانش‌آموز از روی قصد و فعالانه تلاش می‌کند تا چیزی را یاد بگیرد و شرایط و موقعیت‌های یادگیری را بهینه سازد (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱). لی و لرنر (۲۰۱۱) در مطالعه گسترده‌ای دریافتند، دلمشغولی تحصیلی عامل محافظ قویی برای نوجوانان در برابر رفتارهای پرخطر این دوره نظیر گوشه‌گیری، پرخاشگری، بزهکاری و انحراف‌های جنسی است. ویگفیلد، اکلس، اسپچیفیل، روزر و دیویس کین (۲۰۰۶)، همبستگی بین دلمشغولی تحصیلی و انگیزش درونی را مثبت گزارش کردند؛ و نشان دادند که دانش‌آموزان راهنمایی مشغول‌تر به امور تحصیلی، در ورود به مقطع دبیرستان کم‌تر دچار افت تحصیلی می‌شوند.

سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهند زمانی که دانش‌آموزان فعالانه از طریق افکار و احساسات و اعمال خود به امور مدرسه دلمشغولی پیدا می‌کنند؛ موفقیت آن‌ها افزایش می‌یابد و مانع ترک تحصیل آن‌ها می‌شود (آپلتون، کریس تنسون و فرلانگ، ۲۰۰۸؛ کریس تنسون، رشلی، آپلتون، برمن، اسپانجرس و وارو، ۲۰۰۸). از سوی دیگر بهزیستی و سلامت روانی دانش‌آموزان با دلمشغولی‌های تحصیلی آن‌ها رابطه‌ای قوی دارد (لی، ۲۰۱۰؛ شاکت، دادز، هم و مونتگو، ۲۰۰۶). با توجه به این پیشینه قوی، مشخص می‌شود موضوع دلمشغولی‌های تحصیلی دانش‌آموزان جستجوی راه‌های افزایش آن لازم است در اولویت موضوع پژوهشی صاحب‌نظران قرار بگیرد.

1. Cognitive
2. motivational

اثر بخشی آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر ...

یکی از راه‌های افزایش تاب‌آوری تحصیلی و دلمشغولی تحصیلی را می‌توان در تنظیم هیجان جستجو کرد. از سال ۱۹۸۰ تاکنون، به‌ویژه در ۱۵ سال گذشته، مفهوم خودتنظیمی^۱ یکی از پر تمرکزترین مفاهیم مورد نظر پژوهشگران آموزش و پرورش بوده است. پژوهش‌ها مکرراً اهمیت و ضرورت این پدیده را در حوزه آموزش و پرورش ثابت کرده‌اند. زیمرمان (۲۰۰۷) صاحب‌نظر برجسته حوزه خودتنظیمی چهار حیطه اصلی و تأثیرگذار خودتنظیمی را عبارت از تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان^۲ و انگیزش می‌داند. حیطه شناختی و فراشناختی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته، اما خودتنظیمی هیجان و انگیزش مفهومی نسبتاً نوپا و جدید است (مایر و تورنر، ۲۰۰۶).

تنظیم هیجان به‌عنوان فرایند آغاز، حفظ، تعدیل و تغییر حالت‌های احساسی تعریف شده است (آیزنبرگ و اسپین راد، ۲۰۰۹)؛ و در این عرصه روان‌شناسان اجتماعی گروس و جان (۲۰۱۳) بسیار مطالعه کرده‌اند؛ و الگویی برای طبقه‌بندی راهبردهای تنظیم هیجان ارائه داده‌اند که تأکید آن بر پویایی فرایند هیجانی است. گروس، ریچارد و جان، (۲۰۰۶) طی مطالعه میدانی گسترده متوجه شدند اکثر افراد در زندگی خود نمی‌دانند چگونه باید با هیجان‌ها خود رفتار کنند. ایزن (۲۰۰۸) نیز در این باره می‌گوید تنظیم هیجان لزوماً به معنی تغییر هیجان نیست، گاهی حفظ هیجان خودش تنظیم هیجان است. نقص در راهبردهای مناسب تنظیم هیجان، ممکن است تمایل به رفتارهای ناکارآمد را برای مدیریت و کاهش عاطفه منفی افزایش دهد (آفتاب، کربلایی محمدمیگونی و تقی‌لو، ۱۳۹۳).

الگوی تنظیم فرایندی هیجان گروس (۲۰۰۱) بر این منطق استوار است که راهبردهای تنظیم هیجان را می‌توان بر اساس زمان بروز پاسخ هیجانی تفکیک کرد (گروس و جان، ۲۰۱۲). بر این اساس هیجان، در پنج ناحیه از فرایند مولد آن قابل تنظیم است: انتخاب موقعیت، که منظور انتخاب یا اجتناب از موقعیت بر اساس تأثیر هیجانی مثبت یا منفی است؛ تعدیل موقعیت^۳ که همان حل‌مساله و تعدیل موقعیت به‌منظور تغییر اثر هیجانی است؛ آرایش توجه^۴ که مشتمل بر حواس‌پرتی، سرکوب‌گری، تمرکز، نشخوارگری است؛ تغییر شناختی که منظور تغییر دادن معنی، ارزیابی‌ها، تفسیرها، چارچوب‌بندی مجدد است؛ و تعدیل پاسخ‌های تجربه‌ای^۵، رفتاری و جسمی^۶ که شامل تمرین، ورزش، دارو، تنش‌زدایی، فرونشانی پاسخ‌های رفتاری است. چهار مؤلفه اول

-
1. self-regulation
 2. emotion regulation
 3. situation modification
 4. attention deployment
 5. experiential
 6. physiological

راهبردهای متمرکز بر پیشایندند؛ چون قبل از ظهور واکنش هیجانی به کار گرفته می‌شوند. «الگوی فرایندی تنظیم هیجان»^۱ گروس (۲۰۰۱) هم‌چنین در تبیین پدیده‌های مختلف روان‌شناختی بیمارگون و بهنجار، منجر به پیدایش پژوهش‌ها و نظریه‌های نو شده است (دیماری، رابینسون، پو و آلن، ۲۰۰۶؛ دینر، لوکاس و اسکالن، ۲۰۰۶؛ ایگلوف، اسماکل، برنز، اسچوارت فیگر، ۲۰۰۶؛ فولکمن و موسکوویچ؛ ۲۰۰۹؛ پربانت، ۲۰۰۷؛ کروم پینگر، موزر و سیمونز، ۲۰۰۸).

برایانت (۲۰۱۰) در پژوهش خود بین استفاده از فرایندهای تنظیم هیجان با خوش‌بینی، مکان درونی کنترل، رفتارهای خودکنترلی، رضایت از زندگی و عزت نفس رابطه مثبت و با ناامیدی و افسردگی رابطه منفی مشاهده کرد. صیف (۱۳۹۴) در مطالعه دیگری با تمرکز بر هیجان‌های تحصیلی نقش واسطه‌ای آن‌ها را در رابطه هدف تحصیلی و دلمشغولی شناختی مشاهده کرد. ضرورت مطالعه هیجان و نحوه تنظیم آن، یکی دیگر از مواردی است که دانشمندان از آن به‌عنوان تفاوت‌های فردی یاد می‌کنند. اغلب مشکلات هیجانی افراد و رفتارهای وابسته به آن هیجان‌ها، ناشی از بیان غیرمنطقی آن‌ها است (پاشایی، پوراابراهیم و خوش‌کنش، ۱۳۸۸).

با توجه به آن‌چه گفته شد کمک به دانش‌آموزان در امر تنظیم هیجان، بخش ضروری و اجتناب‌ناپذیر برنامه‌های آموزشی مدارس باید باشد. پژوهش حاضر نیز بر همین اساس انجام شد تا اثر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان را بر میزان تاب‌آوری و دلمشغولی تحصیلی دانش‌آموزان تعیین و به سوال‌های زیر پاسخ دهد.

۱. آیا می‌توان با آموزش راهبردهای تنظیم هیجان، تاب‌آوری تحصیلی و دلمشغولی تحصیلی دانش‌آموزان دختران نوجوان دوره اول متوسطه را افزایش داد؟
۲. آیا تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر تاب‌آوری تحصیلی و دلمشغولی تحصیلی دانش‌آموزان دختران نوجوان دوره اول متوسطه در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند؟

روش

روش پژوهش حاضر نیمه تجربی^۲ با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماهه و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر در دوره اول متوسطه شهر رامسر به‌تعداد ۸۲۰ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از بین دبیرستان‌ها دو دبیرستان آذرهوش و رضی‌کازمی و از هر دبیرستان سه کلاس انتخاب، و کلاس‌های منتخب به‌شکل مقدماتی مطالعه شد. سپس همه دانش‌آموزان سه کلاس به مقیاس تاب‌آوری پاسخ دادند. ۵۴ نفر با توجه به نمره

1. process model of emotion regulation
2. quasi-experimental

اثربخشی آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر ...

پایین‌ترشان در تاب‌آوری مناسب پژوهش تشخیص داده شدند؛ از میان آن‌ها با توجه به ملاک‌های ورود ۴۰ نفر انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه در هر گروه ۲۰ نفر به‌شکل تصادفی جایگزین شدند. ملاک‌های ورود پژوهش نداشتن مواردی چون سابقه بیماری روانی و جسمانی، طلاق یا فوت والدین، و مردود شدن تحصیلی بود.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی^۱. این پرسشنامه را سامونلز^۲ در سال ۲۰۰۴ به‌عنوان موضوع رساله دکتری خود تهیه کرد. در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید و نسخه نهایی آن با ۴۰ سؤال با همکاری وو^۳ (۲۰۰۹) به چاپ رسید. شیوه نمره‌گذاری آن به‌صورت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵ است. البته سؤال‌های ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ با توجه به مفهوم منفی به‌صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. سلطانی‌نژاد، آسیابی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) به‌منظور آماده‌سازی پرسشنامه برای استفاده داخل ایران، پرسشنامه را به فارسی ترجمه و ضریب آلفای کرونباخ آن را در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به‌دست آوردند؛ و با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی نیز روایی آن را تعیین کردند. سپس سؤال‌ها را بر اساس محتوای تحت پوشش در قالب سه عامل مهارت‌های ارتباطی ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، جهت‌گیری آینده ۴، ۶، ۸، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴ و مساله‌محور و مثبت‌نگر ۱، ۲، ۳، ۹، ۲۱، ۲۲ نام‌گذاری؛ و تعداد ۱۱ سؤال را به‌دلیل بار عاملی کم‌تر از ۰/۳، حذف و در نهایت پرسشنامه را با ۲۹ سؤال ارائه کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۷۲ به‌دست آمد.

۲. پرسشنامه دلمشغولی تحصیلی^۴. فردریکس، بلومفلد و پاریس (۲۰۰۴) پرسشنامه‌ای با ۱۹ سؤال تهیه کردند که پاسخ‌های آن در طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵ قرار دارد و سه نوع دلمشغولی انگیزشی را با سؤال‌های ۱ تا ۷؛ شناختی را با سؤال‌های ۸ تا ۱۴؛ و رفتاری را با سؤال‌های ۱۵ تا ۱۹ را اندازه‌گیری می‌کند. سؤال‌های ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ دارای مفهوم منفی هستند که به‌طور عکس نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۴ و برای سه خرده‌مقیاس شناختی، رفتاری و انگیزشی به‌ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۶ و ۰/۸۰ گزارش شده است. در ایران نیز این پرسشنامه توسط ثمره و خضری‌مقدم (۲۰۱۶)

1. academic resilience questionnaire
2. Samuels
3. Woo
4. academic engagement questionnaire

اعتبارسنجی شد و پایایی آن برابر ۰/۷۷ به دست آمد. در این پژوهش آلفای کرونباخ آن ۰/۸۵ به دست آمد.

۳. برنامه آموزش راهبردهای تنظیم هیجان. این برنامه بر اساس بسته آموزش راهبردهای فرایندی هیجان گروس (۲۰۱۴) تدوین شد. در این پژوهش این برنامه به شرکت کنندگان گروه آزمایشی، در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای یک جلسه به شرح زیر آموزش داده شد.

جلسه اول. مراحل مداخله برای گروه توضیح داده شد. درباره هیجان‌های مثبت از قبیل شادی، لذت و عشق و هیجان‌های منفی مانند غم و حسرت و تنفر صحبت شد. ضرورت تنظیم هیجان و دیدگاه‌های موجود در این موضوع بیان شد. برای مثال در نظریه روان‌کاوی اعتقاد بر این است که هیجان فرایند تخلیه روانی است که در آخرین مرحله به شکل احساس نمود پیدا می‌کند. در نظریه رفتاری، هیجان عکس‌العملی ذاتی است که باعث بروز تغییرات غددی در بدن می‌شود. همچنین از دانش آموزان خواسته شد رویدادی، حالت هیجانی ویژه‌ای را تجربه کردند؛ آن را یادداشت کنند.

جلسه دوم. اولین مرحله از فرایند هیجان ارائه شد؛ که انتخاب موقعیت بود. آموزش هیجانی آغاز و درباره هیجان طبیعی و هیجان مشکل‌آفرین، خودآگاهی هیجانی، تأثیر میزان هیجان‌های گوناگون، شناسایی هیجان در دو حالت جسمی و روانی صحبت شد. اعضاء تجربه‌های هفته گذشته خود را مطرح کردند. از آن‌ها پرسیده شد که این رویداد منجر به بروز چه تغییرات بدنی ویژه‌ای در شما شد؟ چه تغییرهایی در حالت چهره‌ای شما ایجاد شد؟ یکی از دانش‌آموزان تجربه شادی خود از شنیدن خبر بازگشت خانواده عموی پس از دو سال از سفر خارج بیان را کرد. او گفت: «با شنیدن خبر آن قدر خوشحال شده بودم که اشک می‌ریختم، بالا و پایین می‌پریدم، مدام حرف می‌زدم و جیغ می‌کشیدم.» در پایان این جلسه موفقیت افراد در مورد تشخیص انواع هیجان‌ها و اثرات آن‌ها بر جسم و روان مورد تشویق و تایید قرار گرفت. به‌عنوان مثال، یکی از دانش‌آموزان در مورد تشخیص هیجان خشم خود و چگونگی مهار آن گفت: «هم‌کلاسی‌ام مرا به اشتباه متهم کرده بود که کتابش را کثیف کرده‌ام، ولی من توانستم با تامل و خودگویی مثبت، خشم خودم را کنترل کنم».

جلسه سوم. میزان آسیب‌پذیری هیجانی و مهارت‌های هیجانی هریک از دانش‌آموزان ارزیابی، و برای دانش‌آموزان تشریح شد که چرا بین تجربه هیجانی و خاطره‌ای که از آن در ذهن می‌ماند گاهی تفاوت احساس می‌شود؟ چرا وقتی زمان زیادی از رویدادی می‌گذرد اثر آن در ذهن متفاوت است؟ در این مورد گفته شد؛ از آن‌جا که هیجان واکنش شدید بدن به محرک است، وقتی بین محرک و تاثیر آن فاصله بیفتد؛ آن رفتار هیجانی، خود به خود از بین می‌رود. سپس خودارزیابی با هدف شناخت تجربه‌های هیجانی و شناسایی آسیب‌ها و پیامدها در دستور کار قرار گرفت؛ و برخی از راهبردهای خودتنظیمی از قبیل پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی و

اثربخشی آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر ...

ارزیابی مجدد مثبت آموزش داده شد. هریک از دانش‌آموزان خاطره‌ای را تعریف کردند و میزان آسیب‌پذیری خود را از آن واقعه شرح دادند. یکی از شرکت‌کنندگان حالت ترس خود را پس از مشاهده صحنه تصادف و خون‌ریزی سرنشینان آن مطرح کرد، و گفت؛ «با دیدن این صحنه به شدت دچار آسیب روانی شده بودم و تا هفته‌ها صحنه جراحت و خون‌ریزی در ذهنش بود، به گونه‌ای که حتی از سوار ماشین شدن نیز وا همه داشتم».

جلسه چهارم. در این جلسه چگونگی اصلاح موقعیت مطرح شد و دانش‌آموزان درباره راهکارهای ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان بحث کردند. برای شرکت‌کنندگان این مثال مطرح شد که خشم هیجانی طبیعی است؛ و همه عصبانی می‌شوند؛ اما عصبانی شدن در برابر شخص مناسب، به میزان مناسب، در زمان مناسب و به دلیل مناسب و به روش مناسب آسان نیست و نیاز به تامل و تفکر و تمرین دارد. نحوه جلوگیری از انزوای اجتماعی، راهبرد حل مساله، مهارت‌های بین فردی از قبیل گفتگو، ابراز وجود و حل تعارض آموزش داده شد و دانش‌آموزان موظف شدند درباره یک تجربه هیجانی خود یکی از این راهبردها را به کار ببرند و نتیجه را گزارش دهند. دانش‌آموزان با به بحث گذاشتن تجربه‌های هیجانی خود، به این باور رسیدند که شدت عصبانیت، توانایی استدلال را ممکن است از بین ببرد؛ و در آن زمان رفتاری از انسان سز بزند، که شایسته نیست.

جلسه پنجم. مقوله گسترش توجه و این حقیقت که ما نباید منافع بلند مدت را فدای منافع آنی و کوتاه مدت کنیم مدنظر قرار گرفت. توقف نشخوارهای فکری^۱ و افکار آسیب‌زا و چگونگی تغییر توجه مطرح و گفته شد؛ سرودن شعر یا نوشتن داستان روش خوبی برای مقابله با موقعیت غمناک و ناراحت‌کننده است. ورزش و انجام حرکت‌های بدنی نیز وسیله خوبی برای مقابله با هیجان خشم است. در ادامه گفته شد؛ چه بسیار مواردی که افراد بر هیجان خشم خود غلبه نکرده‌اند و به دیگران آسیب زده‌اند؛ و چه بسیار مواردی که فرد با دیدن یک صحنه مهیج مانند کنسرت، هیجان شادی خود را تعدیل نکرده و دست به کارهای خطرناک زده و سپس پشیمان شده که دیگر این پشیمانی سودی نداشته است.

جلسه ششم. در ادامه جلسه قبل نحوه ارزیابی شناختی، تغییر ارزیابی شناختی از طریق شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرهای مخرب آن‌ها بر فرد و این‌که در شرایط تنیدگی‌زا نحوه ارزیابی ما اصلی‌ترین عامل تعیین‌کننده رفتار ما است؛ آموزش داده شد. تعدادی از دانش‌آموزان با بازی نقش، نشان دادند که می‌توان از رخداد ناراحت‌کننده دو تفسیر متفاوت و دو رفتار هیجانی متفاوت داشت. در این مورد گفته شد؛ اگر برادر کوچک شما ظرف جوهر را بردارد و روی دفتر ریاضی شما که جواب تمرین‌ها را در آن نوشته‌اید و فردا باید به معلم ارائه دهید بریزد؛ و شما نیز فرصت کافی برای

1. rumination

خرید دفتر دیگر و نوشتن مجدد تمرین‌ها را نداشته باشید؛ با برادرتان چگونه رفتار می‌کنید؟ دانش‌آموزان تفسیرهای متفاوت خود را که باعث رفتارهای هیجانی متفاوتی می‌شد؛ بیان کردند. به‌عنوان مثال، یکی از دانش‌آموزان گفت؛ «برادر کوچکم چون عقلش نمی‌رسد پس عمداً این کار را نکرده است؛ سعی می‌کنم آرامشم را حفظ کنم و برای معلمم نیز ماجرا را توضیح بدهم». دانش‌آموزان دیگر گفت؛ «پدر و مادرم، برادر کوچکم را لوس کرده‌اند؛ و این دفعه اولش نیست که از این کارها می‌کند؛ از کارهایش خسته شده‌ام؛ خیلی ناراحت می‌شوم و گریه می‌کنم». با این مثال‌ها دانش‌آموزان تفسیرهای متفاوت درباره یک رخداد ناراحت‌کننده و رفتارهای هیجانی متفاوت را تمرین کردند.

جلسه هفتم. مؤلفه تعدیل پاسخ مطرح شد. هدف این جلسه تغییر پیامدهای رفتاری و جسمی بود. شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابزار هیجان، اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی و آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل وارونه آموزش داده شد؛ و روش‌هایی چون پذیرش و تسلیم در برابر حادثه، فکر کردن درباره موضوعی لذت‌بخش و شاد به‌جای تفکر درباره حادثه واقعی، و فکر کردن درباره چگونگی فائق آمدن بر واقعه منفی توصیه شد. شرکت‌کنندگان نیز راه‌هایی چون کشیدن نفس عمیق، شمارش اعداد و گفتن جمله‌های آرامش‌بخش را به یکدیگر پیشنهاد کردند.

جلسه هشتم. میزان نیل به اهداف ارزیابی و درباره کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در محیط طبیعی از قبیل خانه و مدرسه گفته شد. درباره جنبه‌های مثبت هر واقعه، کنارآمدن با دیدگاه دیگران، افکار مربوط به کم‌اهمیت بودن واقعه یا تاکید بر نسبت آن در مقایسه با سایر وقایع بحث شد. مثال‌هایی از قبیل گرفتن نمره بد در مدرسه یا دعوا با برادر کوچکتر در منزل برای دانش‌آموزان مطرح شد و هر یک از دانش‌آموزان به‌گونه‌ای مهارتی را در مواجهه با این موقعیت بیان کردند. به‌عنوان مثال، یکی از دانش‌آموزان درباره هیجان غم پس از گرفتن نمره بد در امتحان گفت؛ «تا امروز اگر نمره بد می‌گرفتم بسیار ناراحت می‌شدم و همین ناراحتی تاثیری منفی بر انگیزه‌ام می‌گذاشت. اما اکنون متوجه شدم که آن واقعه شکست را باید به‌فال نیک بگیرم و شکست در امتحان را وسیله‌ای برای تلاش بیش‌تر و کسب موفقیت‌های افزون‌تر قرار دهم».

جلسه‌های نهم و دهم. فعالیت‌های جلسه‌های قبل مرور و مهارت‌های یادگرفته شده جهت تثبیت آموخته‌ها تمرین شد. دانش‌آموزان در مورد تجربه‌های هیجانی متفاوتی که در طول دو ماه گذشته برای‌شان اتفاق افتاده بود و شیوه برخورد با آن‌ها بحث کردند. در انتهای جلسه دهم مهارت‌های یادگرفته شده و تمرین‌شده جمع‌بندی شد. یکی از شرکت‌کنندگان خاطره خرید از فروشگاه را مطرح کرد و گفت؛ «فروشنده‌ای قصد فریب مرا داشت و می‌خواست کالای تاریخ گذشته را به من بفروشد. اگر قبلاً این اتفاق برایم می‌افتاد عصبانی می‌شدم و با صدای بلند و با کلمه‌های نامناسب

اثربخشی آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر ...

با فروشنده برخورد می‌کردم؛ اما در موقعیت پیش‌آمده با حفظ آرامش و تعبیر حادثه به‌عنوان یک اشتباه و نه فریب، کالا را به‌فروشنده پس دادم».

شیوه اجرا. پس از هماهنگی با اداره آموزش و پرورش شهرستان رامسر و کسب مجوز، با رعایت اصول اخلاقی ابتدا هدف پژوهش برای شرکت‌کنندگان به‌این شکل تشریح شد که هدف این است که با آموزش راهبردهای تنظیم هیجان، میزان تاب و تحمل و مشارکت درسی و اثر آن بر افزایش مطالعه شما تعیین می‌شود. سؤال‌هایی را نیز دانش‌آموزان مطرح کردند. سؤال‌هایی از قبیل امکان یادداشت‌برداری از نکته‌ها و این‌که آیا می‌توانند نکات مطرح شده در جلسه‌ها را با سایر دوستان خود درمیان بگذارند یا خیر؛ که پاسخ به سؤال اول بلی و سؤال دوم خیر بود. به شرکت‌کنندگان در مورد محرمانه ماندن اطلاعات نام و نمره‌ها، و به اعضای گروه گواه اطمینان داده شد که پس از اتمام دوره پژوهش، برنامه آموزش در مورد آن‌ها نیز اجرا خواهد شد. سپس شرکت‌کنندگان تعهدنامه و فرم رضایت برای شرکت در پژوهش را امضاء کردند. در مرحله پیش‌آزمون، شرکت‌کنندگان هر دو گروه به پرسشنامه‌های تاب‌آوری و دلمشغولی تحصیلی پاسخ دادند. با توجه به محدودیت زمانی، جلسه‌های آموزش گروهی راهبردهای تنظیم هیجان برای گروه آزمایش در مرکز مشاوره راه نو در روزهای چهارشنبه بین ساعت ۱۵ الی ۱۶ برگزار شد. دو هفته پس از پایان جلسه‌های آموزش و پس از گذشت دو ماه در مرحله پیگیری افراد هر دو گروه به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. با اتمام دوره پژوهش، برنامه آموزش در مورد اعضای گروه گواه در ۵ جلسه اجرا شد. در پایان کار به پاس قدردانی، مجموعه‌ای نوشت‌افزار به شرکت‌کنندگان اهدا شد. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین سنی و انحراف معیار شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش به‌ترتیب ۱۴/۵۶ و ۰/۵۲۴ و در گروه گواه ۱۴/۵۲ و ۰/۴۷۶ بود. از لحاظ پیشرفت تحصیلی متوسط معدل و انحراف معیار گروه آزمایش ۱۶/۰۱ و ۰/۹۸۸ و گروه گواه ۱۶/۲۳ و ۱/۱۲۱ بود. از نظر وضعیت اقتصادی نیز همه دانش‌آموزان در طبقه متوسط قرار داشتند.

جدول ۱. داده‌های توصیفی نمره‌های گروه آزمایش و گواه در سه مرحله اندازه‌گیری (انحراف

معیار \pm میانگین)

گویه	گروه‌ها	تعداد	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
دلمشغولی تحصیلی	آزمایش	۲۰	$۵۲/۶ \pm ۱۸/۰$	$۶۶/۸۵ \pm ۱۷/۱۸$	$۶۶/۲۵ \pm ۱۷/۰۶$
	گواه	۲۰	$۵۵/۴۵ \pm ۱۹/۹۲$	$۵۸/۱۰ \pm ۱۸/۵۱$	$۵۷/۱۰ \pm ۱۶/۷۹$
تاب‌آوری تحصیلی	آزمایش	۲۰	$۷۳/۷۵ \pm ۲۳/۵۱$	$۱۰۵/۳۵ \pm ۲۶/۴۶$	$۱۰۴/۹۵ \pm ۲۵/۶$
	گواه	۲۰	$۷۵/۴۵ \pm ۲۱/۷۶$	$۸۴/۰۵ \pm ۱۹/۷۳$	$۸۳ \pm ۱۹/۴$

در جدول ۱، در هر ۲ شاخص دلمشغولی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی، میانگین امتیازها در پیش‌آزمون در گروه آزمایش و گواه تقریباً یکسان است. اما در گروه آزمایش پس از مداخله افزایش چشم‌گیری نسبت به گروه گواه دیده می‌شود. هم‌چنین میانگین امتیازها در مرحله پیگیری تفاوت چشم‌گیری با مرحله پس‌آزمون ندارد.

جدول ۲. آزمون توزیع طبیعی نمره‌ها و همگنی واریانس‌های دلمشغولی و تاب‌آوری تحصیلی

متغیر	آزمون شاپیرو ویلک		آزمون لوین	
	درجه آزادی	آماره	درجه آزادی	آماره
دلمشغولی تحصیلی	۲۰	۰/۹۳۶	۳۸	۰/۱۷۳
تاب‌آوری تحصیلی	۲۰	۰/۹۴۱	۳۸	۱/۷۸

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

نتایج جدول ۲ حاکی از برقراری شرط توزیع طبیعی نمره‌ها ($P = 0/2$) و نیز نشان‌دهنده برقراری شرط همسانی واریانس‌ها در دلمشغولی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی است ($P = 0/247$).

جدول ۳. نتایج آزمون کرویت موخلی برای متغیرهای دلمشغولی و تاب‌آوری تحصیلی

متغیر	موخلی W	χ^2	درجه آزادی
دلمشغولی تحصیلی	۰/۴۵	۲/۳۶**	۲
تاب‌آوری تحصیلی	۰/۴۳	۱/۴۶*	۲

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که مفروضه کرویت برقرار است. بنابراین از نتیجه آزمون‌های درون‌گروهی بدون تعدیل درجه آزادی استفاده شده است.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر در مورد تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان

بر دلمشغولی و تاب‌آوری تحصیلی در گروه آزمایش و گواه در سه مرحله اندازه‌گیری

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	ضریب اتا (اندازه اثر)
دلمشغولی تحصیلی	اثر آموزش	۶۷۵۵/۰۱	۱	۶۷۵۵/۰۱	۷/۳۱**	۰/۱۲۱
	خطا	۳۵۱۱۹/۵۸	۳۸	۹۲۴/۲۰	--	--
تاب‌آوری تحصیلی	اثر آموزش	۵۲۱۴/۰۱	۱	۵۲۱۴/۰۱	۴/۴۷*	۰/۱۸۸
	خطا	۴۴۳۲۵/۹۸	۳۸	۱۱۶۶/۴۷	--	--

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

اثر بخشی آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر ...

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان منجر به تفاوت معنادار در نمره‌های دلمشغولی تحصیلی ($P=0/001$) و تاب‌آوری تحصیلی ($P=0/021$) گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و نسبت به گروه گواه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی برای تعیین اثر مداخله مهارت‌های اجتماعی در متغیرهای دلمشغولی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در سه مرحله اندازه‌گیری گروه آزمایش

پیش‌آزمون-پس‌آزمون		پیش‌آزمون-پیگیری		پس‌آزمون-پیگیری		متغیر
تفاوت	انحراف	تفاوت	انحراف	تفاوت	انحراف	
میانگین	معیار	میانگین	معیار	میانگین	معیار	
-۸/۴۵*	۱/۲۳	-۷/۶۵*	۱/۴۰	۰/۸۰	۰/۶۰	دلمشغولی تحصیلی
-۱۹/۱۰*	۲/۲۲	-۱۸/۳۷*	۲/۲۴	۰/۷۲	۰/۹۵	تاب‌آوری تحصیلی

* $P<0/05$ ** $P<0/01$

جدول ۵ نشان می‌دهد تفاوت میانگین متغیر دلمشغولی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری معنادار است ($P=0/001$). اما تفاوت میانگین بین پس‌آزمون و پیگیری در هیچ‌یک از متغیرهای دلمشغولی و تاب‌آوری تحصیلی معنادار نیست ($P=0/001$)؛ که نشان می‌دهد نتایج حاصله در مرحله پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر مشخص شد، آموزش راهبردهای تنظیم هیجان، تاب‌آوری تحصیلی و دلمشغولی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده و این تأثیر تا دو ماه بعد از پایان آموزش نیز هم‌چنان پایدار مانده است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌هایی از جمله پژوهش‌های زیر مطابقت داشت. توگاد و فردریکسون (۲۰۰۷) دریافتند؛ راهبردهای تنظیم هیجان، تاب‌آوری افراد در موقعیت‌های تنیدگی‌زا را افزایش می‌دهد. فراید و چپمن (۲۰۱۲) در پژوهشی مشابه با پژوهش حاضر دریافتند؛ پیش‌بینی‌کننده قوی تاب‌آوری و دلمشغولی تحصیلی دانش‌آموزان، استفاده آن‌ها از راهبردهای تنظیم انگیزشی و هیجانی است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت مهار هیجان در شرایط تهدیدکننده و چالش برانگیز، منجر به افزایش توانایی سازگاری فرد و باعث رشد تاب‌آوری افراد می‌شود. چنان‌چه گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) معتقدند این‌که افراد در مواجهه با رویدادهای منفی چگونه آن‌ها را ارزشیابی می‌کنند؛ از اهمیت بالایی برخوردار است و تنظیم هیجان این توانمندی را به افراد می‌دهد که از موقعیت تنش‌زا ارزیابی درستی داشته باشند. افزون بر این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فقدان مهارت‌های مهار هیجان و ناتوانی در ابراز آن باعث می‌شود افراد

دچار حس رکود شوند و در نتیجه دست از تلاش و فعالیت بکشند (گراس و جان، ۲۰۱۳). همین مطلب درباره دانش‌آموزان نیز صدق می‌کند.

نوجوانی دوران شور و هیجان است که با سال‌های تحصیل در مقطع متوسطه همراه می‌شود. تغییرات روانی گسترده و به تبع آن انزوا طلبی، در رؤیا فرورفتگی، خجالت، بی‌ثباتی و عدم تعادل، کج‌خلقی، گستاخی و منفی‌گرایی مشکلات عدیده‌ای است که هر دانش‌آموز نوجوان با آن دست به‌گریبان است (سیلک، اشتینبرگ و موریس، ۲۰۱۳). عدم توانایی در مهار هیجان، دانش‌آموز نوجوان را در مسیر نزولی عملکرد قرار می‌دهد. علل کاهش ناگهانی و شدید انگیزه دانش‌آموزان پس از ورود به مقطع راهنمایی یکی از رایج‌ترین سوال‌هایی است که ذهن مسئولان آموزش و پرورش را به‌خود مشغول کرده است (اسکینر، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان نوجوان به‌دلیل ناتوانی در مواجهه با تغییرات و شکست در ابراز هیجان‌ها و عواطف خود، دچار سرخوردگی می‌شوند و پیامد آن کاهش دلمشغولی تحصیلی و در نتیجه افت تحصیلی است. شواهد موجود و البته محدود اهمیت هیجان در این دوره را خاطر نشان می‌سازد.

اسپیر (۲۰۰۸) با انجام پژوهشی در زمینه چگونگی تنظیم هیجان در نوجوانی به این نتیجه رسید که عملکرد متصل دستگاه‌های هورمونی و عصبی و شناختی نوجوان در طول دوران بلوغ باعث می‌شود که نتوان صرفاً با یک بُعد یا مؤلفه درباره رفتار و عمل او قضاوت کرد. پاس (۲۰۰۵) با مطالعه نقش نواحی مختلف مغز نوجوان متوجه شد که نظام پیچیده‌ای از واکنش‌های تنظیم هیجان، به نوجوان در تفکر انتزاعی کمک می‌کند. گاردنر، دیشیون و کونل (۲۰۰۸) با مطالعه تفاوت‌های فردی نوجوانان در خودتنظیمی، فرایندهای تنظیم هیجان را دلیل رشد روانی متعادل آن‌ها معرفی کرد. ناتوانی دانش‌آموز نوجوان در مدیریت هیجان و طغیان یا سرکوب آن، اولین ارمغانش کناره‌جویی و دست‌کشیدن از فعالیت‌های تحصیلی است. در مقابل مهارت‌های تنظیم هیجان باعث بهبود فعالیت و دلمشغولی تحصیلی می‌شود.

آن‌چه بدیهی به‌نظر می‌رسد این است که این آموزش‌ها کمک می‌کند تا دانش‌آموز عواطف و هیجان‌های خود را بشناسد، آن‌ها را به‌دقت ارزیابی کند، افکار منطقی و غیرمنطقی خود را متمایز کند و با مسائل واقع‌بینانه‌تر مواجه شود. در این مطالعه آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان به آزمودنی‌های گروه آزمایش کمک کرد، تا به‌جای طفره رفتن از واقعیت ناخوشایند، با آن مواجه شوند، توجه خود را به پیامد مطلوب متمرکز کنند و احساسات منفی را از خود دور کنند، به‌جای تمرکز به عوامل آزارنده که باعث کاهش تحمل و استقامت می‌شود؛ عواطف خود را به‌نحو مثبت درگیر کنند و با مهار هیجان و اصلاح فکر و رفتار به رضایت روانی دست یابند.

در فرایند آموزش راهبردها، دانش‌آموز متوجه می‌شود هر موقعیتی اثر هیجانی ویژه خود را دارد و آن‌چه مهم است تغییر و تنظیم شناختی و تعدیل پاسخ‌ها است. بر همین اساس است که گفته

اثربخشی آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر ...

می‌شود بخش مهمی از هوش هیجانی به‌حوزه مهار درونی هیجان‌ها مربوط می‌شود (منتظرغیب و اخضر، ۱۳۸۸). تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا شدت هیجان‌های خود را تعدیل و در نتیجه رفتار خود را راحت‌تر کنترل کنند (میل نیک و هین شاو، ۲۰۰۹). این مفهوم علاوه بر شیوه‌های ابراز هیجان، فرایندهای برانگیختگی هیجان را نیز دربرمی‌گیرد. علاوه بر آن مشخص شده است که مهارت‌های تنظیم هیجان ارتباط معلم و شاگرد را تسهیل، و از طریق کانال انگیزه او را درگیر می‌کند (گرازیانو، رابیس، کین و کالکینس، ۲۰۰۷). ساگر (۲۰۰۸) توصیه می‌کند که کلاس‌ها و برنامه‌های آموزشی از این‌گونه تجارب سازنده باید آکنده شود تا دانش‌آموزان را به موفقیت تحصیلی برساند.

بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که نمی‌توان نقش سازنده و مؤثر تنظیم هیجان را نادیده گرفت. آموزش مهارت‌های خودتنظیمی از هر نوع که باشد شناختی یا فراشناختی، انگیزشی یا هیجانی؛ باعث ارتقاء صلاحیت‌ها و کفایت‌های فردی دانش‌آموز می‌شود و مسیر تحصیلی او را هموار می‌کند. با آموزش این مهارت‌ها در دوران متوسطه، می‌توان از آن‌ها دانشجویانی خودساخته و توانمند برای دانشگاه ساخت. نتایج این پژوهش اهمیت راهبردهای تنظیم هیجان را به‌عنوان یک مداخله‌گر مهم آشکار ساخت و لزوم توجه بیش‌تر به آن را یادآوری و برجسته کرد.

با توجه به این‌که، این پژوهش در مورد دانش‌آموزان دختر کلاس نهم انجام شد؛ با محدودیت‌هایی از لحاظ تعمیم یافته‌ها مواجه است. پیشنهاد می‌شود با نمونه‌های متنوع‌تر و گسترده‌تر پژوهش مشابهی انجام شود. مداخله اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان را می‌توان با سایر مولفه‌های موفقیت تحصیلی نیز اجرا کرد و مهم‌ترین پیشنهاد این است که لازم است با طرح‌ریزی برنامه‌های آموزش تنظیم هیجان و گنجاندن آن در برنامه درسی دانش‌آموزان این مهارت را در آن‌ها بهبود بخشید.

منابع

آفتاب، رؤیا، کربلایی محمدمیگونی، احمد، و تقی‌لو، صادق. (۱۳۹۳). نقش میانجی‌گر راهبردهای تنظیم هیجانی در رابطه بین شخصیت مرزی و خشونت زناشویی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۸(۴) پیاپی ۳۲: ۲۷-۷.

ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۰). ارتباط تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. *مطالعات روان‌شناختی*، ۷(۳): ۱۵۱-۱۳۱.

پاشایی، زهره، پوراابراهیم، تقی، و خوش‌کنش، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دختران دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۴) پیاپی ۱۲: ۲۰-۷.

ذبیحی، رزیتا، نیوشا، بهشته، و منصوری، محبوبه. (۱۳۹۱). رابطه تاب‌آوری و جو روانی-اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۷(۳) پیاپی ۲۷: ۷۱-۸۲.

رشیدی، علی، امیری، محمد، مهرآور گیگلو، شهرام، و نودهی، حسن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۲(۷): ۱۹۸-۱۸۹. سلطانی‌نژاد، مهرانه، آسیایی، مینا، ادهمی، بیان، و توانایی‌یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۱) پیاپی ۱۵: ۳۴-۱۷.

سفاری‌نیا، مجید، و بازی‌یاری میمند، مهتاب. (۱۳۹۱). مقایسه تاب‌آوری هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان مناطق محروم و غیرمحروم. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۱): ۱۰۷-۱۲۴. سیف، محمدحسن. (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۴(۲) پیاپی ۸: ۲۱-۷.

منتظرغیب، طیب، و اخضر، قدسی. (۱۳۸۸). رابطه هوش هیجانی با میزان کم‌رویی دانشجویان دانشگاه. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۴) پیاپی ۱۲: ۸۶-۱۰۱. نیرمانی، محمد، طالبی‌جویباری، مسعود، و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۲). مقایسه سبک اسناد و تاب‌آوری در بین دانش‌آموزان آسیب‌دیده و عادی. *فصلنامه افراد/استثنایی*، ۳(۱۰): ۶۰-۴۵.

- Alva, S.A. (2007). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective and resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1): 18° 34.
- Appelton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal Schwa Psychology*, 44(4): 427-445.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5): 369-386.
- Bryant, F.B. (2010). Savoring beliefs inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savoring. *Journal of Mental Health*, 12(1): 175-196.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., Appleton, J.L., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. *Best Practices in School Psychology*, 5(1): 1099-1120.
- Close, W., & Solberg, S. (2007). Predicting achievement, distress and retention among lower-income Latino youth. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1): 31-42.

- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3): 361-368.
- Connor, K.M., & Davidson, J.R.T. (2013). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CDRISC). *Depression and Anxiety*, 18(2): 76-82.
- Demaree, H.A., Robinson, J.L., Pu, J., & Allen, J.J. B. (2006). Strategies actually employed during response-focused emotion regulation research: Affective and physiological consequences. *Cognition and Emotion*, 5(4): 1248° 1260.
- Diener, E., Lucas, R.E., & Scollon, C. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(3): 305° 314.
- Egloff, B., Schmukle, S.C., Burns, L.R., & Schwerdtfeger, A. (2006). Spontaneous emotion regulation during evaluated speaking tasks: Associations with negative affect anxiety expression, memory, and physiological responding. *Emotion*, 6(1): 356-366.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T.L. (2009). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2): 334° 339.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1):59-109.
- Fredrickson, B.L. (2010). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist: Special*, 14(4): 218-226.
- Fried, L. & Chapman, E. (2012). An investigation into the capacity of student motivation and emotion regulation strategies to predict engagement and resilience in the middle school classroom. *Australian Educational Researcher Journal*, 39(1): 295° 311.
- Folkman, S., & Moskowitz, J.T. (2009). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55(2): 745-774.
- Gardner, T.W., Dishion, T. J., & Connell, A.M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9(4): 273° 284.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Press Individual Difference*, 9(1):1659-1669.
- Goldstein, S., & Brooks, R.B. (2005). *Handbook of resilience in children*. New York: Springer.
- Graziano, P., Reavis, R., Kean, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation and children s early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1): 3-19.
- Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(3):214° 219.

- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2012). *Wise emotion regulation*. In L. Feldman Barrett & P. Salovey (Eds.), *the wisdom of feelings, Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2013). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1): 348-362.
- Gross, J.J., Richards, J.M., & John, O.P. (2006). *Emotion regulation in everyday life* in D.K. Snyder, J.A. Simpson and J.N. Hughes (eds.), *Emotion Regulation in Families. Pathways to Dysfunction and Health*. American Psychological Association: Washington DC.
- Howard, S., & Johnson, B. (2007). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children at risk. *Educational Studies*, 26(1): 321° 337.
- Isen, A.M. (2008). *Positive affect and decision-making*. In M. Lewis and J. Havilland-Jones (Eds.). *Handbook of Emotion*. New York: Guilford.
- Kindermann, T.A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(1): 1186-1203.
- Kropfing, J.W., Moser, J. S., & Simons, R. F. (2008). Modulations of the electrophysiological response to pleasant stimuli by cognitive reappraisal. *Emotion*, 8(2): 132-137.
- Kwok, O Hughes, J, N & Luo, W, (2007). Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement. *Journal of School Psychology*, 45(1): 61-82.
- Li, Y. (2010). *School engagement in adolescence: Theoretical structure, measurement equivalence, and developmental trajectories*. A dissertation presented to the Graduate School of Arts and Sciences of Tufts University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in Applied Child Development, Tufts University.
- Li, Y., & Lerner, R.M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1): 233° 247.
- Lindstrom, B. (2011). The meaning of resilience. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 13(2): 7° 12.
- Linnenbrink, E.A., Pintrich, P.R. (2009). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2): 119-37.
- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2010). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(2): 857° 885.

- Martin, A.J. (2007). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11(1): 1- 20.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2006). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates: A Construct Validity Approach. *Psychology in the Schools*, 43(3): 267-281.
- Masten, A.S. (2006). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 16(4): 227° 238.
- Melnick, S.M., & Hinshaw, S.P. (2009). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2): 73° 86.
- Meyer, D.K., & Turner, J. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(3): 377° 390.
- Ong, D., Bergeman, C.S., Toni, L., Bisconti & Wallace, A., (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4): 730-749.
- Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2): 60° 68.
- Perbandt, K. (2007). Differential effects of incongruent anger expression on memory performance. *Journal of Individual Differences*, 28(3): 129-137.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a forth aspect of student engagement during activities. *Contemporary Educational Psychology*, 9(4): 257-267.
- Sagor, R. (2008). Building resiliency in students. *Educational Leadership*, 54(1): 38-43.
- Samareh S. & Kezri Moghadam, N. (2016). Relationship between Achievement Goals and academic self-efficacy; mediation role of academic engagement. *Scholarly Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 9(1): 13-20.
- Samuels, W.E & Woo, A. (2009). *Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience*. From: <http://wesamuels.org/pdfs>.
- Shochet, I.M., Dadds, M.R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4): 170-179.
- Silk, J.S., Steinberg, L., & Morris, A.S. (2013). Adolescents emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6): 1869° 1880.
- Spear, L.P. (2008). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Bio behavioral Reviews*, 24(2): 417° 463.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. (2006). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2): 320-333.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(2): 311-333.

- Waxman, H., Gray, J., & Padron, Y. (2006). Review of research on educational resilience. *Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, & Excellence*, 11(1): 22-35.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology* (6th Ed.). *New York, NY: John Wiley*, 3(2): 933-1002.
- Zimmerman, B. (2007). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models*. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی سامونلز و وو (۲۰۰۹)

کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم	سؤال
۵	۴	۳	۲	۱	۱. من در بیش‌تر حوزه‌های زندگی‌ام موفق هستم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲. من مشکلات را به‌عنوان موانعی که باید بر آن‌ها غلبه کرد در نظر می‌گیرم، نه این‌که از آن‌ها دوری کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳. من معمولاً برای انجام کار خوب در مدرسه داوطلبم.
۵	۴	۳	۲	۱	۴. بیش‌تر مشکلات زندگی‌ام بزرگ‌تر از آن هستند که حل شوند.
۵	۴	۳	۲	۱	۵. هیچ‌کس در زندگی من نیست که خیلی خوب از من مراقبت کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۶. من توقع زیادی از خودم دارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۷. من خودم را دوست ندارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۸. من اهداف بالایی دارم که برای رسیدن به آن‌ها برنامه‌ریزی می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۹. هر وقت که نیاز داشته باشم به‌راحتی کسی را پیدا می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۰. هر وقت که نیاز به کمک دارم کسی نیست.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۱. غالباً به این فکر نمی‌کنم که لیاقت موفقیت را دارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۲. چیزهایی وجود دارد که هیچ‌وقت به‌عنوان یک چیز بد به حساب نمی‌آیند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۳. من دست کم یک دوست صمیمی دارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۴. من از انجام مسئولیت‌های جدید بیزارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۵. من دوست ندارم چیزهای جدید را تجربه کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۶. هر چیزی در پایان نتیجه خوبی دارد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۷. وقتی موقعیت تازه‌ای پیش می‌آید شگفت زده می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۸. اگر چه کارها در اول خوب پیش نمی‌روند، اما در آخر درست می‌شوند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۹. در هر کاری مورد احترام و تقدیر هستم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۰. باورهای دینی‌ام به من آرامش می‌دهند.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۱. من معمولاً به جنبه‌های مثبت وقایع نگاه می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۲. من تازه از یک موقعیت سخت رها شده‌ام.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۳. اگر پدر و مادرم به من کمک نکنند کس دیگری را برای کمک ندارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۴. من می‌توانم افراد دیگر را بخنداند.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۵. مردم در انجام کارها به من اعتماد دارند.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۶. هر وقت مشکلی دارم همیشه کسی هست که من روی کمک او حساب کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۷. من این نوع تربیت والدینم را نمی‌پسندم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۸. برای من پیدا کردن یک دوست جدید سخت است.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۹. من آدم بدبینی هستم.

پرسشنامه دلمشغولی تحصیلی فردریکس، بلومنفلد و پاریس (۲۰۰۴)

کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم	سؤال
۵	۴	۳	۲	۱	۱. اولین بار که به مدرسه آمدم، فکر کردم آن‌جا مکان خوبی است.
۵	۴	۳	۲	۱	۲. نسبت به مدرسه احساس رضایت دارم، چون در آن خیلی چیزها یاد می‌گیرم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳. اکثر معلمانم را دوست دارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۴. اکثر معلمانم به میزان یادگیری من اهمیت می‌دهند.
۵	۴	۳	۲	۱	۵. احساس می‌کنم می‌توانم در مدرسه مشکلاتم را با فرد بزرگ‌سالی در میان بگذارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۶. فعالیت‌های مدرسه مرا شاد و هیجان‌زده می‌کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۷. به اکثر معلمانم احترام می‌گذارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۸. به‌نظر من، نمره خوب فاکتور مهمی است.
۵	۴	۳	۲	۱	۹. چیزهایی که در مدرسه می‌آموزم، در آینده برایم کاربرد دارند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۰. می‌خواهم به دانشگاه بروم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۱. اکثر معلمانم به موضوع درسی تسلط دارند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۲. در کلاس‌ها، چیزهای زیادی می‌آموزم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۳. در وقت غیر امتحان، درس‌هایم را می‌خوانم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۴. تکالیف مدرسه را برای اصلاح اشتباهاتم بررسی می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۵. گاهی به ترک تحصیل فکر می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۶. زمانی که در کلاس هستم، وانمود می‌کنم که مشغول به فعالیت‌م.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۷. بعضی روزها بی‌دلیل غیبت می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۸. دوست دارم بیش‌تر در خانه باشم تا این‌که به مدرسه بروم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۹. در مدرسه از قوانین پیروی می‌کنم.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی