

اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پر خاشگری و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه*

✉ شیرین فانی^۱ ✉ دکتر سید داود حسینی نسب^۲ ✉ دکتر امیر پناه‌علی^۳

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پر خاشگری و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تیلور (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، انگیزش و فقدان کنترل پیامد) دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه بوده است. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۲۰۰ دانش آموز انتخاب شدند. با پیش‌آزمون پرسشنامه پر خاشگری باس و پری (۱۹۹۲) و عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) و بر اساس آزمون غربالگری ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای بالاترین نمره پر خاشگری و عملکرد تحصیلی ضعیفی بودند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، سپس به روش تصادفی در دو گروه، یک گروه آزمایش (۱۵ دانش‌آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ دانش‌آموز) جایگزین شدند و بسته آموزش تنظیم هیجان گراس فقط برای گروه آزمایش اجرا شد. سپس پس‌آزمون پرسشنامه پر خاشگری و عملکرد تحصیلی از هر دو گروه گرفته شد. داده‌ها به روش تحلیل کوواریانس یک راهه و کوواریانس چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان دادند که مداخله آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان احتمالاً سبب کاهش میانگین پر خاشگری و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایشی شد و در گروه آزمایش میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش) نیز افزایش و در مقابل میانگین تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پیامد کاهش یافت. این تغییرات در سطح $p < 0.001$ معنادار بودند. مطالعه حاضر در حالت کلی نشان داد که برنامه آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان بر بهبود هیجانات دانش‌آموزان از جمله پر خاشگری و نیز عملکرد تحصیلی آنها احتمالاً مؤثر است.

کلید واژگان: عملکرد تحصیلی، پر خاشگری، راهبردهای تنظیم هیجان

☑ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۶/۹

☑ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۲/۲۷

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز. faani@shamsist.ac.ir
۲. (نویسنده مسئول) استاد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. d.hosseininasab@iaut.ac.ir
۳. استادیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. panahali@iaut.ac.ir

مقدمه

یادگیری و عملکرد تحصیلی فرد متأثر از عوامل چندبعدی موقعیت یادگیری و تواناییهای فردی است. در این زمینه بیگز^۱ (۲۰۱۱) الگوی 3P را برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی معرفی کرده که متشکل از پیش‌زمینه‌ها^۲، فرایندها^۳ و پیامدها^۴ است. پیش‌زمینه‌ها به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و بافت آموزشی اشاره دارند. فرایندها به کلیه فعالیتهای یادگیری و پیامدها نیز به بروندهای آموزشی دلالت دارند که می‌توانند کمی یا کیفی تلقی شوند (بیگز و کالیز^۵، ۱۹۸۲). بر این اساس امروزه عملکرد تحصیلی به‌مثابه طیفی از متغیرهای شناختی، هیجانی و انگیزشی شناخته می‌شود، به‌طوری که در بررسی عملکرد تحصیلی به‌صورت چند بعدی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تیلور^۶ (۱۹۹۹) در بین محققان (به‌طور نمونه، چن، چاوز، اونگ و گوندرسون^۷، ۲۰۱۷؛ راوله، شولتایس، اشتراسر و کوهر^۸، ۲۰۱۷؛ پورطاهری، زندونیان نائینی و رحیمی، ۱۳۹۳) محبوبیت یافته است. فام و تیلور (۱۹۹۹) عملکرد تحصیلی را شامل خودکارآمدی، احساس اطمینان به تواناییهای خود؛ تأثیرات هیجانی؛ واکنش فرد در برابر هیجانات؛ برنامه‌ریزی؛ توانایی سازماندهی فعالیتهای درسی؛ فقدان کنترل پیامد؛ باور به عدم ارتباط میان فعالیتهای فردی و کسب نتیجه دلخواه و انگیزش؛ عامل نیرو بخش تحصیلی می‌دانند.

مروری بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که هیجانات بخش اعظمی از عملکرد تحصیلی را تشکیل می‌دهند، به‌طوری که مطالعات والینته، سوانسون و آیزنبرگ^۹ (۲۰۱۲)، لین و چائو^{۱۰} (۲۰۱۸) و پانایوتو، هامفری و ویگلزورث^{۱۱} (۲۰۱۹) مستقیماً نقش هیجانات در عملکرد تحصیلی را تأیید می‌کنند و همچنین بروندهای هیجانی را نیز از بروندهای آموزشی تفکیک‌ناپذیر می‌دانند و پرایس^{۱۲} (۲۰۱۵) رشد هیجانات را از اهداف مدارس قلمداد می‌کند. با توجه به مباحث اخیر درحالت کلی عوامل مؤثر بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان به دو بخش عوامل درونی و عوامل بیرونی تقسیم کرد. عواملی چون پایگاه اقتصادی و اجتماعی را (برومن و دستین^{۱۳}، ۲۰۱۶) به منزله عوامل بیرونی و محیطی و عوامل شخصیتی همچون مهارتهای فراشناختی، توانایی سازگاری، هویت و مهارتهای تنظیم هیجان (الملید، استیکلی، لیندبلاد، شواب استون، هنریش

1. Biggs
2. Presage
3. Process
4. Products
5. Collis
6. Pham & Taylor
7. Chen, Chavez, Ong & Gunderson
8. Rawolle, Schultheiss, Strasser & Kehr
9. Valiente, Swanson & Eisenberg
10. Lin & Zhao
11. Panayiotou, Humphrey & Wigelsworth
12. Price
13. Browman & Destin

و راجکین^۱، ۲۰۱۵) را می‌توان در زمره عوامل درونی قرار داد. از جمله عوامل درونی، می‌توان به پر خاشگری اشاره کرد.

پر خاشگری به منزله یکی از عناصر هیجان، امروزه از آسیب‌های در حال گسترش مدارس است. لوپز، جیمینز و مورنو^۲ (۲۰۱۸) در این باره فقدان آموزش‌های مناسب اجتماعی - هیجانی در مدارس را از عوامل شیوع پر خاشگری می‌دانند. گراوند و منشی (۱۳۹۴) و بخشی‌پور، میکائیلی و عیسی‌زادگان (۱۳۹۷) به رشد پر خاشگری در مدارس اشاره کرده‌اند که نیازمند گسترش برنامه‌های پیشگیری از پر خاشگری در مدارس است. بر اساس آمار رسمی سازمان پزشکی قانونی ایران در سال ۱۳۹۷، آمار مراجعه‌کنندگان به این سازمان به دلیل نزاع‌های خانوادگی یا خیابانی ۵۸۰/۰۷۰ نفر و در ده ماه اول سال ۱۳۹۸، به تعداد ۴۹۹/۸۳۸ نفر بوده است (سازمان پزشکی قانونی، ۱۳۹۸). از این رو ضروری است که راهکارهای پیشگیرانه اعمال شود تا کنترل جامعه از دست خارج نشود. بر اساس مدل پر خاشگری باس و پری^۳ (۱۹۹۲) پر خاشگری از سه بعد کلی تشکیل شده است: ۱. بعد ابزاری یا حرکتی، این بعد به شکل پر خاشگری کلامی و جسمانی نمایان می‌شود و هدف اصلی آن آسیب رساندن به دیگران است. ۲. بعد عاطفی و هیجانی، که به صورت خشم بروز می‌کند ۳. بعد شناختی، این عامل که خصوصیت نام دارد، سبب ایجاد احساس غرض‌ورزی، دشمنی و کینه‌توزی نسبت به دیگران می‌شود. این ابعاد پر خاشگری می‌توانند زمینه بروز انواع آسیب‌های جسمانی و روانشناختی را فراهم کنند.

در مورد علل پر خاشگری می‌توان به عوامل زیست‌شناختی مانند سطح تستوسترون، عوامل خانوادگی مانند شیوه‌های فرزندپروری، طرد و سهل‌گیری از سوی والدین و عوامل فردی مانند شایستگی و دانش هیجانی اشاره کرد (ماسن، کیگان، هوستون و کانجر^۴، ۲۰۰۷). فقدان دانش هیجانی متناسب با سن، کودک را در معرض خطر پر خاشگری قرار می‌دهد (سالیوان، کارمدی و لوئیس^۵، ۲۰۱۰). بنابراین شناخت عوامل مؤثر در پر خاشگری دانش‌آموزان و روش‌های مناسب برای تعدیل این رفتارها، امری ضروری است، که یکی از این عوامل مؤثر، تنظیم هیجان است.

تنظیم هیجان^۶ به راهبردهایی اطلاق می‌شود که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجارب هیجانی مورد استفاده قرار می‌گیرد و می‌تواند بر دانش هیجانی دانش‌آموزان بیفزاید (گراس و تامپسون^۷، ۲۰۰۷). مدل فرایند تنظیم هیجانی (گراس، ۱۹۹۸)، استراتژیهای تنظیم هیجانی را بر اساس موقعی که آنها بر این فرایند در طول ارزیابی موقعیتهای بالقوه یا در طول تعدیل تمایلات پاسخها تأثیر می‌گذارند، طبقه‌بندی می‌کند. ارزیابی مجدد شناختی و بازداري بیانگر دو استراتژی تنظیم هیجانی اند که می‌توانند

1. Elmelid, Stickley, Lindblad, Schwab-Stone, Henrich & Ruchkin
2. López, Jiménez & Moreno
3. Buss & Perry
4. Mussen, Kagan, Houston & Conger
5. Sullivan, Carmody & Lewis
6. Cognitive emotion regulation
7. Gross & Thompson

از نظر فیزیکی، رفتاری و تجربی تغییراتی را به وجود آورند که با توجه به اینکه چه زمانی، قبل یا بعد از بروز هیجانات اتفاق می‌افتند، از همدیگر تمایز داده می‌شوند (گراس و جان^۱، ۲۰۰۳).

پژوهشهای بیرامی، هاشمی و عاشوری (۱۳۹۶) اثربخشی آموزش تنظیم هیجان را بر سازگاری اجتماعی و ستاری، پورشهریار و شکری (۱۳۹۴) نقش آن را بر کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند. نتایج مطالعات فرنزل، گوتز، استفنز و جاکوب^۲ (۲۰۱۱) با توجه به احساساتی مانند لذت، عصبانیت و اضطراب، در امر تدریس نشان می‌دهند معلمانی که لذت بردن را در امر تدریس نشان می‌دهند، دانش‌آموزان آنان گزارش درسی با کیفیت را می‌دهند و دانش‌آموزان معلمانی که دارای خشم و اضطراب‌اند، گزارش درسی با کیفیت پایین را می‌دهند. احساسات مثبت سبب تحریک اثرات مثبت می‌شود، در صورتی که احساسات منفی، سبب تحریک اثرات منفی می‌شود (رودریگو - روئیز^۳، ۲۰۱۶). برخی مطالعات نیز به‌طور مستقیم بر تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی اشاره کرده‌اند (میکائیلی، رجبی، عباسی و زمانلو، ۱۳۹۳؛ کوکورا^۴، ۲۰۱۶). هیجانات خوشایند همراه با برخورداری از مهارت تنظیم هیجان سبب کسب نمرات بیشتر در محیط آموزشگاهی می‌شود (ویلاویسنسیو و برناردو^۵، ۲۰۱۳). با این حال مروری بر مطالعات پیشین نشان داده که پژوهشهای صورت گرفته در زمینه اثربخشی تنظیم هیجان بر برونده‌های تحصیلی غالباً به بررسی اثرات غیرمستقیم آن پرداخته‌اند و مطالعاتی که به‌صورت مستقیم به عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند، بسیاری از مؤلفه‌های فام و تیلور (۱۹۹۹) را لحاظ نکرده‌اند. از این‌رو مطالعه حاضر در صدد است تا به این پرسش پاسخ دهد که آیا آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پرخاشگری و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر مؤثر است؟

■ روش پژوهش

مطالعه حاضر از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون باگروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گرگان بوده است. برای نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، با روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۲۰۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. با پیش‌آزمون پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) و عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) و بر اساس آزمون غربالگری ۳۰ نفر از دانش‌آموزان در این پژوهش که دارای بالاترین نمره پرخاشگری (۶۵) و عملکرد تحصیلی (۸۵) ضعیفی بودند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. همچنین این دانش‌آموزان از نظر جسمی سالم بودند و مشکلی از نظر حضور در جلسات نداشتند. پس از آن به روش تصادفی در دو گروه، یک گروه آزمایش (۱۵ دانش‌آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ دانش‌آموز) جایگزین شدند و بسته آموزشی

1. John
2. Frenzel, Götz, Stephens & Jacob
3. Rodrigo-Ruiz
4. Cocoradă
5. Villavicencio & Bernardo

تنظیم هیجان گراس فقط برای گروه آزمایشی در ۸ جلسه یک و نیم ساعته بعد از پایان کلاسهای درسی اجرا و گروه کنترل آموزش عادی مدرسه را دریافت کرده‌اند. همچنین، والدین دانش آموزان، اطلاع و رضایت کامل از برنامه داشتند و همکاری آنها سبب شد تا حد امکان متغیرهای مزاحم کنترل شوند، سپس از هر دو گروه پس از آزمون پر خاشگری و عملکرد تحصیلی به عمل آمد.

■ رعایت ملاحظات اخلاقی

نحوه برگزاری کلاسها، زمان و تعداد جلسات برای آزمودنیها توضیح داده شد و آنها آگاهانه در این کلاسها شرکت کردند. به آنان گفته شد که هر زمانی که مایل بودند می‌توانند آزمایش را ترک کنند. همچنین به آنها گفته شد اطلاعات فقط در اختیار پژوهشگر خواهد بود و نتیجه پژوهش اعلام خواهد شد.

■ ابزارهای اندازه گیری

جدول ۱. خلاصه بسته آموزشی تنظیم هیجان گراس (اقتباس از اعظمی، سهرابی، برجلی و چوپان، ۱۳۹۲)

جلسه	محتوای جلسات
اول	● آشنایی با گروه و رهبر گروه، معرفی برنامه آموزشی، قواعد گروه و تنظیم اهداف
دوم	● ارائه آموزش هیجانی، بحث چپستی هیجان؛ آموزش یادداشت روزانه حالت‌های هیجانی، دادن تکلیف
سوم	● مرور تکالیف جلسه قبل، ارزیابی میزان آسیب پذیری هیجانی و مهارت‌های هیجانی، تکمیل فرم خود ارزیابی پاسخهای هیجانی، دادن تکلیف
چهارم	● مرور تکالیف جلسه قبل، شناسایی راهبردهای خودتنظیمی، فرم ارزیابی واکنش افراد به هیجان (مهارت‌های هیجانی و میزان اثربخشی آن)؛ آموزش (ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان، مهارت حل مسئله، مهارت‌های میان-فردی)، دادن تکلیف
پنجم	● مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش (مهارت‌های تغییر توجه؛ فرایندهای تنظیم هیجان مطابق با مدل کیفیت هیجان گراس و تامپسون (۲۰۰۷)، متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه)، دادن تکلیف و بازخوردگیری از جلسات قبلی
ششم	● مرور تکالیف جلسه قبل، تغییر ارزیابیهای شناختی، دادن تکلیف.
هفتم	● مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش (تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، ابراز هیجان، اصلاح رفتار، راهبرد تخلیه هیجانی، تغییر دادن پیامدهای هیجانی از طریق عمل معکوس. مثلاً انجام دادن فعالیت، تحرک و ... به هنگام افسردگی)، ایجاد آرمیدگی جسمانی (ریلکسیشن) به روش جاکوبسن، دادن تکلیف.
هشتم	● ارزیابی و کاربرد، اجرای پس از آزمون و نظرسنجی کلی از دوره

● **پرسشنامه پرخاشگری باس و پری:** نسخه جدید پرسشنامه پرخاشگری را که نسخه قبلی آن پرسشنامه خصومت بود، باس و پری (۱۹۹۲) مورد بازنگری قرار دادند. این پرسشنامه ابزاری خود-گزارشی است که شامل ۲۹ عبارت و چهار زیرمقیاس پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت است. روایی فرم اصلی این پرسشنامه را سازندگان آن محاسبه و برای عوامل پرخاشگری بدنی، کلامی، خشم و کینه‌ورزی (خصومت) به ترتیب ۰/۸، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. در مطالعه سامانی (۱۳۸۶) مقدار همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای پرخاشگری بدنی ۰/۷۹، کلامی ۰/۷۹، خشم ۰/۸۳ و کینه‌ورزی (خصومت) ۰/۷۷ به‌دست آمده است. در مطالعه حاضر نیز برای بررسی پایایی ابزار از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده که به ترتیب مقادیر ۰/۷۳، ۰/۷۸، ۰/۸۲ و ۰/۸۸ برای مؤلفه‌های پرخاشگری به‌دست آمده است.

● **پرسشنامه سنجش عملکرد تحصیلی:** پرسشنامه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اقتباسی از پژوهشهای فام و تیلور (۱۹۹۹) است که در تاج (۱۳۸۳) برای جامعه ایران اعتباریابی کرده است. آزمون عملکرد تحصیلی با ۴۸ سؤال، ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی شامل خودکارآمدی، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶؛ تأثیرات هیجانی، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹؛ برنامه‌ریزی، ۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۴۰، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۸؛ فقدان کنترل پیامد، ۵، ۶، ۳۷، ۳۸ و انگیزش، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۴۱، ۴۲، ۴۷ را مورد سنجش قرار می‌دهد. در پژوهش قلتاش و همکاران (۱۳۸۹) روایی محتوایی پرسشنامه را اساتید تأیید کرده و پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به‌دست آمده است. در پژوهش در تاج (۱۳۸۳) روایی محتوایی این پرسشنامه را اساتید مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین روایی سازه این مقیاس با روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای بعد خودکارآمدی ۰/۹۲، تأثیرات هیجانی ۰/۷۳، برنامه‌ریزی ۰/۹۳، فقدان کنترل پیامد ۰/۶۴ و برای بعد انگیزش ۰/۷۴ گزارش شده است. در مطالعه حاضر نیز پایایی با آزمون آلفای کرونباخ، برای بعد خودکارآمدی ۰/۸۰، تأثیرات هیجانی ۰/۷۸، برنامه‌ریزی ۰/۸۸، فقدان کنترل پیامد ۰/۷۰ و برای بعد انگیزش ۰/۸۴ به‌دست آمده است.

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخصهای توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروههای آزمایشی و کنترل نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخصهای توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون پر خاشگری گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشدگی
آزمایش	پر خاشگری کل	پیش‌آزمون	۱۵	۸۵/۵۳	۱۴/۲۸	۰/۶۳	- ۰/۳۶
		پس‌آزمون	۱۵	۶۲/۹۳	۱۴/۰۷	۰/۶۶	- ۰/۷۶
	پر خاشگری بدنی	پیش‌آزمون	۱۵	۲۸/۲۶	۶/۳۶	- ۰/۳۸	- ۰/۹۱
		پس‌آزمون	۱۵	۱۸/۶۰	۳/۹۶	۰/۵۰	۰/۸۲
	پر خاشگری کلامی	پیش‌آزمون	۱۵	۱۵/۶۶	۲/۳۵	- ۰/۲۹	- ۰/۰۱
		پس‌آزمون	۱۵	۱۰/۹۳	۱/۹۸	۰/۳۶	۰/۱۹
	خشم	پیش‌آزمون	۱۵	۱۹/۴۰	۵/۲۸	۰/۹۰	- ۰/۴۸
		پس‌آزمون	۱۵	۱۴/۴۶	۳/۱۸	۱/۵۰	۲/۹۱
	خصومت	پیش‌آزمون	۱۵	۲۶/۱۳	۴/۹۲	- ۰/۷۵	- ۰/۳۹
		پس‌آزمون	۱۵	۱۴/۹۳	۳/۴۵	۱/۴۵	۱/۸۱
کنترل	پر خاشگری کل	پیش‌آزمون	۱۵	۸۱/۴۶	۸/۵۴	۰/۳۵	- ۰/۰۹
		پس‌آزمون	۱۵	۷۱/۱۳	۹/۶۶	۰/۱۵	- ۰/۵۲
	پر خاشگری بدنی	پیش‌آزمون	۱۵	۲۶/۶۶	۴/۵۳	- ۰/۲۹	- ۰/۵۳
		پس‌آزمون	۱۵	۲۳/۴۰	۴/۷۳	۰/۵۲	۰/۶۹
	پر خاشگری کلامی	پیش‌آزمون	۱۵	۱۳/۴۶	۲/۶۴	۰/۵۶	- ۰/۲۷
		پس‌آزمون	۱۵	۱۳/۰۱	۲/۵۹	۱/۱۶	۲/۳۱
	خشم	پیش‌آزمون	۱۵	۱۸/۲۶	۲/۸۹	۰/۱۶	- ۰/۲۸
		پس‌آزمون	۱۵	۱۷/۱۳	۲/۲۹	۰/۱۸	- ۱/۲۳
	خصومت	پیش‌آزمون	۱۵	۲۲/۷۳	۴/۲۵	- ۰/۰۶	- ۰/۲۲
		پس‌آزمون	۱۵	۲۱/۰۱	۳/۳۳	- ۰/۲۲	- ۰/۱۷

جدول ۳. شاخصهای توصیفی پیش آزمون و پس آزمون عملکرد تحصیلی

گروه	متغیر	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشدگی
آزمایش	خودکارآمدی	پیش آزمون	۱۵	۲۳/۴۰	۳/۵۴	۰/۲۶	۰/۴۱ -
		پس آزمون	۱۵	۳۱/۶۶	۱/۷۲	۰/۴۷ -	۰/۲۸ -
	تأثیرات هیجانی	پیش آزمون	۱۵	۲۰/۸۰	۶/۱۱	۰/۱۸	۰/۲۲ -
		پس آزمون	۱۵	۱۳/۲۶	۵/۲۱	۱/۳۷	۰/۷۳
	برنامه ریزی	پیش آزمون	۱۵	۳۴/۲۰	۵/۴۶	۰/۸۲ -	۲/۰۹
		پس آزمون	۱۵	۵۵/۰۶	۵/۸۸	۰/۳۴ -	۱/۰۵ -
	فقدان کنترل پیامد	پیش آزمون	۱۵	۱۰/۵۳	۲/۳۲	۰/۱۱	۰/۱۴
		پس آزمون	۱۵	۶/۸۶	۱/۳۰	۰/۷۳	۱/۱۲
	انگیزش	پیش آزمون	۱۵	۳۶/۰۷	۵/۰۹	۱/۱۲ -	۱/۸۱
		پس آزمون	۱۵	۵۱/۷۳	۴/۹۷	۰/۳۳ -	۰/۶۴ -
کنترل	خودکارآمدی	پیش آزمون	۱۵	۲۲/۴۰	۴/۵۴	۰/۶۱ -	۰/۳۲
		پس آزمون	۱۵	۲۴/۶۰	۴/۴۳	۰/۷۱ -	۰/۱۸ -
	تأثیرات هیجانی	پیش آزمون	۱۵	۳۱/۲۰	۵/۰۸	۰/۰۷ -	۱/۰۲ -
		پس آزمون	۱۵	۲۹/۸۶	۴/۵۳	۰/۰۸ -	۱/۲۲ -
	برنامه ریزی	پیش آزمون	۱۵	۳۸/۸۰	۴/۹۳	۰/۷۵ -	۱/۱۳
		پس آزمون	۱۵	۴۱/۴۶	۶/۰۱	۰/۳۶ -	۰/۵۹ -
	فقدان کنترل پیامد	پیش آزمون	۱۵	۱۱/۹۳	۲/۷۳	۰/۵۱	۰/۲۱ -
		پس آزمون	۱۵	۱۱/۱۳	۲/۳۲	۰/۱۸ -	۰/۵۷ -
	انگیزش	پیش آزمون	۱۵	۴۱/۸۶	۳/۵۸	۰/۸۱	۱/۱۲
		پس آزمون	۱۵	۴۱/۳۳	۴/۱۶	۰/۴۳ -	۰/۴۷ -

شاخصهای توصیفی میانگین و انحراف استاندارد در جداول ۲ و ۳ پراکندگی مناسب داشته و شاخصهای چولگی و کشیدگی (مابین $1/96 \pm$) نشان از نرمال بودن توزیع داده‌ها دارد. در ادامه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش گزارش شده است.

۱. آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پر خاشگری دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

برای تعیین تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر نمره کل پر خاشگری از تحلیل کوواریانس یک‌راهه استفاده شده است و برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های پر خاشگری از کوواریانس چند متغیره بهره‌گیری شده است. نتایج آزمون شیب رگرسیون برای نمره کل پر خاشگری ($P=0/18$ ، $f=1/85$) نشان داد که مفروضه همسانی شیب رگرسیون معنادار نیست. نتایج آزمون لون نیز ($P=0/34$ ، $f=0/93$) نشان داد که پیش فرض همگنی واریانسها رعایت شده است و نتایج همبستگی میان متغیر وابسته و متغیر هم‌تغییر ($0/30$) بوده که در سطح $0/001$ معنادار بوده است. نتایج آزمون کوواریانس در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه تفاوت گروه آزمایش و کنترل در نمره کل پر خاشگری

منبع	SS	MS	F	P	اندازه اثر	درجه آزادی
گروه	۷۲۸/۶۳	۷۲۸/۶۳	۴/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۱۴	۱ و ۲۷
خطا	۴۶۲۰/۰۴	۱۷۱/۱۱				

با توجه به جدول ۴ آماره ($f=4/25$ ، $P<0/5$ ، $D=27$ و $d=0/14$) اندازه اثر کوهن است، که معنادار است و این نشان می‌دهد که میان دو گروه در میزان پر خاشگری تفاوت معنادار وجود دارد. برای بررسی اینکه میانگین کدامیک از گروهها در پس‌آزمون پر خاشگری پس از تعدیل و کنترل نمرات پیش‌آزمون بیشتر است میانگینهای تعدیل شده را در جدول ۵ آورده‌ایم. این جدول نشان می‌دهد که گروه آزمایش با میانگین ($62/08$) نمرات کمتری نسبت به گروه کنترل ($72/04$) دارد.

جدول ۵. میانگینهای تعدیل شده پس‌آزمون پر خاشگری

گروه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایشی	۶۲/۰۸	۳/۴۰
کنترل	۷۲/۰۴	۳/۴۰

در ادامه برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر هر یک از ابعاد پرخاشگری از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شده است. نتایج آزمون ($p = 0/06$) لامبدای ویکلز، نشانگر رعایت مفروضه شیب رگرسیون بود. مفروضه همگنی ماتریس واریانسها نیز با مقادیر ($11/76 = \text{ام باکس}$)، $P = 0/44$ نشان می‌دهد که این پیش‌فرض نیز رعایت شده است. نتایج آزمون چندمتغیره با مقدار ($0/41 = \text{لامبدای ویکلز}$)، $P < 0/001$ معنادار بود. در جدول ۶ نتایج اثرات میان-گروهی گزارش شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس اثرات میان-گروهی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های پرخاشگری

مؤلفه	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	P	اندازه اثر	درجه آزادی
پرخاشگری بدنی	۱۸۶/۲۱	۳۱۳/۱۶	۱۸۶/۲۱	۱۳/۰۴	۱۴/۲۷	۰/۰۱	۰/۳۷	۲۴۰۱
پرخاشگری کلامی	۳۶/۰۶	۸۱/۸۲	۳۶/۰۶	۳/۴۰	۱۰/۵۷	۰/۰۱	۰/۳۰	۲۴۰۱
خشم	۴۳/۰۲	۱۶۷/۶۳	۴۳/۰۲	۶/۹۸	۶/۱۶	۰/۰۱	۰/۲۰	۲۴۰۱
خصوصیت	۲۴۳/۷۹	۲۳۳/۶۵	۲۴۳/۷۹	۹/۷۳	۲۵/۰۴	۰/۰۱	۰/۵۱	۲۴۰۱

۲. آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

برای بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر هر یک از ابعاد عملکرد تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شده است. مقادیر ($0/27 = \text{لامبدای ویکلز}$)، $f = 3/09$ ، $P = 0/09$ نشان‌دهنده رعایت پیش‌فرض شیب رگرسیون بود. همگنی واریانسها نیز با مقادیر ($27/45 = \text{ام باکس}$)، $P = 0/11$ ، $f = 1/47$ نشان‌دهنده رعایت این مفروضه بود. نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیره با مقادیر ($0/28 = \text{لامبدای ویکلز}$)، $f = 9/68$ ، $P < 0/001$ نشان‌دهنده تفاوت معنادار میان گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در نمرات پس‌آزمون است. نتایج بررسی همبستگی میان متغیر وابسته و متغیر هم‌تغییر برای متغیرهای خودکارآمدی ($0/41$)، تأثیرات هیجانی ($0/40$)، برنامه‌ریزی ($0/29$)، فقدان کنترل ($0/33$) و انگیزش ($0/34$) بود که در سطح $0/01$ معنادار بودند. در جدول ۷ نتایج اثرات میان-گروهی برای مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی

مؤلفه	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	P	اندازه اثر
خودکارآمدی	۱۵۶/۷۰	۲۲۱/۰۱	۱۵۶/۷۰	۹/۶۰	۱۶/۳۰	۰/۰۱	۰/۴۵
تأثیرات هیجانی	۳۶۸/۳۲	۳۴۷/۴۴	۳۶۸/۳۲	۱۵/۱۱	۲۴/۳۸	۰/۰۱	۰/۴۴
برنامه‌ریزی	۶۳۰/۲۳	۸۶۹/۲۵	۶۳۰/۲۳	۳۷/۷۹	۱۶/۶۷	۰/۰۱	۰/۳۴
فقدان کنترل	۴۹/۸۳	۴۱/۶۴	۴۹/۸۳	۱/۸۱	۲۷/۵۱	۰/۰۱	۰/۳۷
انگیزش	۳۵۹/۲۰	۵۴۳/۲۸	۳۵۹/۲۰	۲۳/۶۲	۱۵/۲۱	۰/۰۱	۰/۴۱

با توجه به جدول ۷ آماره F و سطح معناداری $p = ۰.۰۱$ نشان می‌دهد که تفاوت میان گروه کنترل و گروه آزمایشی در مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی معنادار است. بررسی میانگینهای دو گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد که در گروه آزمایش میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش افزایش و در مقابل میانگین تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل، کاهش یافته‌اند (جدول ۸).

جدول ۸. میانگینهای تعدیل شده پس ازآزمون ابعاد عملکرد تحصیلی

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	آزمایشی	۳۱/۴۸	۱/۰۱
	کنترل	۲۴/۷۷	۱/۰۱
تأثیرات هیجانی	آزمایشی	۱۶/۴۲	۱/۲۶
	کنترل	۲۶/۷۱	۱/۲۶
برنامه‌ریزی	آزمایشی	۵۴/۹۹	۱/۹۹
	کنترل	۴۱/۵۳	۱/۹۹
فقدان کنترل	آزمایشی	۷/۱۰	۰/۴۳
	کنترل	۱۰/۸۹	۰/۴۳
انگیزش	آزمایشی	۵۱/۶۱	۱/۵۷
	کنترل	۴۱/۴۵	۱/۵۷

■ بحث و نتیجه گیری ■

فرضیه اول: آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پر خاشگری دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

در مطالعه حاضر برای بررسی فرضیه اول از آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه استفاده شده و برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های پر خاشگری از کوواریانس چندمتغیره بهره‌گیری شده است. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم هیجان احتمالاً سبب کاهش پر خاشگری و مؤلفه‌های آن در میان دانش آموزان شده است. این یافته با نتایج مطالعات هسیه و چن^۱ (۲۰۱۷)، سس، سنتاگوتای و هافمن^۲ (۲۰۱۱)، گراوند و منشی (۱۳۹۴)، محبوبی، کریمی و زارع (۱۳۹۷)، برجلی، اعظمی، چوپان و عرب قهستانی (۱۳۹۴)، حصار سرخی، طیبی، اصغری نکاح و باقری (۱۳۹۵)، سالیوان، هلمز^۳، کلیور^۴ و گودمن^۵ (۲۰۱۰) و دانا هیو، گورنسون، مک کلور و فان ماله^۶ (۲۰۱۴) همسوست. مروری بر پیشینه پژوهشی، مورد مناقضی را نشان نداده است. به نظر می‌رسد مطالعات صورت گرفته در زمینه اثربخشی تنظیم هیجان با کاهش پر خاشگری متفق القول اند. مطالعات محبوبی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که آموزش خودکنترلی هیجانی منجر به کاهش پر خاشگری فیزیکی دانشجویان شده است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که یکی از علل مهم در ایجاد و بروز رفتارهای پر خاشگرانه، وجود نوعی اختلال در نظم هیجانی است. این در حالی است که آموزش راهبردهای تنظیم هیجان می‌تواند به صورت هشیار یا ناهشیار منجر به تنظیم نظام هیجانی فرد و لذا کاهش پر خاشگری شود (گراوند و منشی، ۱۳۹۴)، در این زمینه کوشه و گرینبرگ^۷ (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای دریافتند که آموزش مهارت‌های هیجانی نه تنها سبب سازش یافتگی افراد می‌شود، بلکه مشکلات میان-فردی، افسردگی و هیجانات منفی را کاهش می‌دهد و میزان صمیمیت، مردم‌آمیزی و مسئولیت‌پذیری را افزایش می‌دهد. از این رو، برای افراد با مشکلات تنظیم هیجانی آموزش در زمینه تکنیک‌های گوناگون تنظیم هیجانی متمرکز بر به کارگیری آگاهانه هیجانات و اصلاح و تعدیل پاسخهای هیجانی بسیار ضروری و اساسی است. همان‌طور که در مطالعه حاضر این آموزشها به اجرا در آمد، در مورد مکانیسم تأثیرگذاری تنظیم هیجان بر پر خاشگری می‌توان چنین مفهوم‌سازی کرد که توانایی تنظیم هیجانات به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر رشد بهنجار می‌تواند تعامل میان-فردی مؤثر، تصمیم‌گیری و رفتارهای سازگارانه را موجب شود (برجلی و همکاران، ۱۳۹۴)، بنابراین می‌توان بیان کرد که در این پژوهش احتمالاً تنظیم هیجان بر پر خاشگری تأثیر دارد.

1. Hsieh & Chen

2. Szasz, Szentagotai & Hofmann

3. Helms

4. Kliewer

5. Goodman

6. Donahue, Goranson, McClure & Van Male

7. Kusché & Greenberg

فرضیه دوم: آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

برای بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر هر یک از ابعاد عملکرد تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شده است. نتایج نشان داده که بر اساس مداخله تنظیم هیجان میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش در گروه آزمایش افزایش و در مقابل میانگین تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل کاهش یافته است. اثربخشی هیجان و تنظیم هیجان بر بروندادهای تحصیلی، به‌ویژه عملکرد تحصیلی در مطالعات بسیاری (البدارین^۱، ۲۰۱۶؛ کاپا آیدین^۲، ۲۰۰۹؛ احمد، وان درورف، کوپر و مینارت^۳، ۲۰۱۳؛ بوریچ و سوریچ^۴، ۲۰۱۲؛ پکران، گوتز، تیتز و پری^۵، ۲۰۰۲؛ لنینبرینک-گاریس^۶ و پکران، ۲۰۱۱؛ شوتز^۷، ۲۰۰۷؛ پکران، الیوت^۸ و مایر^۹، ۲۰۰۹؛ فرید^{۱۰}، ۲۰۱۱)، نشان داده شده است که با نتایج مطالعه حاضر همسوست. دراین راستا، البدارین (۲۰۱۶) در مطالعه خود که با هدف بررسی راهبردهای تنظیم هیجان به منزله پیش‌بینیهای پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه پرداخته، نشان داده است که راهبردهای تنظیم هیجان با پیشرفت تحصیلی در ارتباط است.

افزون بر مطالعاتی که به‌طور مستقیم به رابطه میان تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند، برخی مطالعات نیز به اثر غیرمستقیم هیجانات پرداخته‌اند، مثلاً کوشه و گرینبرگ (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای دریافته‌اند که آموزش مهارت‌های هیجانی منجر به افزایش سازگاری، کاهش افسردگی و افزایش مسئولیت‌پذیری و روابط میان-فردی می‌شود که می‌توانند به‌صورت غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی اثری مثبت داشته باشند. در این زمینه، همچنین ریچاردسون، آبراهام و باند^{۱۱} (۲۰۱۲) به رابطه میان هیجان با خودکارآمدی اشاره کرده‌اند و از آنجایی که خودکارآمدی تحصیلی بالاترین همبستگی مثبت را با عملکرد تحصیلی دارد می‌تواند در روابط میان هیجانات و عملکرد نقش واسطه را داشته باشد. حیات، اسمی، رضایی و نبیئی (۱۳۹۶) و رحمتی و غفاری (۱۳۹۴) نیز به نتایج مشابه دست یافته‌اند. هر چند در تبیین این روابط به نکاتی اشاره شد، اما نقش متغیرهایی همچون اضطراب امتحان در این تبیین می‌تواند راهگشا باشد. از آنجایی که مقطع پیش‌دانشگاهی در واقع مقطع ورود به آزمون کنکور است، اضطراب امتحان و اضطراب تحصیل هر دو می‌توانند تأثیری چشمگیر بر عملکرد تحصیلی فرد

1. Al-badareen
2. Capa-Aydin
3. Ahmed, van der Werf, Kuyper & Minnaert
4. Burić & Sorić
5. Pekrun, Goetz, Titz & Perry
6. Linnenbrink-Garcia
7. Schutz
8. Elliot
9. Maier
10. Fried
11. Richardson, Abraham & Bond

داشته باشند. این در حالی است که تنظیم هیجان می‌تواند اضطراب امتحان را کاهش و از سویی خودکارآمدی فرد را افزایش دهد که هر دو منجر به عملکرد تحصیلی بالا می‌شوند. در این زمینه هن و گروشیت^۱ (۲۰۱۴) نشان داده‌اند که تنظیم هیجانی اثری مثبت بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی دارد. همچنین گالا و وود^۲ (۲۰۱۲) به‌عنوان نمونه، نشان داده‌اند که تنظیم هیجان با کاهش اضطراب تحصیلی و اضطراب امتحان همراه است. بر اساس یافته‌های این پژوهش احتمالاً تنظیم هیجان می‌تواند بر عملکرد تحصیلی اثری مثبت داشته باشد.

■ محدودیتهای پژوهشی ■

اول اینکه محدود بودن جامعه مورد مطالعه به جامعه آماری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گرگان که توانایی تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. دوم اینکه از ابزار خود - گزارش‌دهی استفاده شده و در نتیجه عدم توانایی کنترل سایر متغیرهای مؤثر (از جمله تجربیات فردی دانش‌آموزان) وجود داشته است. سوم اینکه افت آزمودنی به دلایل متفاوت در مداخله آموزشی از مهم‌ترین محدودیتهای مطالعه حاضر بود. با این حال یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان احتمالاً بر کاهش پرخاشگری و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

■ پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی ■

۱. در پژوهشهای آتی نقش جنسیت را به‌مثابه متغیر تعدیل کننده، در بررسی اثربخشی تنظیم هیجان بر پرخاشگری و عملکرد تحصیلی در مقاطع مختلف مورد مطالعه قرار دهند.
۲. از مسئولان آموزش و پرورش خواسته شود که فعالیتها و کارگاههای آموزش تنظیم هیجان را در مدارس اجرایی کنند.
۳. لوحهای فشرده آموزشی و بروشورهای آموزشی مناسب در مورد تنظیم هیجانها را برای والدین و دانش‌آموزان تهیه کنند.
۴. مطالعات آتی می‌توانند میزان متغیرهایی مانند کمک‌طلبی یادگیری، اهمال‌کاری، اشتیاق تحصیلی یا خودارزشمندی را به‌عنوان دیگر متغیرهای وابسته وارد مطالعه کنند.
۵. برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج این پژوهش، آن را در مقاطع دیگر آموزشی و با سایر متغیرهای نزدیک، مطالعه و بررسی کنند.

1. Hen & Goroshit

2. Galla & Wood

- اعظمی، یوسف؛ سهرابی، فرامرز؛ برجعلی، احمد و چوپان، احمد. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس بر کاهش خشم در افراد وابسته به مواد مخدر. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، دانشگاه علامه طباطبائی، ۴ (۱۶)، ۶۸-۵۳.
- بخشی‌پور، ابوالفضل؛ میکائیلی، فرزانه و عیسی‌زادگان، علی. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی مداخلات مبتنی بر همبسته‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش نشانه‌های پرخاشگری در نوجوانان بزهکار پسر استانهای خراسان شمالی و رضوی. *مجله علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۱۰ (۴)، ۱۰۹-۱۱۷.
- برجعلی، احمد؛ اعظمی، یوسف؛ چوپان، حامد و عرب قهستانی، داود. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس بر میزان پرخاشگری در افراد وابسته به مواد. *نشریه توانبخشی در پرستاری*، ۲ (۱)، ۶۵-۵۳.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج و عاشوری، مجتبی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین فردی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه پژوهشهای روانشناسی اجتماعی*، ۷ (۲۷)، ۱-۱۴.
- پورطاهری، فروغ؛ زندوانیان نائینی، احمد و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۳). رابطه فراحافظه با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۲)، ۱۳۷-۱۵۷.
- حصارسرخ، ربابه؛ طبیبی، زهرا؛ اصغری نکاح، سید محسن و باقری، نادر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی بر افزایش دانش هیجانی، تنظیم هیجانی و کاهش پرخاشگری کودکان بی سرپرست و بد سرپرست. *مجله روان شناسی بالینی*، ۸ (۳)، ۴۸-۳۷.
- حیات، علی اصغر؛ اسمی، کرامت؛ رضایی، ریتا و نبیئی، پرینسا. (۱۳۹۶). رابطه هیجانهای تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *فصلنامه پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹ (۴)، ۲۹-۲۰.
- درتاج، فریبرز. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرآیندی و برآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- رحمتی، فرنک و غفاری، الهه. (۱۳۹۴). نقش ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه. *نشریه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۰ (۴۰)، ۷۴-۴۹.
- سازمان پزشکی قانونی ایران. (۱۳۹۸). *سالنامه آماری*. قابل‌بازایی در: https://lmo.ir/web_directory/54011
- سامانی، سیامک. (۱۳۸۶). بررسی پایایی و روایی پرسشنامه پرخاشگری باس و پری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳ (۴)، ۳۶۵-۳۵۹.
- ستاری، بهزاد؛ پورشهریار، حسین و شکری، امید. (۱۳۹۴). اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجانی پیشرفت بر کاهش هیجانهای منفی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی مدرسه*، ۴ (۱)، ۹۳-۷۶.
- قلتاش، عباس؛ اوجی‌نژاد، احمدرضا و برزگر، محسن. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱ (۴)، ۱۱۹-۱۳۵.
- کیگان، جروم؛ کانجر، جان جین وی؛ ماسن، پاول هنری و هوستون، آلتا کارول. (۱۳۸۵). رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسایی. تهران: انتشارات نشر مرکز. تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۷.
- گراوند، پریش و منشی، علیرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارتهای اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی،

آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر شهر خرم آباد. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۵(۱۱)، ۱۹۰-۱۹۹.

محبوبی، طاهر؛ کریمی، سید بهالدین و زارع، حسین. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجانی بر کاهش پرخاشگری فیزیکی دانشجویان دانشگاه پیام نور. *نشریه علمی - پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۱)، ۹۹-۱۱۴.

میکائیلی، نیلوفر؛ رجبی، سعید؛ عباسی، مسلم و زمانلو، خدیجه. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۳۲)، ۳۱-۵۳.

- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150-161.
- Al-badareen, G. H. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(4), 680-686.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Maidenhead, UK: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Browman, A. S., & Destin, M. (2016). The effects of a warm or chilly climate toward socioeconomic diversity on academic motivation and self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(2), 172-187.
- Burić, I., & Sorić, I. (2012). The role of test Hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 523-529.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Capa-Aydin, Y. (2009). *High school students' emotions and emotional regulation during test taking*. Department of Educational Sciences, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Chen, P., Chavez, O., Ong, D. C., & Gunderson, B. (2017). Strategic resource use for learning: A self-administered intervention that guides self-reflection on effective resource use enhances academic performance. *Psychological Science*, 28(6), 774-785.
- Cocoradă, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, 9(2-Suppl), 119-128.
- Donahue, J. J., Goranson, A. C., McClure, K. S., & Van Male, L. M. (2014). Emotion dysregulation, negative affect, and aggression: A moderated, multiple mediator analysis. *Personality and Individual Differences*, 70, 23-28.
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference?. *Journal of Adolescence*, 45, 174-182.
- Frenzel, A. C., Götz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2011). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M.

- Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 129-151). Heidelberg: Springer.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117-127.
- Galla, B. M., & Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety -related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 118-122.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotional regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self - efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.
- Hsieh, I.-J., & Chen, Y. Y. (2017). Determinants of aggressive behavior: Interactive effects of emotional regulation and inhibitory control. *PLoS ONE*, 12(4): e0175651.
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Social-emotional learning and the elementary school child: A guide for educators* (pp. 140-161). New York: Teachers College Press.
- Lin, Y., & Zhao, R. (2018). *Teacher effectiveness in improving both math academic achievement and social-emotional skills*. Available at SSRN 3117644.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.
- López, E. E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 313-331). Elsevier Academic Press.
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 250-260.

- Price, H. (2015). *Social and emotional development: The next school reform frontier*. Washington, DC: Brookings.
- Rawolle, M., Schultheiss, O. C., Strasser, A., & Kehr, H. M. (2017). The motivating power of visionary images: Effects on motivation, affect, and behavior. *Journal of Personality*, 85(6), 769-781.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 73-79.
- Sullivan, M. W., Carmody, D. P., & Lewis, M. (2010). How neglect and punitiveness influence emotion knowledge. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(3), 285-298.
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliewer, W., & Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development*, 19(1), 30-51.
- Szasz, P. L., Szentagotai, A., & Hofmann, S. G. (2011). The effect of emotion regulation strategies on anger. *Behaviour Research and Therapy*, 49(2), 114-119.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129-135.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.