

اثربخشی آموزش مهارت تنظیم شناختی هیجان بر خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی دانش آموزان دوره دوم ابتدایی

محسن آزمون^۱، علیرضا شرفی^۲، عاطفه خسروشاه^۳، زهرا قدیمی^۴

^۱ کارشناس ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی قوچان، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناس ارشد مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران

^۳ کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز، ایران

^۴ کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی‌آزاد اسلامی واحد بجنورد، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت تنظیم شناختی هیجانی بر خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی انجام شد. روش تحقیق نیمه‌آزمایشی و پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مدارس دولتی شهر آشنخانه بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند، ۳۰ نفر وارد گروه آزمایش و ۳۰ نفر وارد گروه کنترل شدند. ابزارهای گردآوری داده شامل پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و پرسشنامه همدلی کودک و نوجوان بود که اعتبار و پایایی آن‌ها پیش‌تر تأیید شده بود. گروه آزمایش طی ۹ جلسه هفتگی، آموزش تنظیم شناختی هیجانی را بر اساس بسته آموزشی گارنفسکی دریافت کردند، در حالی که گروه کنترل آموزش مشابهی دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش تنظیم شناختی هیجانی تأثیر معناداری بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی ($F=18.934$ ، $p<0.01$ ، $\eta^2=0.42$) و همدلی عاطفی ($F=11.348$ ، $p<0.01$ ، $\eta^2=0.30$) دانش‌آموزان داشت. این یافته‌ها حاکی از آن است که توانایی مدیریت شناختی هیجان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا کنترل بیشتری بر پاسخ‌های هیجانی خود داشته باشند، اضطراب و ناامیدی را کاهش دهند و همزمان توانایی همدلی با دیگران را افزایش دهند. به طور کلی، آموزش تنظیم شناختی هیجانی می‌تواند به عنوان یک مداخله مؤثر برای بهبود عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. توصیه می‌شود این نوع آموزش در کنار برنامه‌های رسمی مدارس برای ارتقاء خودکارآمدی و همدلی دانش‌آموزان گنجانده شود.

واژه‌های کلیدی: تنظیم شناختی هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی، همدلی عاطفی، آموزش مهارت، دانش‌آموزان ابتدایی

مقدمه

در چند دهه اخیر افرادی که به مسائل آموزشی علاقه مند هستند، اعم از مسئولین، پژوهشگران و معلمین بیش از گذشته به کیفیت یادگیری پرداخته اند. اما آنچه در برخی از نظام های آموزشی از حد تئوری فراتر نرفته است، توجه به اهمیت تحلیل مؤلفه های عاطفی و شناختی در بهبود کیفیت آموزش است. برخی از پژوهش ها به میزان دخالت این مؤلفه ها در یادگیری و ارتقاء آموزش پرداخته اند، اما با وجود اینکه این پژوهش از نوع کمی بوده و به بررسی این ارتباط پرداخته است، سعی شده است در فرآیند و تحلیل نتایج به چگونگی این ارتباط نیز پرداخته شود. همدلی در مدرسه و کلاس درس از مؤلفه های مهم ارتقاء و تسهیل فرآیند آموزش و یادگیری به شمار می آید. همدلی^۱ یک فرآیند ذهنی پیچیده است که طی آن یک ناظر (همدل) حالات روانشناختی موجود در فرد دیگر (هدف) را با حفظ تمایز خود از دیگری شبیه سازی میکند (باررا^۲، ۲۰۲۳). مهارت همدلی افراد را نسبت به دیدگاه های دیگران حساس کرده و آگاهی از افکار و عقاید دیگران را افزایش می دهد (گرانجون، دوینگون-کاموس، پوپاروچ و رومر^۳، ۲۰۲۳). به عبارت دیگر شرایطی است که افراد می توانند آنچه دیگران احساس می کنند را شناسایی و تجزیه و تحلیل کنند (کیمیگ، بارگر، شال و همکاران^۴، ۲۰۲۴) و همدلی عاطفی به عنوان توانایی درک احساسات و عواطف دیگران است (دو، باچنان، هابهورست و همکاران^۵، ۲۰۱۹). همدلی دو جنبه دارد: جنبه عاطفی و جنبه شناختی. در مطالعات انجام شده در زمینه همدلی، گاهی تمرکز اصلی روی همدلی شناختی (درک هوشمندانه حالات ذهنی فرد دیگر که اخیراً با تئوری ذهن مرتبط شده است) و گاهی روی همدلی عاطفی (مالکیت عکس العمل های عاطفی مناسب در زمان مواجهه با حالات عاطفی مربوط به فرد دیگر) بوده است (دایر، ۲۰۱۷؛ ترجمه قراچه داغی، ۱۴۰۲). حس دانش آموزان به یادگیری می تواند اثرقابل توجهی روی یادگیری آنها داشته باشد (خداداد و همکاران، ۱۴۰۳).

یکی دیگر از متغیرهای فرآیند آموزش و یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی^۶ می باشد، خودکارآمدی تحصیلی منعکس کننده توانایی شناختی دانش آموزان در زمینه های تحصیلی است و پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند (خان^۷، ۲۰۲۳؛ ناگیما هال^۸، ۲۰۲۱). خودکارآمدی تحصیلی می تواند تلاش و پشتکار تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (منگ و ژانگ^۹، ۲۰۲۳) در مقایسه با دانش آموزان با سطح خودکارآمدی تحصیلی پایین، دانش آموزان با سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی،

^۱ Empathy

^۲ Barrera, A

^۳ Granjon, M., Doignon-Camus, N., Popa-Roch, M., & Rohmer, O

^۴ Kimmig A -CS, Burger L, Schall M & et al.

^۵ Du K, Buchanan M, Hayhurst J & et al.

^۶ Academic self-efficacy

^۷ Khan, M.

^۸ Nagayama Hall, G. C

^۹ Meng, Q., & Zhang, Q

متعهد به اهداف و انتظارات تحصیلی بالاتر هستند، تاب آوری بیشتری در برابر ناامیدی دارند و در هنگام مواجهه با مشکلات پشتکار بیشتری نشان می دهند (اسکوبار و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۳). بر اساس نظریه خودکارآمدی، خودکارآمدی یک عامل انگیزشی است که می تواند رفتارهای یادگیری انطباقی را القاء و حفظ کند (روزک و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۶). پیشینه پژوهشی موجود نیز ارتباط متقابل میان شایستگی های هیجانی- اجتماعی و پیشرفت تحصیلی را مورد تأیید قرار داده است (کیم و شین^{۱۲}، ۲۰۲۱؛ سومرا و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۳). از سویی دیگر در پژوهش هایی همبستگی میان شایستگی هیجانی- اجتماعی و درگیری تحصیلی با خودکارآمدی مثبت گزارش شده است (چین چی^{۱۴}، ۲۰۲۰؛ کاسانوا و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۵).

به طور کلی، برای بهبود مؤلفه های روانشناختی، اجتماعی و هیجانی کودکان و نوجوانان روش های آموزش و درمانی گوناگونی به کار گرفته شده است، از جمله آموزش هایی که در جمعیت های مختلف طی دهه اخیر توانسته است نتایج قابل قبولی را از نظر میزان سودمندی به دست آورد، آموزش تنظیم شناختی هیجان است (موران و ایال^{۱۶}، ۲۰۲۲؛ اسلامی و همکاران، ۱۴۰۲). تنظیم هیجان برای حل تعارضات، جستجوی حمایت و مشارکت در فعالیت های یادگیری و آموزش بسیار مهم است (طبری فر و همکاران، ۱۴۰۴). این آموزش از جمله راهبردهایی است که در کاهش مشکلات روانشناختی و رفتاری تأثیرگذار است. مداخلات پیشگیرانه قبلاً بر کاستن از عوامل خطر ساز و مشکلات روانی متمرکز بودند، اما پژوهش های اخیر تأثیرات مطلوب برنامه های پیشگیرانه ای را نشان داده اند که بر افزایش نقاط قوت افراد تأکید دارند. تمرکز بیشتر بر نقاط قوت، دیدگاه روانشناسی مثبت در مداخلات و درمان را نشان می دهد (منصوری راد، ۱۳۹۹). این مداخلات از لحاظ تجربی تایید شده اند و شامل طراحی فعالیت هایی هدفمند برای افزایش مقدار هیجان ها و تجربیات مثبت و کمک به تسهیل اعمال و اندیشه هایی است که به شکوفایی و رشد افراد منجر می شوند (لامبرت، پسمورر، جوشنلو^{۱۷}، ۲۰۱۸). توانایی تنظیم شناختی هیجان یک مهارت کلیدی اجتماعی- هیجانی است که انعطاف پذیری در موقعیت های تحریک کننده هیجان را امکان پذیر می کند (یونگ، سندمن و کراک^{۱۸}، ۲۰۱۹). راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در توانایی مدیریت یا تنظیم احساسات و حفظ کنترل بر هیجان ها در حین یا بعد از مواجهه با حوادث تهدیدآمیز یا استرس زا اهمیت دارند (گرنفسکی و کراچی^{۱۹}، ۲۰۱۹). همچنین آموزش تنظیم هیجان از طریق تغییر هیجانی مبتنی بر سازماندهی خود، آگاهی از هیجانات، تغییر دادن روش های

^{۱۰} Escobar, M., Haylee, M., Qazi, M., Rawajfih, Y

^{۱۱} Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C

^{۱۲} Kim, S. H., & Shin, S

^{۱۳} Sumera, K., Ifra, A., & Syeda Maria, Z. G

^{۱۴} Chien-chi, C., Sun, B., Yang, H., & Zheng, M.

^{۱۵} Casanova, J. R., Sinval, J., & Almeida. L. S.

^{۱۶} Moran, T., & Eyal, T.

^{۱۷} Lambert L, Passmore HA, Joshanloo M. A

^{۱۸} Young KS, Sandman CF, Craske MG

^{۱۹} Garenefski N, Kraaij V.

ناسازگارانه پاسخدهی به احساسات منفی و تغییر هیجانات ناسازگار اولیه، عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق است (سادکا و آنتله^{۲۰}، ۲۰۲۲). این مداخله آموزشی می تواند با آگاه نمودن دانش آموز از هیجانات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به موقع آنها نقش مهمی در کاهش نارسایی های شناختی، عاطفی و رفتاری داشته باشد (بارسما و همکاران^{۲۱}، ۲۰۲۳). در این راستا خادمی و دهرویه (۱۴۰۳) در پژوهش خود دریافتند که از جمله رویکرد آموزشی مفید در جهت بهبود همدلی دانش آموزان، آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان است. عبداللهی بقرآبادی و حیدری راد (۱۴۰۴) در پژوهش خود نشان دادند که به طور کلی مداخلات تنظیم هیجان می توانند به طور مؤثر در برنامه های آموزشی و درمانی با هدف افزایش خودکارآمدی ادغام شوند. وولانداری و همکاران^{۲۲} (۲۰۲۵) نیز در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی به طور قابل توجهی تحت تأثیر تنظیم شناختی هیجانی قرار دارد، که نشان می دهد دانش آموزانی که مدیریت هیجانی قوی نشان دادند، خودکارآمدتر هستند. اگرچه تحقیقات قبلی اهمیت مهارت تنظیم شناختی هیجانی در موفقیت دانش آموزان اثبات کرده اند، اما مطالعات کمی وجود دارد که اثربخشی برنامه های آموزشی متمرکز بر شناختی هیجان را بر افزایش همدلی عاطفی و خودکارآمدی تحصیلی بررسی کنند. اکثر مطالعات موجود بر آموزش عمومی تنظیم شناختی هیجانی متمرکز دارند تا کاربرد خاص آن در محیط های تحصیلی. به طور خاص دانش آموزان دوره ابتدایی را که ممکن است چالش های عاطفی و آموزشی منحصر به فردی را تجربه کنند، هدف قرار نمی دهند. پیگیری طولانی مدت برای ارزیابی اینکه آیا مزایای این مداخله در طول زمان ادامه دارد یا خیر، وجود ندارد. هدف این مطالعه پر کردن این شکاف ها با ارزیابی تأثیر یک برنامه آموزشی متمرکز بر تنظیم شناختی هیجانی بر همدلی عاطفی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم ابتدایی است. این یافته ها به مجموعه رو به رشد تحقیقات در زمینه روانشناسی آموزشی کمک خواهد کرد و توصیه های عملی برای معلمان، مشاوران و سیاست گذاران آموزشی ارائه می دهد.

روش های پژوهش

روش این پژوهش نیمه آزمایشی، از نوع پیش آزمون - پس آزمون و یک گروه کنترل بود. در طرح پژوهشی حاضر از طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه آزمایشی و کنترل استفاده می گردد و آزمودنی ها در هر گروه به صورت تصادفی جایگزین می شوند. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش آموزان مدارس دولتی دوره دوم ابتدایی شهر آشنخانه می باشد، که تعداد جامعه آماری ۴۸۹۲ نفر می باشد. در این مطالعه، روش نمونه گیری به صورت هدفمند بود. بدین منظور از بین مدارس دولتی دوره دوم ابتدایی شهر آشنخانه، چهار مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس به طور تصادفی انتخاب و تعداد ۳۰ نفر به صورت تصادفی از بین دانش آموزان وارد گروه کنترل و آزمایش تحقیق شدند. معیارهای اصلی ورود به این تحقیق شامل نداشتن اختلال روانی و جسمانی حاد، عدم مصرف داروهای خاص و تکمیل فرم رضایتنامه والدین بود. همچنین معیارهای اصلی خروج از تحقیق شامل عدم همکاری و حضور نامرتب در جلسات بود. همچنین، احترام به حریم شخصی بقیه شرکت کنندگان، رعایت

^{۲۰} Sadka, O., & Antle, A

^{۲۱} Buursma, P., Anraad, C., van Empelen, P., Ruiter, R. A., & et al.

^{۲۲} Wulandari, Inda & Suroso, & Suhadianto,.

اصل رازداری، داشتن حق انتخاب برای خروج از فرآیند تحقیق و حضور داوطلبانه و غیراجباری دانش آموزان در جلسات و کسب رضایت آگاهانه آنها از اصول و ملاحظات اخلاقی در تحقیق حاضر بود. جهت اندازه گیری خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی دانش آموزان مدارس دولتی دوره دوم ابتدایی شهر آشنانه از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و همدلی کودک و نوجوان استفاده شد. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط زاکووا و همکاران (۲۰۰۵) ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۲۷ گو یه است که شامل ابعاد اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس، اطمینان به عملکرد تحصیلی از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در بیرون از مدرسه می باشد و به صورت لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) نمره گذاری شده اند. این پرسشنامه توسط شکری و همکاران (۱۳۹۰) اعتبار یابی و هنجار یابی شده است و برای هر یک از خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۳ و برای کل ابزار ۰/۸۶ به دست آمده است. پرسشنامه همدلی کودک و نوجوان: پرسشنامه همدلی کودک و نوجوان (EmQue-CA) به منظور بررسی همدلی در کودک و نوجوان طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سوال و ۴ مولفه همدلی انگیزه اجتماعی، همدلی شناختی و همدلی عاطفی جهت گیری دوستان و همدلی موثر جهت گیری خانواده می باشد و بر اساس طیف لیکرت (صحیح نیست، گاهی اوقات، بیشتر اوقات) به سنجش همدلی کودک و نوجوان می پردازد. این پرسشنامه در ایران توسط خسروی لاریجانی و همکاران (۱۳۹۹) اعتباریابی شده است و روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد. به منظور اجرای پژوهش حاضر، پس از انتصاب تصادفی گروه ها به حالت آزمایشی و کنترل، ابتدا پرسشنامه های خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی روی دانش آموزان اجرا شد؛ سپس برنامه آموزش تنظیم شناختی هیجانی برای کودکان، روی گروه آزمایش اجرا شد، به این صورت که دانش آموزان گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه یک ساعته هفتگی (۶۰ دقیقه) آموزش دیدند. برای اجرای برنامه آموزش تنظیم شناختی هیجانی برای کودکان از بسته آموزشی تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی (۲۰۰۲) استفاده شد. براساس مدل نظری گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲)، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مشتمل بر ۹ راهبرد می باشند، لذا در این بسته آموزشی ۹ راهبرد برای دانش آموزان آموزش داده می شود که به دو نوع راهبرد شناختی مثبت و منفی تنظیم هیجان تقسیم می شوند. راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان شامل سرزنش خود، سرزنش دیگران، فاجعه آمیزپنداری و نشخوار فکری می باشد. راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان شامل پذیرش، تمرکز مثبت مجدد، برنامه ریزی، بازاریابی مثبت و اتخاذ دیدگاه می باشد. جدول شماره ۱ این راهبردها را به خوبی نشان می دهد:

جدول ۱. جلسات برنامه آموزش تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی (۲۰۰۲)

جلسه موضوعات و فعالیت هایی که ارائه می شود
راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان: سرزنش خود، سرزنش دیگران، فاجعه آمیز پنداری و نشخوار فکری
آموزش راه های کاهش هیجانات منفی، آموزش آگاهی از تجربیات منفی و کاهش هیجانات منفی از طریق خواب کافی، آموزش جهت تلاش برای به دست گرفتن کنترل زندگی، تغذیه کافی و ورزش، مراقبت از خود با مراجعه به موقع به پزشک.
جلسه اول: سرزنش خود، در تجربیات تلخ خود را مسئول و مقصر دانستن. کسی که در وقایع پیش آمده به سرزنش خود می

پردازد به این معنی است که شخص به شدت گرفتار احساس گناه است. احساس گناه بالا ممکن است منجر به بیماری های روانی چون افسردگی باشد. سرزنش خود در سطح رفتاری با بازده مثبت در عملکرد همراه می شود.

-اجرای پیش آزمون، معارفه افراد نمونه پژوهش با یکدیگر، بیان ضرورت آشنایی و استفاده از تنظیم هیجان در زندگی. تعریف هیجان، شناخت انواع هیجان و توضیح در مورد فرایند بیولوژیکی و اثرگذاری هیجان بر کارکرد روزانه، تکلیف خانگی و نوشتن انواع هیجان‌ها تجربه شده توسط اعضای گروه تا جلسه آینده.

جلسه دوم: سرزنش دیگران، نحوه تفکری مبتنی بر این است که دیگران مسئول و مقصر اتفاق بدی که برای شما رخ داده هستند. براساس مطالعات تمام نمونه هایی که تجارب منفی دارند شخص دیگری را در این رویداد مقصر می دانند و به سرزنش او می پردازند، سرزنش و مقصر دانستن دیگران با بهزیستی هیجانی ضعیف همراه می باشد و در سطح عملکردی با مشکلات رفتاری همراه می شود.

آموزش در راستای شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آنها روی حالات هیجانی، آموزش راهبرد بازاریابی و تغییر پیامدهای چهارم رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان.

جلسه سوم: فاجعه آمیزپنداری، فکر کردن به اینکه اتفاق رخ داده چقدر وحشتناک بوده و این اتفاق بدترین چیزی است که در زندگی هر کسی رخ می دهد. کاربرد زیاد این راهبرد به مشکلات هیجانی و بیماری های روانی منجر می شود در کل این راهبرد به نظر می رسد که با غیر انطباقی بودن، پریشانی هیجانی و افسردگی مرتبط باشد.

جلسه چهارم: نشخوار فکری، تفکر مداوم به احساسات و تفکرات همراه با اتفاق ناخوشایند بدون اقدام به اصلاح محیط بالواسطه مؤثر. اثبات شده است که شیوه مقابله ای نشخوار فکری با سطوح بالای افسردگی همراه می باشد و البته این نحوه تفکر تا حدی هم به مقابله مؤثر با شرایط تنیدگی زا کمک می کند.

راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان: پذیرش، تمرکز مثبت مجدد، برنامه ریزی، بازاریابی مثبت و اتخاذ دیدگاه. آموزش راه هایی جهت افزایش تجربه های مثبت، آموزش آگاهی از تجربه های مثبت، ایجاد تجربه های مثبت از طریق تجسم دوم ذهنی صحنه های شادی بخش و غفلت از نگرانی.

جلسه پنجم: پذیرش، دلالت دارد بر پذیرش رویداد و تجربه تلخ و کناره گیری از آنچه روی داده است. پذیرش یک راهبرد مقابله ای است که رابطه مثبت و تعدیل کننده ای با میزانی از خوشبینی و عزت نفس و رابطه منفی با میزانی از اضطراب دارد. اگرچه خود فرآیند پذیرش، خوب است اما برای بسیاری از وقایع، سطوح خیلی بالای پذیرش می تواند نشانگر نوعی از کناره گیری حسی شود و به احساس عدم توانایی در تأثیرگذاری روی وقایع منجر گردد.

توجه آگاهانه به هیجان فعلی، توجه کامل به هیجان مثبت و منفی خود و پذیرش آن بدون قضاوت و ابراز صحیح هیجان.

جلسه ششم: تمرکز مثبت مجدد، فکر کردن درباره وقایع مثبت به جای وقایع منفی، تحقیقات نشان داده اند که این راهبرد به خودی خود تأثیر مثبت روی سلامت روانی انسان ها دارد؛ اما به کارگیری این راهبرد در سطوح بالا می تواند به عنوان ترک

رابطه روانی محسوب می گردد. گمان بر این است که این راهبرد در کوتاه مدت یاری دهنده ولی در بلندمدت مانع از مقابله سازنده با رویداد منفی میگردد.

آموزش جهت شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تقویت کننده های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس.

جلسه هفتم: برنامه ریزی یعنی تفکر درباره برنامه هایی که برای مداخله در اتفاقات طرح ریزی می شود، یا تفکر روی طرحی که موقعیت ها را تغییر می دهد. این راهبرد لزوماً یک راهبرد مقابله شناختی مثبت است. این راهبرد مقابله شناختی متمرکز بر عمل است یعنی صرفاً شناختی نیست بلکه همراه با عمل می گردد و رفتاری حقیقی به دنبال دارد.

آموزش تغییر هیجانات منفی از طریق عمل برخلاف هیجان تجربه شده مانند ترس، عصبانیت و استرس.

جلسه هشتم: باارزیابی مثبت، به معنای مثبت بخشیدن به وقایع و اتفاقات دوران رشد و فکر کردن به اینکه این اتفاقات می توانند فرد را قویتر کنند و یا جستجوی جنبه های مثبت یک اتفاق؛ این راهبرد نیز با خوش بینی و عزت نفس رابطه مثبت و با اضطراب رابطه منفی دارد.

آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت و منفی، آموزش ارزیابی از هیجانات و توجه به پیامدهای هر هیجان و تالش برای هفتم ابراز مناسب و بازداری از ابراز نامناسب هیجان.

جلسه نهم: اتخاذ دیدگاه، اتخاذ دیدگاه یا نحوه تفکر که وقتی یک سری از عوامل با هم همراه شوند و یا نقش یک سری عوامل دیگر اگر تضعیف شود اتفاقی خواهد افتاد. این راهبرد با انواع گوناگونی از بیماری های روانی همبستگی نشان می دهد

از هر دو گروه کنترل و آزمایش پیش آزمون و پس آزمون گرفته شد و تفاوت میانگین نمرات پس آزمون و پیش آزمون گروه آزمایش و گروه کنترل با هم مقایسه شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از روش تحلیل کوواریانس و با استفاده از نرم افزار ۲۴ SPSS تحلیل شدند.

نتایج پژوهش

گروه نمونه شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان دوره دوم ابتدایی بود. میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش $(10/87 \pm 0/834)$ و گروه کنترل $(11/13 \pm 0/834)$ بود. از نظر جنسیت ۱۲ نفر (۴۰/۰ درصد) دختر و ۱۸ نفر (۶۰/۰ درصد) پسر بودند. تفاوت میزان خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی دانش آموزان قبل و بعد از مداخله در دو گروه کنترل و آزمایش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمره های پیش آزمون و پس به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی تحصیلی	گروه آزمایش	۶۴/۱۳	۱/۸۱۰	۶۷/۵۳	۱/۴۸۵
	گروه کنترل	۵۸/۴۰	۱/۴۷۳	۵۷/۳۳	۱/۱۱۸
همدلی عاطفی	گروه آزمایش	۱۳/۶۰	۰/۸۱۵	۱۶/۴۰	۰/۷۴۸
	گروه کنترل	۱۳/۸۷	۰/۹۸۵	۱۳/۵۳	۰/۸۰۴

براساس جدول ۲ میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش در پیش آزمون ۶۴/۱۳ و پس آزمون ۶۷/۵۳ بوده است. بنابراین می توان گفت که نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش بعد از آموزش تنظیم شناختی هیجان افزایش یافته است ولی میانگین گروه کنترل در پیش آزمون ۵۸/۴۰ و پس آزمون ۵۷/۳۳ بوده که حاکی از تفاوت ناچیزی بوده است، در کل در پیش آزمون نمرات خودکارآمدی تحصیلی در بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت چندانی نداشته است. همچنین میانگین نمرات همدلی عاطفی گروه آزمایش در پیش آزمون ۱۳/۶۰ و پس آزمون ۱۶/۴۰ بوده است. بنابراین می توان گفت که نمرات همدلی عاطفی دانش آموزان گروه آزمایش بعد از آموزش تنظیم شناختی هیجان افزایش یافته است ولی میانگین گروه کنترل در پیش آزمون ۱۳/۸۷ و پس آزمون ۱۳/۵۳ بوده که حاکی از تفاوت ناچیزی بوده است، در کل در پیش آزمون نمرات همدلی عاطفی در بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت چندانی نداشته است. برای بررسی روند تغییرات متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی دانش آموزان در دو بار اندازه گیری از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شده است. پیش از آزمون فرضیه آماری و تحلیل داده ها با روش تحلیل کواریانس چند متغیری، پیش فرض های استفاده از این آزمون پارامتریک انجام شد. برای بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کولموگروف-اسمرینف استفاده شد. نتایج این آزمون برای هیچ یک از متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون معنادار نبودند در نتیجه فرض نرمال بودن داده ها برقرار است ($p > 0/05$). همچنین برای بررسی برابری واریانس ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن به توجه به مقدار F و مقدار معنی داری برای هیچکدام از متغیرهای وابسته معنادار نبود؛ بنابراین فرض برابری واریانس ها هم برقرار است ($p > 0/05$). نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره در جدول (۳) نشان داده شده است. با توجه جدول (۳) مقادیر آزمون های اثر پیلایی (۰/۵۴۲)، لامبدای ویکلز (۰/۴۵۸)، هتلینگ (۱/۱۸۴) و بزرگ ترین ریشه روی (۱/۱۸۴۶۷)، معنی دار است ($p < 0/01$). معنیداری این آزمون نشان می دهد که حداقل در یکی از متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی بین میانگین های نمرات پس آزمون گروه های آزمایش و کنترل تفاوت وجود دارد. بررسی این تفاوت ها در جدول (۴) ارائه گردیده است.

جدول ۳: نتایج آزمون های چهارگانه تحلیل کوواریانس چندمتغیری

نام آزمون	مقدار	df فرضیه	df خطا	مقدار F	مقدار معناداری	اتای سهمی
اثر پیلایی	۰/۵۴۲	۲	۲۵	۱۴/۷۹۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۲
لامبدای ویلکز	۰/۴۵۸	۲	۲۵	۱۴/۷۹۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۲
اثر هاتلینگ	۱/۱۸۴	۲	۲۵	۱۴/۷۹۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۲
بزرگترین ریشه روی	۱/۱۸۴	۲	۲۵	۱۴/۷۹۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۲

با توجه به داده های جدول (۴) اثر معنادار بودن آموزش تنظیم شناختی هیجانی در خودکارآمدی تحصیلی ($p=0/0001$)، ($F=11/348$) و متغیر همدلی عاطفی ($p=0/002$)، مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین می توان نتیجه گرفت که آموزش تنظیم شناختی هیجانی بر خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی دانش آموزان تأثیر دارد. مقدار ضریب اتا نیز نشان می دهد که اثر آموزش تنظیم شناختی هیجانی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی در حد ۴۲٪ و همدلی عاطفی در حد ۳۰٪ است؛ چون مقایسه میانگین گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون نشان می دهد که میانگین خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی گروه آزمایش در این مرحله افزایش پیدا کرده است، می توان چنین عنوان کرد که روش آموزش تنظیم شناختی هیجانی برافزایش خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی تأثیر داشته است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره آموزش تنظیم شناختی هیجانی بر میانگین نمرات پس آزمون متغیرهای

همدلی عاطفی و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجدور ایتای سهمی
خودکارآمدی	پیش آزمون	۴۳۳۴/۹۳۴	۱	۴۳۳۴/۹۳۴	۴۴۵/۳۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۴۵
تحصیلی	گروه ها	۱۸۴/۳۰۴	۱	۱۸۴/۳۰۴	۱۸/۹۳۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۱
	خطا	۲۵۳/۰۸۶	۲۶	۹/۷۳۴			
	مجموع	۱۲۲۳۲۵/۰۰۰	۳۰				
همدلی عاطفی	پیش آزمون	۱۰۹/۰۷۱	۱	۱۰۹/۰۷۱	۲۱/۴۹۰	۰/۱۰۰۰	۰/۴۲۱

گروه ها	۵۷/۵۹۵	۱	۵۷/۵۹۵	۱۱/۳۴۸	۰/۰۰۲	۰/۳۰۴
خطا	۱۳۱/۹۶۳	۲۶	۵/۰۷۶			
مجموع	۷۰۳۵/۰۰۰	۳۰				

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مهارت تنظیم شناختی هیجانی بر خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی دانش آموزان دوره دوم ابتدایی شهر آشنخانه بود. نتایج نشان داد که آموزش مهارت شناختی هیجانی بر خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی تأثیر معنیداری داشت. خادمی و دهرویه (۱۴۰۳) در بررسی اثربخشی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به این نتیجه رسیدند که این روش آموزشی در جهت بهبود همدلی دانش آموزان دانش آموزان تأثیر مثبتی دارد. بارسما و همکاران (۲۰۲۳) در مطالعه خود دریافتند آموزش تنظیم شناختی هیجان نقش مهمی در کاهش نارسایی های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش آموزان داشته باشد. عبداللهی بقرآبادی و حیدری راد (۱۴۰۴) نیز به این نتیجه رسیدند که مداخلات تنظیم هیجان می توانند به طور مؤثر بر برنامه های آموزشی و خودکارآمدی تحصیلی مؤثر می باشد. و در نهایت وولاندیری و همکاران (۲۰۲۵) نیز در نتیجه مطالعات خود اظهار داشتند خودکارآمدی تحصیلی به طور قابل توجهی تحت تأثیر تنظیم شناختی هیجانی قرار دارد.

در تبیین یافته های این پژوهش می توان گفت، میتوان به این نکته اشاره کرد که ناتوانی در پردازش شناختی، اطلاعات هیجانی و شناختی فرد را از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی می سازد که نتیجه آن نیز ارزیابی منفی و ناکارآمد از توانایی های تحصیلی در فرد خواهد بود. این ناتوانی، سازماندهی عواطف و شناخت های دانش آموزان را مختل و در شرایط استرس زا سبب ناکامی و در نتیجه احساس ناتوانی در انجام صحیح و مناسب تکالیف مدرسه و به طور کلی خودکارآمدی تحصیلی پایین خواهد بود (شرابی و روس^{۲۳}، ۲۰۲۴). به ویژه در زمینه یادگیری و پیشرفت، بین تنظیم شناختی هیجان و تنظیم انگیزه همپوشانی وجود دارد، زیرا استفاده از راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی می تواند بر حالات عاطفی دانش آموزان تأثیر بگذارد و تنظیم مؤثر هیجان نیز می تواند به نوبه خود بر انگیزه آنها تأثیر بگذارد (رایندل و همکاران^{۲۴}، ۲۰۲۰). آموزش تنظیم شناختی هیجان در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مؤثر بود زیرا به آنها کمک کرد تا کنترل بهتری بر پاسخ های عاطفی خود داشته باشند و احساسات منفی مانند اضطراب و ناامیدی را که می توانند اعتماد به نفس را تضعیف کنند، کاهش دهند. با یادگیری استراتژی هایی مانند ارزیابی مجدد شناختی، دانش آموزان توانایی خود را برای مقابله با استرس تحصیلی بهبود بخشیدند که این امر باعث افزایش باور آنها به توانایی های خود برای موفقیت می شود (سوکمن و

^{۲۳} Sharabi, Y., & Roth, G

^{۲۴} Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M

کاراسا^{۲۵}، ۲۰۲۳). زمانی که دانش آموزان در وقایع پیش آمده از سرزنش خود و دیگران اجتناب می کنند و این وقایع را بدترین چیز زندگی نمی دانند و مداوم به احساسات و تفکرات همراه با اتفاق ناخوشایند فکر نمی کنند و آنگاه از تمرکز مثبت مجدد و برنامه ریزی برخوردار شده و دارای بازاریابی مثبت و اتخاذ دیدگاه می شوند و بعد مورد پذیرش قرار می گیرند؛ این نوع شیوه آموزشی باعث می شود که دانش آموزان در انجام رفتار هدفمند دشواری نیابند؛ در کنترل تکانه دشواری نبینند؛ آگاهی هیجانی آنها افزایش یابد، به راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی دسترسی یابند، عدم وضوح هیجانی آنها بهبود یابد و در برابر پذیرش پاسخ های هیجانی دیگران، واکنش نشان دهند. علاوه بر آن، این شیوه آموزشی باعث می شود که دانش آموزان از فعالیت های خویش لذت (لذت ناشی از یادگیری) ببرند، نسبت به برنامه های مدرسه امیدوار (امید به تحصیل و نتیجه مثبت) باشند و به موفقیت های خود، احساس غرور (غرور به موفقیت و تلاش) نشان دهند و به توانمندی خود بیشتر اعتماد کنند و همسو با آن خودکارآمدی تحصیلی رشد بیشتری پیدا کند.

درعین حال، طبق نتیجه بدست آمده آموزش تنظیم شناختی هیجان به دانش آموزان در حوزه همدلی عاطفی کمک می کند. در تبیین و چرایی نتیجه به دست آمده می توان چنین استدلال کرد که براساس مدل گرونفسکی در پژوهش حاضر به دانش آموزان گروه آزمایشی آموزش آگاهی از تجربه های مثبت، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تقویت کننده های محیطی، آموزش ارزیابی از هیجانها و توجه به پیامدهای هر هیجان و تلاش برای ابراز مناسب و بازداری از ابراز نامناسب هیجان، آموزش تغییر هیجانها منفی از طریق عمل برخلاف هیجان تجربه شده مانند ترس، عصبانیت و استرس (ایاندا^{۲۶}، ۲۰۲۱) ارائه شد، به نظر می رسد آموزش هر یک از این توانایی ها توانسته است ضمن تنظیم هیجانها دانش آموزان، به آنها کمک نموده تا روابط عاطفی خود را با دیگران افزایش داده و از این طریق احساس همدلی در آنان تقویت شود. این دانش آموزان با مهار احساسات منفی نسبت به محیط و سایر افراد مهم زندگی شان می توانند رابطه مطلوب و مؤثری برقرار نمایند و به دنبال بازخوردهای مثبتی که از آنان دریافت می کنند، همدلی خود را تقویت نمایند. تنظیم هیجان از طریق تغییر ارزیابی های شناختی و تمرین های عملی می تواند به کاهش اضطراب و تنش های ناشی از حساسیت بین فردی کمک کند و در نتیجه همدلی عاطفی را افزایش دهد. این پژوهش همانند سایر پژوهش ها با محدودیت هایی مواجه بوده است. از محدودیت های این پژوهش می توان به استفاده از پرسشنامه های خودگزارش دهی و نیمه آزمایشی بودن تحقیق حاضر اشاره کرد. به همین خاطر، در تعمیم یافته ها به جامعه آماری می بایست جوانب احتیاط را رعایت نمود. براساس نتایج پژوهش حاضر به کارشناسان و برنامه ریزان آموزشی پیشنهاد می شود آموزش مهارت های تنظیم شناختی هیجانی در کنار برنامه های آموزشی رسمی گنجانده شود تا موجب بهبود و رشد خودکارآمدی تحصیلی و همدلی عاطفی دانش آموزان شود.

^{۲۵} Sökmen, Z., & Karaca, S.

^{۲۶} Iyanda A E.

منابع

- اسلامی افسانه سادات، غنی فر محمدحسن، آهی قاسم. اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر پرخاشگری و خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان نوجوان رویش روان شناسی. ۱۴۰۲؛ ۱۲ (۱۲): ۱۱۷-۱۲۶
- خادمی فاطمه، دهرویه شهربانو. اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی، تحمل پریشانی هیجانی و همدلی دانش آموزان دختر پرخاشگر. فصلنامه کودکان استثنایی. ۱۴۰۳؛ ۲۴ (۴): ۶۹-۸۶.
- خداداد فرزانه، منشی غلامرضا، ترکان هاجر. مقایسه اثربخشی درمان ذهن آگاهی کودک محور و نقش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر همدلی عاطفی- شناختی دانش آموزان مبتلا به اختلال بیش فعالی/نقص توجه دارای قلدری در شهر اصفهان. طلوع بهداشت. ۱۴۰۳؛ ۲۳ (۵): ۹۷-۱۱۵
- دایر، جودی. همدلی (راهنمای ساده برای مرزگذاری، کنترل احساسات و آسان تر کردن زندگی). ترجمه مهدی قراچه داغی، ۲۰۱۷؛ انتشارات کتابسرای میردشتی
- عبداللهی بقرآبادی، غ، و حیدری راد، م. اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری دانش آموزان پسر دارای اختلال یادگیری ویژه. رویش، ۱۴۰۴؛ ۱۳(۱۱)، ۱۹۳-۲۰۲.
- طبری فر، فاطمه؛ قنادزادگان، حسینعلی و حیدری، شعبان. مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری خاص در خواندن. مجله ایرانی اختلالات عصبی-رشدی، ۱۴۰۴؛ ۳(۲)، ۶۶-۷۴.
- منصوری راد، عبدالرضا. تکنیک های تنظیم هیجان در روان درمانی. ۱۳۹۹؛ تهران: انتشارات ارجمند
- Barrera, A. (۲۰۲۳). Empathy and the work of clinical psychiatrists: a narrative review. *BJPsych Advances*, ۱-۸. <https://doi.org/10.1192/bja.2022.80>
- Buursma, P., Anraad, C., van Empelen, P., Ruiters, R. A., & et al. (۲۰۲۳). The effect of emotion regulation strategies on decisionmaking about the maternal pertussis vaccination among pregnant women in the Netherlands: an experimental study. *Patient Education and Counseling*, ۱۰۷, ۱۰۷۵-۱۰۷۶. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2022.110008>.
- Casanova, J. R., Sinval, J., & Almeida. L. S. (۲۰۲۵). Academic success, engagement and self-efficacy of first-year university students: Personal variables and first-semester performance University of Minho. *Annals of Psychology*, ۴۰(۱), ۴۴-۵۳.
- Chien-chi, C., Sun, B., Yang, H., & Zheng, M. (۲۰۲۰). Emotional Competence, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Intention: A Study Based on China College Students' Social Entrepreneurship Project. *Frontiers in Psychology*, ۱۱.

Du K, Buchanan M, Hayhurst J & et al. Parent talk about the wellbeing of others in disciplinary situations relates to younger children's empathy. *New Zealand Journal of Psychology*. ۲۰۱۹; ۴۸(۱).

Escobar, M., Haylee, M., Qazi, M., Rawajfih, Y. (۲۰۲۳). Self-efficacy in STEM. *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, ۳۹۴-۳۸۸

Garenefski N, Kraaij V. The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, ۲۰۱۹, ۱۳۷(۱): ۵۶-۵۱.

Granjon, M., Doignon-Camus, N., Popa-Roch, M., & Rohmer, O. (۲۰۲۳). Neural empathic response to disability: An ERP study of prejudice. *Biological Psychology*, ۱۷۷, ۱۰۸۵۰۷. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2023.108507>

Iyanda A E. Bullying Victimization of Children with Mental, Emotional, and Developmental or Behavioral (MEDB) Disorders in the United States. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. ۲۰۲۱; ۶, ۴۵-۸۹.

Kim, S. H., & Shin, S. (۲۰۲۱). Social-emotional competence and academic achievement of nursing students: A canonical correlation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, ۱۸(۴), ۱۷۵۲.

Kimmig A -CS, Burger L, Schall M & et al. Impairment of affective and cognitive empathy in high functioning autism is mediated by alterations in emotional reactivity. *Scientific Reports*. ۲۰۲۴; ۱۴(۱): ۲۱۶۶۲.

Khan, M. (۲۰۲۳). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of undergraduate research and creative activities*, ۵(۱), ۳.

Meng, Q., & Zhang, Q. (۲۰۲۳). The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. *Sustainability*, ۱۵(۷), ۵۷۶۷

Moran, T., & Eyal, T. (۲۰۲۲). Emotion regulation by psychological distance and Lambert L, Passmore HA, Joshanloo M. A positive psychology intervention program in a culturally-diverse university: boosting happiness and reducing fear. *Journal of Happiness Studies*, ۲۰۱۸, ۲۰(۴): ۱۱۴۱-۱۱۶۲.

level of abstraction: Two meta-analyses. *Personality and Social Psychology Review*, ۲۶(۲), ۱۱۲-۱۵۹. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10888683211069020>

Nagayama Hall, G. C. (۲۰۲۱). *Social psychology*. In *Multicultural Psychology* (۱۳th ed.). Mc-Graw Hill Education.

Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (۲۰۲۰). Profiles of emotional and motivational self-regulation following errors: Associations with learning. *Learning and Individual Differences*, ۷۷, ۱۰۱۸۰۶. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101806>

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (۲۰۱۶). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, ۴۲, ۹۵-۱۰۳

Sadka, O., & Antle, A. (۲۰۲۲). Interactive Technologies for Emotion Regulation Training: A Scoping Review. *Journal of Human Computer Studies*, ۱۶۸, Article ۱۰۲۹۰۶. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102906>

Sharabi, Y., & Roth, G. (۲۰۲۴). Emotion regulation styles and the tendency to learn from academic failures. *British Journal of Educational Psychology*.

Sökmen, Z., & Karaca, S. (۲۰۲۳). The effect of Self-Regulation Based Cognitive Psychoeducation Program on emotion regulation and self-efficacy in children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Psychiatric Nursing*, ۴۴, ۱۲۲-۱۲۸. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.04.005>

Sumera, K., Ifra, A., & Syeda Maria, Z. G. (۲۰۲۳). Relationship between Social - Emotional Competence and Students Academic Achievement. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, ۴(۱), ۱۷۳-۱۷۹.

Wulandari, Inda & Suroso, & Suhadianto,. (۲۰۲۵). Academic Resilience of Out-of-Town Students: Is There a Role for Emotional Regulation and Academic Self-Efficacy?. *Jurnal Multidisiplin Madani*. ۵. ۱۶۱-۱۷۱. ۱۰,۵۵۹۲۷/mudima.v۵i۲.۵۵.

Young KS, Sandman CF, Craske MG. Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain sciences*, ۲۰۱۹, ۹ (۴): ۱-۲۰