

Research Paper

The Effectiveness of Self-Efficacy Training on Emotional Cognitive Adjustment and Student's Stress in Secondary School Students

Fatemeh Gorjinpour¹, Majid Barzegar^{2*}

1. M.Sc., Clinical Psychology, Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

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

Received: 2020/12/26

Revised: 2021/04/25

Accepted: 2021/02/15

Use your device to scan and read the article online



DOI:

10.30495/JZVJ.2021.26917.3458

Keywords:

Self-efficacy, Cognitive emotion regulation, Academic stress, Students.

Abstract

Introduction: The aim of this study was to explain the effectiveness of self-efficacy training on Emotional Cognitive Adjustment and Student's Stress in Secondary School Students.

Methods: The statistical population of the study included all female high school students in the second district of Shiraz in the academic year of 1398-99. From the statistical population, 30 students (15 in the experimental group and 15 in the control group) were selected as female secondary school students. Garnfsky et al.'s (2001) Cognitive Emotion Regulation Scale and Ang Vahwan's (2006) Academic Stress Scale were used to collect data.

Findings: After performing the pre-test, the experimental group received self-efficacy training in a group manner for 8 sessions of 90 minutes. Self-efficacy training significantly increases adaptive cognitive emotion regulation strategies (positive refocus, positive reassessment, acceptance and refocus on planning) ($p < 0.01$) and reduces academic stress (self-expectations - parent-teacher expectations) of female students. The second period was secondary ($p < 0.01$).

Citation: Gorjinpour F, Barzegar M. The Effectiveness of Self-Efficacy Training on Emotional Cognitive Adjustment and Student's Stress in Secondary School Students. Quarterly Journal of Women and Society. 2022; 13 (49): 105-118. DOI:10.30495/JZVJ.2021.26917.3458

***Corresponding author:** Majid Barzegar

Address: Assistant Professor, Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

Tell: 09173367190

Email: Mbarzegar55@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

Since students have a special role and position in achieving the goals of the educational system as an essential element of the country's educational system, it is important to pay attention to this section of society in terms of education, fertility and the flourishing of the educational system. (1). Cognitive regulation of emotion is one of the important psychological features that affect academic performance. Emotion regulation refers to the mechanisms of self-awareness, which a person uses to cope with adverse situations. Educational self-efficacy training is one of the important goals of education and training, through which people can be prepared to face the challenges and changing educational conditions(2). The relationship between cognitive emotion regulation and self-efficacy has been confirmed in various studies. Considering the importance of self-efficacy and cognitive emotion regulation variables in academic stress and their effect on students' performance and personal and social development, this study was conducted to investigate the effectiveness of self-efficacy training on cognitive emotion regulation and academic stress in female high school students.

Methods

The present study is an experimental method based on a pre-test post-test design with a control group. The statistical population of this study consisted of all female high school students in the second district of Shiraz, who were engaged in the 98-99 academic year. In this method, before being replaced in the experimental and control groups and before implementing the independent variable (self-efficacy training), the subjects filled in two cognitive emotion regulation questionnaires of Garnfsky et al. (26) and academic stress of stigma (14).

Findings

Table1. Results of analysis of covariance of self-efficacy training on academic stress of female high school students in experimental and control groups (N = 30)

Total	d	Aver	F	P	Squa	β
l	f	age			red	
squa		squa			red	
res		res			Ata	

Pre-test effect	1.52	\	1.52	2.6	0.1	0.06	0.35
Independent variable effect	14.32	\	14.32	27.90	0.01	0.41	0.99
Error	19.03	\	0.51				
Total corrected	400.00	\					

According to Table 1, There is a significant difference between students' academic stress in the control and experimental groups in the post-test stage and after eliminating the pre-test effect, and self-efficacy training had a significant effect on students' academic stress in the post-test stage ($P=0.001$).

In the experimental group, in the post-test stage (after the intervention), the mean of adaptive cognitive emotion regulation strategies was higher than the pre-test. The results also showed that in the experimental group in the post-test stage (after the intervention) the average of maladaptive cognitive emotion regulation strategies is lower than the pre-test. In the experimental group in the post-test stage (after the intervention), the average academic stress is less than the pre-test. There is a significant difference between cognitive regulation of emotion in the control and experimental groups in the post-test stage after eliminating the pre-test effect and self-efficacy training in the post-test stage had a significant effect.

Discussion

The findings of this study can help educational professionals in investigating the causes of academic stress and persistent factors on the one hand, and on the other hand can help prevent the continuation of anxiety disorders and their treatment in students so that they can consider variables. Important and influential in this regard are the scientific and theoretical facts related to academic stress.

Conclusion

It can be said that Self-efficacy training had a significant effect on all aspects of cognitive emotion regulation and All aspects of academic stress in the post-test stage.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All participants in the study participated in the study by filling out a consent form, and the

researchers assured them that the results of the research were confidential.

Funding

All financial resources and costs for research and publication of the article have been paid by the authors and no financial support has been received.

Authors' contributions

The article is an excerpt from a Master Thesis. The first author is a Masters student of counseling student and the Second author is the first Supervisor and the responsible author.

Conflicts of interest

This article is taken from the Master Thesis entitled " The Effectiveness of Self-Efficacy Training on Emotional Cognitive Adjustment and Student's Stress in Secondary School Students ". This research is not in conflict with personal or organizational interests.



مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر تنظیم شناختی هیجان و استرس تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه

فاطمه گرچین پور^۱، مجید برزگر^{۲*}

۱. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت، مرودشت، ایران

۲. استادیار بخش روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، فارس، ایران

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تبیین اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر تنظیم شناختی هیجان و استرس تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام پذیرفت.

روش: جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه دو شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. از بین جامعه آماری ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) از دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از مقیاس تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) و استرس تحصیلی انگ وهوان (۲۰۰۶) استفاده گردید.

یافته‌ها: پس از اجرای پیش آزمون گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای، آموزش خودکارآمدی به شیوه گروهی دیدند. آموزش خودکارآمدی به صورت معناداری باعث افزایش راهبردهای سازگاران تنظیم شناختی هیجان (تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه ریزی) ($p < 0.01$) و کاهش استرس تحصیلی (انتظارات خود- انتظارات والدین- معلمان) در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شد ($p < 0.01$). برنامه آموزش خودکارآمدی می‌تواند جزء برنامه های مداخلاتی در سطوح گروههای هدف و جمعیت عمومی مراکز مشاوره ی مدارس در نظر گرفته شود و از طریق افزایش راهبردهای سازگاران تنظیم شناختی هیجان و کاهش استرس تحصیلی دانش آموزان به افزایش بهره وری محیط آموزشی کمک کند.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶

تاریخ داوری: ۱۴۰۰/۰۲/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۲

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

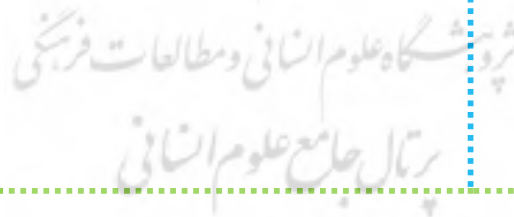


DOI:

10.30495/JZVJ.2021.26917.3458

واژه‌های کلیدی:

خودکارآمدی، تنظیم شناختی هیجان، استرس تحصیلی، دانش آموزان.



* نویسنده مسئول: مجید برزگر

نشانی: استادیار بخش روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، فارس، ایران

تلفن: 09173367190

پست الکترونیکی: Mbarzegar55@gmail.com

کمتر در امتحان کمک شایانی می‌کنند (۷). ارتباط تنظیم شناختی هیجان با اضطراب، استرس تحصیلی، خودکارآمدی و عزت نفس پائین در پژوهش‌های مختلفی به تأیید رسیده است. روانشناسی و مشاوره همیشه توجه خود را معطوف به مساعدسازی شرایط و محیط یادگیری فراگیران و آموزش‌های مؤثر برای یادگیری بهینه و مطلوب آنان و شناسایی عوامل مخل آن نموده است. در این بین استرس تحصیلی از موانع اصلی رسیدن به این هدف است که لزوم آموزش خودکارآمدی تحصیلی را که فقدان یا نقصان آن می‌تواند از جمله علل یا پیشایندهای استرس تحصیلی می‌باشد نشان دهد. از سوی دیگر این طرح در بعد کاربردی می‌تواند پیش زمینه‌هایی را برای کاربرد مفاهیم مربوط به خودکارآمدی تحصیلی در کاهش استرس تحصیلی فراهم آورد و در مداخلات مربوط به خودکارآمدی نتایج پژوهش مورد استفاده قرار گیرد؛ بنابراین با توجه به دلایل فوق و با توجه به اینکه دانش آموزان دوره متوسطه با مشکلات بلوغ و فقر اقتصادی و فرهنگی و عدم درک درست آنان از سوی والدین مواجه هستند و همچنین احساس نیاز به استفاده از قابلیت‌های خود دارند، توجه به این موضوع ضروری می‌نماید. عدم حمایت و توجه به نیازهای این قشر مواردی مانند ناامیدی، خودکم بینی، انزواء، افسردگی و اعتیاد و خودکشی را در پی خواهد داشت که در حال حاضر هم احساس می‌شود. لذا در سطح اختصاصی و کاربردی، ضرورت انجام این پژوهش فراهم آوردن اطلاعات و شناسایی ابزار مناسب برای پژوهش در ابعاد خودکارآمدی، تنظیم هیجان و استرس تحصیلی جهت استفاده روان‌پزشکان، روان‌شناسان، مشاوران و کلیه متخصصین بهداشت روانی (که به گونه‌ای درگیر با مسائل خانواده و نوجوان اند) می‌باشند. بنابراین اهمیت و ضرورت این تحقیق از نظر فردی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و خانوادگی قابل بررسی است. در پژوهشی آلدو و همکاران (۲۰۱۰) در پی شناخت برخی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به طور نیرومندتری نسبت به برخی دیگر از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان مرتبط با آسیب‌های روانی بودند (۸). استرس تحصیلی علاوه بر پیامدهای نامطلوب و آثاری که بر جسم و روان و موقعیت تحصیلی فراگیران دارد، با توجه به تمایلات پیشرفت‌گرایانه جوامع، پیامدهای نامطلوب اجتماعی، اقتصادی و علمی نیز در پی دارد؛ چرا که سر منشا بالندگی در دانشگاهها و مراکز علمی پژوهشی است. از لحاظ نظری انجام این پژوهش می‌تواند گامی مثبت در جهت شناخت ماهیت این مساله و عوامل مرتبط با آن به عنوان یک مبحث جدید که به تازگی به قلمرو روان‌شناسی تربیتی وارد شده بر دارد و در نهایت رهنمودهایی در جهت شناسایی و کاهش استرس تحصیلی در دانش آموزان ارائه نماید و می‌تواند مورد استفاده محافل آموزشی، پژوهشی و درمانی

یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجا که دانش آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه حائز اهمیت است (۱). با این وجود از کل دانش‌آموزانی که وارد سیستم آموزش و پرورش می‌شوند، تعداد کمی از آن‌ها می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند و عملکرد تحصیلی خوبی از خود نشان دهند. یکی از عوامل بسیار مهم و اثرگذار در عوامل تحصیلی دانش‌آموزان، عوامل روان‌شناختی آنان است (۲). از جمله ویژگی‌های روان‌شناختی مهمی که عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تنظیم شناختی هیجان است. منظور از تنظیم هیجان، ساز و کارهای خود آگاهی است که فرد برای کنار آمدن با شرایط ناگوار به کار می‌برد. تنظیم هیجان به فرایندهایی اشاره می‌کند که به وسیله آن ما بر اینکه چه هیجانانی را تجربه کنیم، چه موقع آنها را تجربه کنیم و چگونه آنها را بیان کنیم تأثیر می‌گذارد. تنظیم هیجان نقش مهمی در سازگاری ما با وقایع استرس‌زای زندگی دارد. افراط و تفریط در هیجان‌ها منجر به ناسازگاری، پرخاشگری، خشم، نفرت و اضطراب در افراد می‌شود که به صورت کنترل نشده، بهداشت روانی و عاطفی افراد را به طور جدی تهدید می‌کند (۳). عملکرد دانش‌آموزان، با مهارت‌های تنظیم هیجان آنها ارتباط زیادی دارد. تنظیم هیجان در فرآیند یادگیری فرد نقش دارد و بر خودمختاری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان برای پیش برد یادگیری خودشان تأکید می‌کند (۴). پژوهش‌های متعدد نشان دادند که دانش‌آموزان خودتنظیم به طور فعالانه از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و از پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که یادگیری خودتنظیم ندارند برخوردارند. ماتوگا (۲۰۰۳) به بررسی اثربخشی خودتنظیم جویی هیجانی در تنظیم اهداف پیشرفت و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، پرداخته و به این نتیجه رسیده است که خودتنظیم جویی در تنظیم اهداف پیشرفت و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر دارد (۵). الزوبیدی و همکاران (۲۰۱۶) به بررسی اثربخشی خودتنظیم جویی هیجانی و محیط یادگیری در انگیزش پیشرفت در یادگیری زبان‌های خارجی در بین دانش‌آموزان، پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند که خودتنظیم جویی و محیط یادگیری در انگیزش پیشرفت در یادگیری زبان‌های خارجی در بین دانش‌آموزان تأثیر دارد (۶). این مهارت‌های تنظیم هیجان به یادگیری عمیق‌تر و اضطراب

پژوهشی با عنوان "اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان: خودکارآمدی پایین در خودتنظیمی، پیش بینی کننده سطوح بالای اهمال کاری" به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی پایین مهمترین پیش بینی کننده تمایل به اهمال کاری تحصیلی است (۱۶). خودکارآمدی به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی کننده می‌تواند در موقعیت های تحصیلی و آموزشی عاملی مؤثر در کاهش استرس تحصیلی باشد (۱۷). در مطالعه آرتین و همکاران (۲۰۱۰) این نتیجه حاصل شده است که احساسات منفی مانند اضطراب می‌توانند باورهای خود کار آمدی را تحت تأثیر قرار دهند (۱۸). در مطالعه نی و همکاران (۲۰۱۱) نیز خود کار آمدی به عنوان رابط بین اهمیت تکلیف و اضطراب آزمون شناسایی گردید (۱۹). بندورا معتقد است معمولاً دانش آموزان دارای خودکارآمدی بالا شاهد موفقیت های چشم گیری در موقعیت های تحصیلی خود هستند، میانگین نمرات بالاتری دارند و پایداریشان برای تکمیل تکالیف بیشتر است، به طوری که افراد دارای باورهای خودکارآمدی قوی در جهت انجام تکلیف سعی بیشتری نموده و زمان بیشتری را صرف کار خود کرده تا بتوانند نمرات بهتری را کسب نمایند (۲۰). منفردی و همکاران (۲۰۱۲) پژوهشی کیفی با عنوان میزان استرس تحصیلی و عوامل مرتبط با آن انجام داده اند. آنها ابعاد فراشناختی از جمله باورهای فراشناختی مثبت در زمینه نگرانی و خودکارآمدی پایین را جزو عوامل به وجود آورنده استرس و نگرانی برمی‌شمارند (۲۱). انگلسجالک و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود به بررسی اثربخشی آموزش خودنظم جویی هیجانی در استرس تحصیلی دانش آموزان پرداخته و به این نتیجه رسیده اند که آموزش خودنظم جویی برانگیزش پیشرفت تحصیلی و استرس تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبت و معنی داری دارد (۲۲). مطیعی و همکاران (۱۳۹۲) گزارش کردند که آموزش خودتنظیمی و خودکارآمدی موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی شده است (۲۳). میر (۲۰۰۰) در پژوهش خود نشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی به طور قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی و انجام مؤفقیته امیز تکالیف درسی دانش آموزان مؤثر است (۲۴). همچنین، نتایج پژوهش سیمیریان و ابراهیمی قوام (۱۳۹۰) نشان داد که آموزش خودکارآمدی بر کاهش سهل انگاری مؤثر بوده است (۲۵). باتوجه به اهمیت متغیرهای خودکارآمدی و تنظیم شناختی هیجان در استرس تحصیلی و تأثیر آنها بر کارکرد دانش آموزان و رشد فردی و اجتماعی، این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر تنظیم شناختی هیجان و استرس تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد.

قرار گیرد. همچنین، می‌تواند تا حدی کاهش پژوهش در این حیطه به خصوص در داخل کشور را جبران کند. بورنس (۲۰۰۴) نشان داد که استرس تحصیلی تجربه شده توسط دانش آموزان توانایی های آنان را در درک مطلب و یادگیری تحت تأثیر قرار داده، با مهارت تنظیم هیجان آنها رابطه معنادار دارد. استرس تحصیلی مشکل آموزشی مهمی است که سالانه میلیون ها دانش آموز را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد (۹). با وجود فشارهای روانی در تمام مراحل زندگی، نوجوان به دلیل رویارویی با تغییرات همه جانبه با استرس بیش‌تری همراه است. استرس تحت عنوان پاسخ هیجانی و رفتاری شخصی به برخی از رویدادهای ناخوشایند تعریف شده است، جایی که سطح استرس به صورت منفی روی رفتار و اعمال فرد اثر می‌گذارد (۱۰). فشارهای مرتبط با آموزش مهمترین منبع استرسی می‌باشند که جوانان و نوجوانان در سراسر دنیا با آن مواجه هستند.

ذهن افراد مبتلا به استرس تحصیلی، قادر به تجزیه و تحلیل سریع انبوه اطلاعاتی که به سویس سرازیر می‌شود، نیست و همین امر ممکن است صدمات جسمی و روحی جبران ناپذیری را در پی داشته باشد (۱۱). استراترز و همکاران (۲۰۰۰) گزارش کردند که سطوح استرس تحصیلی بالا با نمرات درسی پایین همراه است. در مجموع، نتایج یافته های فوق بر اثر مخرب استرس تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأکید می‌کند (۱۲). میچی و همکاران (۲۰۰۰) در پژوهش خود نشان دادند که دانش آموزان ژاپنی انتظارات بالایی از پیشرفت تحصیلی خود دارند. این انتظارات بالا زمینه استرس را فراهم می‌کند؛ به علاوه برآورده کردن انتظارات افراد مهم در زندگی نیز می‌تواند یکی دیگر از منابع استرس تحصیلی باشد (۱۳). آنگ و هان استرس تحصیلی را به عنوان یک حالت روان شناختی می‌دانند که شامل اضطراب امتحان، عدم پیشرفت تحصیلی و عدم هدف‌گزینی است. چنانچه این استرس های تحصیلی، شدید و مزمن باشد می‌تواند پیامدهایی مانند اضطراب، احساس تنهایی، عصبانیت، افسردگی، اختلال در عملکردهای زیستی، اجتماعی و تحصیلی، بی‌خوابی و حتی اقدام به خودکشی را در پی داشته باشد (۱۴).

آموزش خودکارآمدی تحصیلی از اهداف مهم آموزشی و تربیتی است که از طریق آن می‌توان افراد را برای مقابله با چالش‌ها و شرایط متغیر آموزشی آماده کرد. دادفر و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود بیان کردند که افرادی که معتقدند می‌توانند تهدیدها یا فشارهای بالقوه را کنترل کنند، شناخت های آشفته ساز را به ذهن خود راه نمی‌دهند و به وسیله آن‌ها آشفته نمی‌شوند. در مقابل، عدم اعتقاد به کارآمدی خود برای کنترل تهدیدهای بالقوه، به تجربه فشار و برانگیختگی اضطرابی منجر می‌شود (۱۵). کلاسن و همکاران (۲۰۰۸) در

روش پژوهش و ابزار پژوهش

پژوهش حاضر به روش آزمایشی بر اساس طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه دو شهر شیراز تشکیل دادند که در سال ۱۳۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. در این روش، آزمودنی‌ها قبل از این که در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شوند و قبل از اجرای متغیر مستقل (آموزش خودکارآمدی) اقدام به پر کردن دو پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۶) و استرس تحصیلی انگ وهوان (۱۴) کردند.

پرسش‌نامه توسط گارنفسکی و دیگران (۲۰۰۱) به منظور ارزیابی راهبردهای شناختی که هر فرد بعد از تجربه رخدادهای تهدیدکننده یا استرس‌های زندگی به کار می‌برد ابداع شده است. این پرسش‌نامه دارای ۳۶ سؤال بوده و هدف آن سنجش خرده مقیاس‌های نظم جویی شناختی هیجان (ملاحت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد) بر برنامه‌ی تحصیل بودند. نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت نمونه‌گیری در دسترس از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه ناحیه دو شهر شیراز صورت گرفت. بدین منظور از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه ناحیه دو شهر شیراز بصورت تصادفی دو مدرسه انتخاب شد. سپس پرسش‌نامه‌های تنظیم شناختی هیجان و استرس تحصیلی توسط ۱۰۰ نفر از دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر شیراز ناحیه دو که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند، تکمیل شد. ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که بیش‌ترین نمره را در پرسش‌نامه استرس تحصیلی و کمترین نمره را در پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان (راهبردهای ناسازگارانه) کسب کردند و داوطلب شرکت در پژوهش بودند، انتخاب شدند. ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل بطور تصادفی قرار گرفتند. به آزمودنی‌ها اطمینان خاطر داده شد که پاسخ‌های آنان محرمانه باقی خواهد ماند. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مورد آموزش خودکارآمدی قرار گرفت. گروه کنترل هیچ گونه آموزشی دریافت نکردند. بعد از اتمام جلسات، مجدداً پس آزمون بر روی هر دو گروه اجرا گردید.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل عدم تشخیص اختلال‌های شخصیتی و یا اختلال بالینی شدید در دانش‌آموزان دختر به نحوی که در روند آموزش اختلال ایجاد نماید (بر اساس مصاحبه DSM)، عدم ابتلاء به سوء مصرف مواد و الکل و عدم دریافت داروهای روانپزشکی (که به وسیله‌ی مصاحبه تشخیصی و سؤال مستقیم از افراد بررسی می‌شود)، علاقه مندی و تمایل

به شرکت داوطلبانه در پژوهش و بیان تجارب، عدم شرکت در دوره‌های مشاوره یا درمان همزمان، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی، ملاحت دیگران است. راهبرد شناختی تنظیم هیجان در پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان به دو دسته کلی راهبردهای انطباقی (سازش یافته) و راهبردهای غیرانطباقی (سازش نیافته) تقسیم می‌شوند. زیرمقیاس‌های کم‌اهمیت شماری، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، راهبردهای سازش یافته و زیرمقیاس‌های خود سرزنشگری، دیگر سرزنشگری، تمرکز بر فکر، نشخوارگری و فاجعه‌نمایی، راهبردهای سازش نیافته را تشکیل می‌دهد. ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه گارنفسکی و دیگران (۲۰۰۱) ۰/۹۳ بود. در ایران روایی آزمون دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۶۸ را در برمی‌گرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس‌های شناختی در ایران توسط یوسفی و همکاران ۰/۸۲ گزارش شده است.

پرسش‌نامه استرس تحصیلی انگ و هوان یک مقیاس خودگزارش دهی است و به منظور اندازه‌گیری تنیدگی ادراک شده به وسیله دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی و دبیرستان در موقعیت‌های تحصیلی به کار می‌رود. در این فهرست منابع تنیدگی شامل انتظارهای معلمان، والدین و انتظارهای فرد از خویشان است. این فهرست شامل ۹ گویه و ۲ خرده مقیاس است. خرده مقیاس اول، انتظارهای والدین معلمان و خرده مقیاس دوم، انتظارهای از خود است. در مطالعه انگ وهوان ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل‌های انتظارات والدین، معلمان، انتظار از خود و نمره کلی، به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۶۹، ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش تمیزی (۱۳۸۸) آلفای کرونباخ برای عامل‌های انتظار والدین معلمان، انتظار از خود و نمره کلی به ترتیب برابر ۰/۷۰، ۰/۵۷ و ۰/۷۱ بدست آمد. دامنه امتیاز این پرسش‌نامه بین ۳ تا ۲۱ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسش‌نامه بیش‌تر باشد، نشان‌دهنده میزان بیش‌تر تجربه تنیدگی و استرس ناشی از انتظارات‌های تحصیلی خواهد بود و بالعکس.

به منظور تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS و آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (t مستقل و تحلیل کوواریانس) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این مطالعه ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار داشتند.

جدول ۱. شاخص های توصیفی تنظیم شناختی هیجان و مولفه های آن در گروههای کنترل و آزمایش در پیش و پس آزمون

متغیرها	آزمون	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان	پیش آزمون	۴۸/۲۶	۱۰/۰۴	۵۲/۱۳	۱۲/۵۶
	پیش آزمون	۶۶/۹۳	۶/۸۵	۵۳/۲۰	۱۳/۲۱
راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان	پیش آزمون	۴۹/۱۳	۰/۸۳	۴۹/۳۳	۱۱/۵۳
ملاصت خویش	پیش آزمون	۳۳/۶۴	۱۱/۴۲	۵۰/۲۳	۹/۰۸
	پیش آزمون	۱۲/۱۳	۴/۹۸	۱۲/۶۶	۴/۹۹
	پیش آزمون	۷/۳۳	۲/۳۳	۱۳/۰۰	۳/۹۳
پذیرش نشخواری	پیش آزمون	۱۲/۹۳	۳/۸۱	۱۲/۳۳	۲/۵۵
	پیش آزمون	۹/۴۶	۱/۳۴	۱۲/۸۹	۳/۰۱
	پیش آزمون	۱۲/۹۲	۳/۴۵	۱۳/۶۶	۳/۲۰
	پیش آزمون	۱۰/۷۳	۲/۰۵	۱۲/۹۳	۲/۷۸
تمرکز مجدد مثبت	پیش آزمون	۹/۶۶	۲/۱۹	۹/۹۳	۳/۴۶
تمرکز مجدد بر برنامه ریزی	پیش آزمون	۱۴/۲	۲/۳۶	۱۰/۰۳	۳/۷۶
	پیش آزمون	۹/۱۳	۲/۰۸	۱۰/۰۶	۲/۸۷
	پیش آزمون	۱۵/۴۰	۱/۸۱	۱۰/۱۳	۳/۷۶
ارزیابی مجدد مثبت	پیش آزمون	۸/۴۶	۲/۷۷	۹/۰۱	۳/۴۲
دیدگاه گیری	پیش آزمون	۱۵/۲۰	۱/۸۵	۹/۷۶	۳/۵۸
	پیش آزمون	۹/۵۳	۱/۴۵	۹/۸۶	۲/۷۴
	پیش آزمون	۱۱/۷۰	۱/۰۶	۹/۷۳	۲/۷۰
فاجعه سازی	پیش آزمون	۱۲/۴۶	۳/۲۷	۱۲/۳۳	۳/۸۱
ملاصت دیگران	پیش آزمون	۸/۱۵	۱/۰۳	۱۲/۴۰	۳/۷۳
	پیش آزمون	۱۱/۸	۲/۵۴	۱۱/۶۶	۲/۷۲
	پیش آزمون	۷/۰۲	۲/۱۳	۱۲/۰۹	۳/۱۲

آزمایش به طور شهودی افزایش یافته است. همچنین نتایج نشان داد که در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون (بعد از مداخله) میانگین راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان از پیش آزمون کمتر است؛ یعنی بعد از آموزش خودکارآمدی، میانگین مؤلفه های راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان در گروه آزمایش به طور شهودی کاهش یافته است. این تفاوتها در گروه کنترل محسوس نیست. سطوح متغیر وابسته به صورت معنی داری متفاوت است.

با توجه به نتایج جدول ۱ میانگین های پیش آزمون و پس آزمون مؤلفه های تنظیم شناختی هیجان دارای تفاوت هایی است. همانطور که مشاهده می شود در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون (بعد از مداخله) میانگین راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان، از پیش آزمون بیشتر است؛ یعنی بعد از آموزش خودکارآمدی، میانگین مؤلفه های راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان در گروه

جدول ۲. شاخص های توصیفی استرس تحصیلی مولفه های آن در گروههای کنترل و آزمایش در پیش و پس آزمون

کنترل			آزمایش			آزمون	متغیرها
تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین		
۱۵	۲/۷۲	۳۳/۶۶	۱۵	۳/۰۸	۳۳/۲۶	پیش آزمون	استرس تحصیلی
۱۵	۲/۱۲	۳۲/۰۹	۱۵	۳/۲۲	۲۳/۳۳	پیش آزمون	
۱۵	۰/۸۴	۱۱/۸۶	۱۵	۰/۷۹	۱۱/۶۶	پیش آزمون	انتظارات خود
۱۵	۰/۷۶	۱۱/۰۳	۱۵	۰/۹۶	۷/۶۰	پیش آزمون	انتظارات والدین - معلمان
۱۵	۱/۷۸	۲۱/۸۰	۱۵	۱/۰۳	۲۱/۶۰	پیش آزمون	
۱۵	۱/۷۹	۲۱/۰۶	۱۵	۲/۱۶	۱۵/۷۳	پیش آزمون	

فرضیه اول: آموزش خود کارآمدی بر تنظیم شناختی هیجان و مؤلفه های آن در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه تاثیر معناداری دارد.
برای پاسخ به این فرضیه از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج بدست آمده در جدول ۳ خلاصه شده است.

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون (بعد از مداخله) میانگین استرس تحصیلی از پیش آزمون کمتر است یعنی بعد از آموزش خودکارآمدی، میانگین استرس تحصیلی و مؤلفه های آن در گروه آزمایش به طور شهودی کاهش یافته است. این تفاوت ها در گروه کنترل محسوس نیست.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس آموزش خودکارآمدی بر تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه در دو گروه آزمایش و گواه (N=۳۰)

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آمار آزمون	P	مجذور آتا	توان آزمون
اثر پیش آزمون	۱۳۷۵/۵۲	۱	۱۳۷۵/۵۲	۳۷/۴۹	۰/۰۰۰	۰/۵۸	۱/۰۰
اثر متغیر مستقل	۵۰۱/۴۳	۱	۵۰۱/۴۳	۱۳/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۳۳	۰/۹۴
خطا	۹۹۰/۴۷	۲۷	۳۶/۶۸				
کل تصحیح شده	۲۳۷۰/۸۰	۲۹					

همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می گردد مقدار آماره آزمون اثر متغیر مستقل برابر با $F=۱۳۶۶$ گردیده است که چون $p=0.001$ ، این مقدار معنادار شده است. بنابراین بین تنظیم شناختی هیجان در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون پس از حذف تاثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و آموزش خودکارآمدی بر تمام ابعاد تنظیم شناختی هیجان در مرحله پس آزمون تاثیر معناداری داشته است. میزان این تاثیر بنا به ستون مجذور ضریب آتا برابر با ۳۳ درصد و توان آزمون برابر با ۰/۹۴ می باشد. نتایج نشان داد که در تمامی ابعاد تنظیم شناختی هیجان مقدار آماری آزمون اثر متغیر مستقل در مرحله پس آزمون معنادار شده است $p < 0.001$. بنابراین بین ابعاد تنظیم شناختی هیجان (ملاصحت خویش، پذیرش،

نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه گیری، فاجعه سازی، ملاصحت دیگران) در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون پس از حذف تاثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و آموزش خودکارآمدی بر تمام ابعاد تنظیم شناختی هیجان در مرحله پس آزمون تاثیر معناداری داشته است. میزان این تاثیر بنا به ستون مجذور ضریب آتا برابر با ۳۳ درصد و توان آزمون برابر با ۰/۹۴ می باشد. نتایج نشان داد که در تمامی ابعاد تنظیم شناختی هیجان مقدار آماری آزمون اثر متغیر مستقل در مرحله پس آزمون معنادار شده است $p < 0.001$. بنابراین بین ابعاد تنظیم شناختی هیجان (ملاصحت خویش، پذیرش،

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه در دو گروه آزمایش و گواه (N=۳۰)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آمار آزمون	P	مجذور آتا	توان آزمون
اثر پیش آزمون	۱/۵۲	۱	۱/۵۲	۲/۶۱	۰/۱۲	۰/۰۶	۰/۳۵
اثر متغیر مستقل	۱۴/۳۲	۱	۱۴/۳۲	۲۷/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۴۱	۰/۹۹
خطا	۱۹/۰۳	۲۷	۰/۵۱				
کل تصحیح شده	۴۰/۰۰	۲۹					

های خود اطمینان بیشتر داشته، ارزیابی مجدد، پذیرش و برنامه ریزی مثبتی دارند و تردید کمی نسبت به خود دارند. آن ها مشکلات را چالش می بینند و نه تهدید و فعالانه موقعیت های جدید را جستجو می کنند. آموزش کارآیی و خودکارآمدی به دانش آموزان دوره متوسطه، ترس از شکست را کاهش می دهد، سطح آرزوها را بالا می برد و توانایی مساله گشایی و تفکر تحلیلی سازگارانه را بهبود می بخشد (۲۷).

نتایج نشان داد خودکارآمدی عامل مهم برای جلوگیری از بروز استرس تحصیلی در دانش آموزان است؛ به عبارتی هر اندازه فرد از خود کارآمدی بالاتری برخوردار باشد، با احتمال بیش تری استرس تحصیلی کمتری را تجربه می کند. به بیان دیگر هر اندازه فرد سطح خود کارآمدی بالاتری داشته باشد، با احتمال بالاتری در تحصیل موفق می شود. نتایج حاصل از این پژوهش با یافته های پژوهشی کار رودنبری و همکاران (۲۹)، نی و همکاران (۱۹) و فولادوند و همکاران (۲۸) هم خوانی دارد. مطالعه کار ادماس و همکاران (۲۰۰۴) نشان داد که خود کارآمدی به طور منفی با واکنش به استرس مرتبط بوده است به طوری که خودکارآمدی بالا ارتباط مثبتی با چالش ها و ارتباط منفی با تهدید و ضربه داشت. در مطالعه رودنبری و همکاران (۲۹) سطح پایین خودکارآمدی با سطح بالای استرس در ارتباط بود.

گرین و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهش خود درباره ی خودکارآمدی اضطراب امتحان به این نتیجه رسیدند که تصور فرد از توانایی های خود تحت تأثیر موفقیت ها و شکست های قبلی او قرار می گیرد و از آن جا که تصور فرد از توانایی هایش یکی از عوامل مهم در رویارویی با موفقیت های اضطراب زا است، افرادی که تجارب قبلی موفقیت آمیز در امر تحصیل داشته اند، نسبت به فردی که تجارب شکست قبلی دارد باورهای خودکارآمدی مثبت تری خواهند داشت (۳۰).

در تبیین این یافته می توان گفت که یک دانش آموز زمانی می تواند به اهداف خود نائل آید که خود و توانایی هایش را باور داشته باشد، بدون استرس، خوش بین و امیدوار به حل مشکلات و غلبه بر دشواری های پیش رو باشد؛ به علاوه رفتارهایی مانند تلاش و انتظار موفقیت بعد از هر شکست، برنامه ریزی، استقامت در انجام تکالیف، عدم ترس از شکست، توانایی حل مسأله، با داشتن دانش آموزان با خودکارآمدی بالا ممکن می گردد. لذا یافته حاصل از این فرضیه نشان می دهد که افزایش خودکارآمدی دانش آموزان می تواند ابزاری سودمند برای کاهش استرس تحصیلی و در نتیجه افزایش موفقیت تحصیلی باشد. بر

همانگونه که در جدول ۴ مشاهده می شود مقدار آماره آزمون اثر متغیر مستقل برای متغیر استرس تحصیلی برابر با $F=27/90$ گردید که چون $p=0.001$ ، این مقدار معنادار شده است؛ بنابراین بین استرس تحصیلی دانش آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون و پس از حذف تاثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و آموزش خودکارآمدی بر استرس تحصیلی دانش آموزان در مرحله پس آزمون تاثیر معناداری داشته است. نتایج نشان داد که بین ابعاد استرس تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون پس از حذف تاثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و آموزش خودکارآمدی بر تمام ابعاد استرس تحصیلی دانش آموزان در مرحله پس آزمون تاثیر معناداری داشته است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر تنظیم شناختی هیجان و استرس تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام گرفت. طبق نتایج بدست آمده، بین ابعاد تنظیم شناختی هیجان (ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه گیری، فاجعه سازی، ملامت دیگران) در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون پس از حذف تاثیر پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد و آموزش خودکارآمدی بر تمام ابعاد تنظیم شناختی هیجان در مرحله پس آزمون تاثیر معنادار داشته است. نتایج حاصل از این پژوهش با یافته های پژوهشی کوشکی و همکاران (۲۷)، فولادوند و همکاران (۲۸)، آرتین^۱ و همکاران (۱۸)، نی^۲ و همکاران (۱۹) هم خوانی دارد. نتایج نشان داد خودکارآمدی عامل مهم برای جلوگیری استفاده از راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان در دانش آموزان است؛ به عبارتی هر اندازه فرد از خود کارآمدی بالاتری برخوردار باشد، با احتمال بیش تر از راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان استفاده می کند. افرادی که کارآیی و خودکارآمدی شخصی زیادی دارند معتقدند که می توانند به طور مؤثر با رویدادها و شرایطی که مواجه می شوند برخورد کنند (۳). از آنجایی که آن ها در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارند، در تکلیف ها استقامت نموده، اغلب در سطح بالایی عمل می کنند و اهمال کاری کمتری در کارها از خود نشان می دهند. این افراد از اشخاصی که کارآیی شخصی کمی دارند، به توانایی

2. Nie

1. Artino

داشتند و پژوهشگران به آن‌ها اطمینان دادند که نتایج پژوهش محرمانه خواهد بود.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت است. تمام نکات اخلاقی شامل رازداری، در اولویت بودن سلامت روان‌شناختی شرکت‌کنندگان، امانت‌داری، دقت در استناددهی، قدردانی از دیگران، رعایت ارزش‌های اخلاقی در گردآوری داده‌ها، رعایت حریم خصوصی شرکت‌کنندگان توسط پژوهشگران مدنظر قرار گرفته است.

حامی مالی

تمام منابع مالی و هزینه پژوهش و انتشار مقاله تماماً بر عهده نویسندگان بوده و هیچ‌گونه حمایت مالی دریافت نشده است.

مشارکت نویسندگان

مقاله برگرفته از پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد است. نویسنده اول دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد است؛ نویسنده دوم استاد راهنما و نویسنده مسئول می‌باشند.

تعارض منافع

این نوشتار برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحت عنوان «اثر بخشی آموزش خودکارآمدی بر تنظیم شناختی هیجان و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه» است و با منافع شخصی یا سازمانی منافات ندارد.

References

- 1- Ngui GK, Lay YF. The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*. 2020;9(1):277-91.
- 2- Azher M, Anwar MN, Naz A. An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*. 2010;7(11).
- 3- Abolghasemi a, baigi p. Comparison the efficacy of trainings of cognitive-behavior and emotion regulation skills on self-efficacy and academic adjustment of students with test anxiety. *Educational Psychology*. 2012;7(22):21-42.
- 4- shafiee i, bahrami h, hatami h. Effectiveness of Positive Thinking training on Cognitive emotion regulation and Academic

اساس آنچه درباره پژوهش‌های گذشته و نتایج این پژوهش بیان گردید می‌توان گفت میزان خودکارآمدی در کاهش استرس تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه و خارج از مدرسه تأثیرگذار است.

خودکارآمدی بر میزان استرس و فشار روانی و افسردگی ناشی از موقعیت‌های تهدیدکننده اثر می‌گذارد. دانش‌آموزان با کارآمدی بالا در موقعیت‌های فشارزا سطح فشار روانی خود را کاهش می‌دهند. ولی دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین، در کنترل تهدیدها، اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند و عدم کارآمدی خود را گسترش می‌دهد و بسیاری از جنبه‌های محیطی را پرخطر و تهدیدزا می‌بیند که این امر می‌تواند موجب استرس و فشار روانی فرد شود. افرادی که باور دارند می‌توانند تهدیدها و پافشاری‌های بالقوه را کنترل کنند، عوامل آشفته‌ساز را به ذهن خود راه نمی‌دهند و در نتیجه به وسیله آن‌ها آشفته نمی‌شوند (۳۱).

یافته‌های این پژوهش می‌تواند از یک سو به متخصصان تربیتی در بررسی علل استرس تحصیلی و عوامل تداوم بخش کمک کند و از سوی دیگر به پیشگیری از تداوم اختلالات اضطرابی و درمان آن‌ها در دانش‌آموزان یاری دهنده باشد تا بتوانند با در نظر گرفتن متغیرهای مهم و تأثیرگذار در این زمینه واقعیت‌های علمی و نظری مرتبط با استرس و راه‌های تحصیلی را مورد توجه قرار دهند. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده از مصاحبه در کنار پرسش‌نامه به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات استفاده کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده برای ارزیابی میزان تداوم اثر درمان برنامه‌پیگیری نیز دنبال کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیش از اجرای پژوهش از شرکت‌کنندگان رضایت آگاهانه کتبی گرفته شد و تمام شرکت‌کنندگان با رضایت خود در پژوهش شرکت کردند. *procrastination in Secondary school girl students*. *ijera*. 2019;13(47):23-40.

5- Matuga JM. Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Journal of Educational Technology & Society*. 2009;12(3):4-11.

6- Alzubaidi E, Aldridge JM, Khine MS. Learning English as a second language at the university level in Jordan: Motivation, self-regulation and learning environment perceptions. *Learning Environments Research*. 2016;19(1):133-52.

7- Asli azad m, manshaee gr, Ghamarani A. Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Cognitive Emotion Regulation and Intolerance of uncertainty of The Students with Obsessive-Compulsive Disorder. *Psychology of Exceptional Individuals*. 2020;9(36):33-53.

8- Aldao A, Nolen-Hoeksema S, Schweizer S. Emotion-regulation strategies across

- psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*. 2010;30(2):217-37.
- 9- Burns DJ. Anxiety at the time of the final exam: Relationships with expectations and performance. *Journal of Education for Business*. 2004;80(2):119.
- 10- Atkinson C. Promoting high school boys' reading engagement and motivation: The role of the school psychologist in real world research. *School Psychology International*. 2009;30(3):237-54.
- 11- Avison WR, Aneshensel CS, Schieman S, Wheaton B. Advances in the conceptualization of the stress process: Essays in honor of Leonard I. Pearlin: Springer Science & Business Media; 2009.
- 12- Struthers CW, Perry RP, Menec VH. An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*. 2000;41(5):581-92.
- 13- Michie F, Glachan M, Bray D. An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in higher education. *Educational psychology*. 2001;21(4):455-72.
- 14- Ang RP, Huan VS. Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*. 2006;66(3):522-39.
- 15- Dadfar F, Dadfar M, Kolivand PH. Comparison of Frequency and Intensity of Stressors in Infertile Couples Undergoing Intrauterine Insemination Treatment, Intra-Cytoplasmic Sperm Injection Treatment and without Treatment. *The Neuroscience Journal of Shefaye Khatam*. 2016;4(1):26-36.
- 16- Klassen RM, Krawchuk LL, Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 2008;33(4):915-31.
- 17- Bagherian S, Naderi H, Asghari Ganji A. The Effectiveness of Cognitive and Metacognitive Styles Training on the Learning, Social Self-efficacy and Social Adjustment of Students. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*. 2019;12(5):39-50.
- 18- Artino AR, La Rochelle JS, Durning SJ. Second- year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical education*. 2010;44(12):1203-12.
- 19- Nie Y, Lau S, Liao AK. Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*. 2011;21(6):736-41.
- 20- Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. 2006;5(1):307-37.
- 21- Manfredi C, Caselli G, Rovetto F, Rebecchi D, Ruggiero GM, Sassaroli S, et al. Temperament and parental styles as predictors of ruminative brooding and worry. *Personality and Individual Differences*. 2011;50(2):186-91.
- 22- Engelschalk T, Steuer G, Dresel M. Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems. *Learning and individual differences*. 2016;52:72-8.
- 23- Moti, amp, #039, i H, Heidari M, Sadat Sadeqi M. Predicting Academic Procrastination during Self-Regulated Learning in Iranian First-Grade High-School Students. *Educational Psychology*. 2013;8(24):50-72.
- 24- Meyer S, Raikes HA, Virmani EA, Waters S, Thompson RA. Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*. 2014;38(2):164-73.
- ۲۵- کوثر س، قاسم س، دکتر صغری ابراهیمی ق. بررسی اثربخشی آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران. پژوهش های روان شناسی اجتماعی. ۱۳۹۰، سال اول (۳):۱۹.
- 26- Garnefski N, Kraaij V. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*. 2006;40(8):1659-69.
- 27- Kooshki M, keramati H, Hasani J. The effectiveness of self-efficacy training on academic stress and social skills of female students. *Journal of School Psychology*. 2018;7(2):196-213.
- 28- Fooladvand K, Farzad V, Shahraray M, Sangari AA. Role of social support, academic stress and academic self-efficacy on mental and physical health. *Contemporary psychology*. 2009;4(2):81-93.
- 29- Roddenberry A, Renk K. Locus of control and self-efficacy: potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in

college students. *Child Psychiatry & Human Development*. 2010;41(4):353-70.

30- Greene BA, Miller RB, Crowson HM, Duke BL, Akey KL. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom

perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*. 2004;29(4):462-82.

31- Olubunmi MB, Oluyemi IS, Samuel AA. Parenting Styles, Sex Education Locality and Self-Efficacy as Predictors of Teenagers' Experiment with Sex. *International Journal of Psychological Studies*. 2019;11(2).



