



مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق پایین دانشجوی معلمان دختر دانشگاه فرهنگیان شهرکرد
پروین فرج‌زاده^{۱*}، محمد نیکخواه^۲، ابراهیم ربیعی^۳ و معصومه مردانی^۴

A Comparison on the Effectiveness of Teaching Psychological Capitals and Emotional Self-Regulation on the Low Academic Eagerness of the Female Student Teachers at the Farhangian University of Shahr-e kord
Parvin Farajzadeh^{1*}, Mohammad Nikkhah², Ebrahim Rabiei³ and Masumeh Mardani⁴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۲۰

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of teaching psychological capitals and emotional self-regulation on the low academic eagerness of the female student teachers. The present study is a quasi-experimental with pretest, posttest, control group and two-month follow-up design. The statistical population of the study included female student teachers at Farhangian University in the city of Shahr-e-kord in academic year 2018-19. 45 female student teachers with low academic eagerness at the Farhangian University of Shahr-e-kord were selected through purposive sampling method and were randomly assigned to experimental and control groups (15 students in the experimental group of psychological capitals, 15 students in the experimental group of emotional self-regulation and 15 students in the control group). The experimental groups received ten ninety-minute sessions of interventions of teaching psychological capitals (Akhoondi, 2017) and emotional self-regulation (Gross, 2007) separately in two-and-a-half months. The questionnaire of academic eagerness (Fredricks, 2004) was used for data collection. The data from the study were analyzed through repeated measurement ANOVA and Bonferroni follow-up test. The results showed that teaching psychological capitals and emotional self-regulation have significant effect on the academic eagerness of the student teachers with low academic eagerness ($p < 0/001$). Moreover, the follow-up study showed that there was a significant difference between the effectiveness of the two treatments with the psychological capitals group outperforming the emotional self-regulation group.

Keywords: Training psychological capitals, academic eagerness, emotional self-regulation, teacher student

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجوی معلمان انجام گرفت. پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجوی معلمان دختر دانشگاه فرهنگیان شهرکرد در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بود که تعداد ۴۵ دانشجو معلم دختر دارای اشتیاق تحصیلی پایین در دانشگاه فرهنگیان شهرکرد با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند (۱۵ دانشجو در گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، ۱۵ دانشجو در گروه آزمایش آموزش خودتنظیمی هیجانی و ۱۵ دانشجو در گروه گواه). گروه‌های آزمایش مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (آخوندی، ۱۳۹۶) و خودتنظیمی هیجانی (گراس، ۲۰۰۷) به شکل جداگانه طی دو و نیم ماه در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴) بود که داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرنی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجوی معلمان تأثیر مثبت معناداری دارد ($p < 0/001$). علاوه بر این نتایج آزمون تعقیبی نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی نسبت به خودتنظیمی هیجانی تأثیر بیشتری بر اشتیاق شناختی دانشجویان داشته است؛ اما هر دو روش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق عاطفی و رفتاری دانشجویان به یک میزان تأثیر داشته است.

واژه‌های کلیدی: آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی، خودتنظیمی هیجانی، دانشجوی معلمان

1. PhD in psychology, instructor in the department of educational psychology, Farhangian University of Shahr-e kord, Iran
2. Assistant professor in the department of educational psychology, Farhangian University of Shahr-e kord, Iran
3. Instructor in the department of basic sciences, Farhangian University of Isfahan, Iran
4. Instructor in the department of psychology, Islamic Azad University of Shahr-e kord, Iran

*Corresponding Author, Email: parvinsh4647@gmail.com

۱. دکتری روان‌شناسی، مربی گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان شهرکرد، ایران.
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان شهرکرد، ایران.
۳. مربی گروه علوم پایه، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان، ایران.
۴. مربی گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، ایران.
* نویسنده مسئول:

مقدمه

بررسی اهداف آموزش و پرورش در سطح جهان نشان می‌دهد که مهم‌ترین نیازهای هر جامعه، تعلیم و تربیت افرادی است که با اتکا به نیروی اراده و تعقل خویش، منطقی بیندیشند و به جای وابستگی و استفاده از دستاوردهای اقتصادی و فرهنگی دیگران، خود مولد دانش، فناوری و فرهنگ مناسب برای استقلال در «عصر دانایی» باشند. تمام موفقیت‌ها و پیشرفت‌های انسان در گرو اندیشه‌های بارور، پویا و مؤثر است. بر همین اساس، افراد از ویژگی‌های مختلفی برخوردارند که باعث می‌شود آنان بتوانند مهارت‌های خود را در راه‌های جدید و گوناگون به کار اندازند (حیدری کبریتی، ۱۳۹۶).

دانشگاه فرهنگیان یکی از مهم‌ترین و کارآمدترین دانشگاه‌های کشور در عرصه تعلیم و تربیت است. این دانشگاه با هدف تأمین نیرو، تربیت، توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تأسیس شده است. اهداف مهم این دانشگاه شامل تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان و کارکنان و پژوهشگرانی است که متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در تراز جمهوری اسلامی ایران هستند. براین اساس، دانشگاه فرهنگیان در پی آن است تا دانشجویانی را برای شغل معلمی تربیت نماید که واجد ویژگی‌های این شغل باشند (خروشی، نراسفهرانی و میرشاه جعفری، ۱۳۹۶). در فرایند فعالیت تحصیلی دانشجویان، عواملی وجود دارد که می‌تواند عملکرد و موفقیت تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر منفی قرار دهد. از جمله این عوامل می‌توان به وجود افت تحصیلی اشاره کرد. بروز افت تحصیلی، دلایل مختلفی می‌تواند داشته باشد. یکی از مهم‌ترین عوامل افت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از دست دادن اشتیاق تحصیلی^۱ دانشجویان است (امینی، دولتی و غلامی، ۱۳۹۶؛ و محمودیان، عباسی، پیرانی و شاه‌علی کبورانی، ۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی می‌تواند عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد (اسچلنبرگ و بایلیس^۲، ۲۰۱۵ و کلوسن و بوتیلیر^۳، ۲۰۱۷). متغیر اشتیاق تحصیلی تأثیر فراوانی بر موفقیت فردی دانشجویان دارد (زیگلر و اپدناکر^۴، ۲۰۱۸). اشتیاق منجر به جهت‌گیری تحصیلی دانشجویان، حمایت از فرایند مثبت و جهت‌دار تحصیلی به جای تلاش برای حذف مشکلات موجود در فرایند تحصیلی، رشد علمی و سلامت روانی دانشجویان می‌شود. اشتیاق تحصیلی به کمیت و کیفیت انرژی جسمانی و روانی دانشجویان اطلاق می‌شود که در طول دوران تحصیلی سرمایه‌گذاری می‌کنند (عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی، ۱۳۹۴). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانشجویان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (چانگ، لی،

1. Academic engagement
2. Schellenberg, Bailis
3. Closson, Boutillier
4. Ziegler, Opdenakker

بیون، سئونگ و لی^۱، ۲۰۱۶). کاهش اشتیاق تحصیلی می‌تواند دانشجویان را با اهمال‌کاری تحصیلی^۲ مواجه سازد (برزگر بفرویی، دربیدی و همتی، ۱۳۹۴؛ کلوسن و بوتیلیر، ۲۰۱۷). اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (گاستاوسون و میاک^۳، ۲۰۱۷). در سال‌های اخیر، اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خودتنظیمی»، به معنای ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای موردنظر خود مطرح شده است (کیم، فرناندز و تریر^۴، ۲۰۱۷). جهت بهبود مؤلفه‌های تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان و دانشجویان روش‌های مختلفی به کار گرفته شده است. یکی از این روش‌ها، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی^۵ است که نتایج پژوهش‌های مختلف نشان از کارایی و تأثیر این روش بر بهبود مؤلفه‌های مختلف تحصیلی و روان‌شناختی داشته است (سلیمانی و میرزائی، ۱۳۹۷؛ برجعلی، ۱۳۹۷؛ زمانی‌زاد، باباپور و صبوری، ۱۳۹۷؛ ایرجی‌راد و ملک‌زاده نصرآبادی، ۱۳۹۶؛ گلستانه، سلیمانی، و دهقانی، ۱۳۹۶؛ تسار، هسا و لین^۶، ۲۰۱۹؛ کیم، کیم، نیومن، فریس و پرو^۷، ۲۰۱۹؛ گائو، دکوستر، بابالولا، دی‌اسکتر، گاربا و ریزلا^۸، ۲۰۱۸؛ کانگ و باسور^۹، ۲۰۱۸ و الیو و کاراکاس^{۱۰}، ۲۰۱۵). چنانکه نتایج پژوهش عمویی، عجم و بادنوا (۱۳۹۶) نیز نشان داده است که سرمایه‌های روان‌شناختی نقشی تعیین‌کننده در فرایند اشتیاق تحصیلی دانشجویان دارند. سرمایه روان‌شناختی از نظر مفهومی، حالتی مثبت از روان‌شناختی فردی در زمینه رشد و تحول است که حداقل چهار مشخصه قابل شناسایی دارد: خودکارآمدی (اطمینان داشتن به توانایی خود و تلاش ضروری و لازم به منظور کسب موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز)، امیدواری (پایمردی و پشتکار در جهت نیل به اهداف و تغییر مسیر برای دستیابی به موفقیت در صورت نیاز)، خوشبینی (اسناد مثبت نسبت به موفقیت در حال آینده)، و تاب‌آوری که مفهوم انعطاف‌پذیر بودن برای دستیابی به موفقیت و اهداف را در زمان روبه‌رو شدن با دشواری و مشکلات در بر دارد (اوی، لوتانز، اسمیت و پالمر^{۱۱}، ۲۰۰۹).

این مؤلفه‌ها در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشار را تداوم داده، او را برای ورود به صحنه عمل آماده نموده و مقاومت و سرسختی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند (پارکر، بالتز، یانگ، هوف، الثمن، لاکوستوروبرت^{۱۲}، ۲۰۰۳). علاوه بر آموزش سرمایه‌های

1. Chang, Lee, Byeon, Seong, Lee
2. Academic procrastination
3. Gustavson, Miyake
4. Kim, Fernandez, Terrier
5. Psychological Capital
6. Tsaor, Hsu, Lin
7. Kim, Kim, Newman, Ferris, Perrewé
8. Guo, Decoster, Babalola, De Schutter, Garba, Riisla
9. Kang, Busser
10. Aliyev, Karakus
11. Avey, Luthans, Smith, Palmer
12. Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost, Roberts

روان‌شناختی، از دیگر روش‌های آموزشی برای بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان می‌توان به آموزش خودتنظیمی هیجانی^۱ اشاره نمود که کارآیی خود را در درمان مؤلفه‌های مختلف روان‌شناختی نشان داده‌اند (نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲؛ فولادچنگ و حسن‌نیا، ۱۳۹۳؛ بولمهجر، پرنجر، تال و سایچیر^۲، ۲۰۱۰؛ میل، فت، رئال، ساترلین، وگل و کوبلر^۳، ۲۰۱۳؛ هاینوس، هیل و فرازتی^۴، ۲۰۱۶؛ بنفر، باردین و کلاس^۵، ۲۰۱۸). خودتنظیمی هیجانی فرایندی است که بر اساس آن افراد تشخیص می‌دهند چه هیجان‌هایی را باید نشان دهند. علاوه بر آن، این هیجان‌ها را چگونه و چه زمانی ابراز کنند (جوorman و استانتون^۶، ۲۰۱۶). تنظیم هیجان ممکن است برای به راه انداختن، افزایش دادن، حفظ کردن یا کاهش دادن هیجان‌های مثبت و منفی در پاسخ به رویدادهای محیطی، نقش ایفا کند؛ زیرا فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و تجربی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کرایج و گرانفسکی^۷، ۲۰۱۹). مطالعات متعدد نشان‌دهنده پیامدهای اثربخش خودتنظیمی هیجانی بر مؤلفه‌های مختلف روان‌شناختی بوده است. بر اساس نتایج تحقیق مالسزا^۸ (۲۰۱۹)، هر یویک، اپیالا، کاتاپان، واتر^۹ و همکاران (۲۰۱۸) و کیروان، پیکت و جارت^{۱۰} (۲۰۱۷) می‌توان اظهار داشت که آموزش تنظیم شناختی هیجان در بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی همچون اضطراب و افسردگی، تنظیم هیجان و خودکارآمدی به عنوان یک روش تأثیرگذار خودنمایی می‌کند.

در یک جمع‌بندی، باید بیان کرد که مؤلفه‌های تحصیلی همچون اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی نقشی انکارناپذیر در آینده تحصیلی دانشجویان دارند که لازم است با استفاده از روش‌های آموزشی و درمانی مناسب سعی شود تا این مؤلفه‌ها تحت تأثیر قرار گرفته تا از این رهگذر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و همچنین عملکرد اجتماعی و شغلی آنها نیز شتاب بیشتری پیدا کند. حال با توجه به اهمیت مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی در دانشجویان و لزوم به کارگیری روش‌های مداخله‌ای و درمان مناسب و بهنگام و از سوی دیگر کارآمدی آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی در بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی، ارتباطی، رفتاری و تحصیلی جامعه‌های آماري مختلف و در عین حال عدم انجام پژوهش مشابه، این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا بین میزان اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجویان تفاوت وجود دارد؟

1. emotional regulation
2. Bohlmeijer, Prenger, Taal, Cuijpers
3. Meule, Fath, Real, Sütterlin, Vögele, Kübler
4. Haynos, Hill, Fruzzetti
5. Benfer, Bardeen, Clauss
6. Joormann, Stanton
7. Kraaij, Garnefski
8. Malesza
9. Herwig, Opialla, Cattapan, Wetter
10. Kirwan, Pickett, Jarrett

بر همین اساس، در ادامه فرضیه‌های زیر مطرح شد:

- ۱- آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجویان تأثیر معناداری دارد.
- ۲- آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجویان تأثیر معناداری دارد.
- ۳- بین میزان اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجویان تفاوت وجود دارد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و مرحله پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش؛ شامل دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان شهرکرد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. از این میان، تعداد ۴۵ دانشجو معلم دختر دارای اشتیاق تحصیلی پایین در دانشگاه فرهنگیان به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. بدین صورت که به‌منظور شناسایی دانشجویان دارای اشتیاق تحصیلی پایین، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی در بین دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان شهرکرد توزیع شد. پس از جمع‌آوری و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها و حذف پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش، دانشجویانی که نمرات کمتر از میانگین در پرسشنامه اشتیاق تحصیلی به دست آورده بودند، شناسایی شدند که تعداد آنها ۷۳ دانشجو بود. سپس تعداد ۴۵ نفر از این دانشجویان که کمترین نمرات را در پرسشنامه اشتیاق تحصیلی به دست آورده بودند (نمرات پایین‌تر از میانگین و به صورت ترتیب‌بندی شده)، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۱۵ دانشجو در گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، ۱۵ دانشجو در گروه آزمایش آموزش خودتنظیمی هیجانی و ۱۵ دانشجو در گمارش تصادفی دانشجویان منتخب در گروه‌های آزمایش و گواه، قبل از ارائه مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، در گام بعد، دانشجویان حاضر در گروه‌های آزمایش مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی را به شکل جداگانه در طی دو و نیم ماه دریافت نمودند. در حالی که گروه گواه از دریافت این مداخله در طی انجام فرایند پژوهش بی‌بهره بود. پس از اتمام جلسات پس‌آزمون، برای اطمینان از ثبات نتایج دو ماه بعد دوره پیگیری اجرا شد. ملاک‌های ورود به پژوهش؛ شامل دانشجو معلم بودن، حضور تمام وقت در دانشگاه فرهنگیان، کسب نمره پایین‌تر از میانگین در پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (نمرات پایین‌تر از ۳۵)، عدم برخورداری از آسیب‌های روان‌شناختی مزمن همچون اضطراب و افسردگی (با توجه به خوداظهاری و مصاحبه بالینی)، نداشتن بیماری جسمی حاد و مزمن و اعلام رضایت و آمادگی جهت شرکت در پژوهش بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش؛ شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام

ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و بروز حوادث پیش‌بینی نشده بود. همانطور که گفته شد در این پژوهش علاوه بر پرسشنامه اشتیاق تحصیلی از فرم‌های مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی استفاده شد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی^۱: پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومنفلد و پاریس^۲ (۲۰۰۴) طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای اشتیاق تحصیلی را می‌سنجد. خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه شامل اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی است. حداقل نمره این پرسشنامه ۱۵ و حداکثر نمره ۷۵ است. نمره بین ۱۵ تا ۲۵: میزان اشتیاق تحصیلی در حد پایین است؛ نمره بین ۲۵ تا ۵۰: میزان اشتیاق تحصیلی در حد متوسطی است و نمره بالاتر از ۵۰: میزان اشتیاق تحصیلی در حد بالاست. در پژوهش عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی (۱۳۹۴) قابلیت اعتماد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد. همچنین درستی‌آزمایی محتوایی آن نیز ۰/۸۹ محاسبه شد. قابلیت اعتماد مقیاس‌های اشتیاق شناختی، اشتیاق عاطفی، اشتیاق رفتاری و نمره کل پرسشنامه در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ محاسبه شد.

دانشجویان انتخاب شده (۴۵ دانشجوی) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۵ دانشجوی). گروه‌های آزمایش مداخله آموزشی سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی را در طی دو و نیم ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. برنامه مداخله‌ای آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی از پژوهش آخوندی (۱۳۹۶) و آموزش خودتنظیمی هیجانی از پروتکل (گراس، ۲۰۰۷؛ به نقل از عیسی‌بخش، سیف، احدی و درتاج، ۱۳۹۶) اقتباس شده است. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانشجویان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهش این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست.

جدول (۱) خلاصه جلسات آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (آخوندی، ۱۳۹۶)

جلسه	شرح جلسه
۱	ارائه تعاریفی از امید و ناامیدی و ویژگی‌های افراد امیدوار؛ ارائه تعاریفی از مفاهیمی مانند خوش‌بینی، بدبینی، خوش‌بینی واقعی و خوش‌بینی غیرواقعی و وجه تمایز بین آنها؛ ارائه تعاریفی از مفهوم خودکارآمدپنداری و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد خودکارآمدپنداری؛ ارائه تعاریفی از مفاهیم تاب‌آوری و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد تاب‌آور و مقاوم.

1. Questionnaire for academic achievement
2. Fredericks, Blumenfeld, Paris

ادامه جدول (۱) خلاصه جلسات آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (آخوندی، ۱۳۹۶)

جلسه	شرح جلسه
جلسه دوم	بررسی میزان امید و رضایت از زندگی شرکت‌کنندگان و ایجاد انگیزه؛ آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته شده و نقش آن در خوش‌بینی و بدبینی؛ بحث در خصوص نقش درماندگی آموخته شده در کاهش خودکارآمدپنداری و ارائه تعاریفی از مفهوم سرسختی و معرفی مؤلفه‌های آن.
جلسه سوم	آگاه ساختن شرکت‌کنندگان از نقش اهداف در ایجاد و افزایش امید؛ آشنا ساختن شرکت‌کنندگان با فرایند اسناد و مفهوم مکان کنترل؛ بررسی ارتباط بین انگیزه؛ اراده و اعتماد به نفس با خودکارآمدپنداری و استفاده از تکنیک بازخورد؛ تمرکز بر مؤلفه تعهد و استفاده از تکنیک‌هایی مناسب.
جلسه چهارم	آشنایی شرکت‌کنندگان با چگونگی دست یافتن به اهدافی روشن و قابل دستیابی؛ آشنایی اعضا با اسنادهای درونی، بیرونی، کلی، خاص، پایدار، ناپایدار و نقش هرکدام در خوش‌بینی؛ بررسی و بحث در خصوص چگونگی افزایش اعتماد به نفس و خودکارآمدپنداری و استفاده از تکنیک بازخورد مثبت؛ تمرکز بر مؤلفه چالش؛ چگونگی تبدیل مشکلات به چالش‌ها و افزایش تمایل به روبه رو شدن با آنها.
جلسه پنجم	آموزش چگونگی تقسیم یک هدف بزرگ به اهدافی کوچکتر به منظور افزایش احتمال تحقق آنها؛ آشنایی اعضا با نقش اسنادها در خوش‌بینی؛ استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی به منظور ایجاد تجارب مثبت و تقویت آن به منظور افزایش خودکارآمدپنداری؛ تمرکز بر مؤلفه مهار و بحث در خصوص چگونگی افزایش احساس مهار بر زندگی
جلسه ششم	آگاه ساختن شرکت‌کنندگان با چگونگی فرمول‌بندی اهدافی روشن و عینی؛ آموزش چگونگی ایجاد و گسترش اسنادهای مثبت درونی؛ استفاده از تکنیک تقویت جانشینی از طریق ارائه نمونه‌های جهانی و منطقه‌ای از افراد خودکارآمد؛ آشنایی شرکت‌کنندگان با راهبردهای مسئله‌محور و هیجان‌محور و نقش آنها در افزایش تاب‌آوری.
جلسه هفتم	آشنا ساختن اعضا با نقش تعیین اهداف روزانه در تحقق اهداف بزرگ و چگونگی انجام آن؛ استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند به ناخوشایندتر به منظور ارتقای سطح خوش‌بینی؛ آشنایی شرکت‌کنندگان با روش‌های علمی حل مسئله و نقش کاربردی آنها در افزایش سطح خودکارآمدپنداری؛ آشنایی بیشتر با راهبردهای مستقیم با مسئله‌محور و تشویق اعضا به استفاده بیشتر از این راهبردها.
جلسه هشتم	آشنا ساختن اعضا با چگونگی استفاده از گذرگاه‌های متعدد در تحقق هدف خوش‌بینی؛ استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع به منظور ارتقای سطح خوش‌بینی؛ دعوت از فردی موفق و خودکارآمد به منظور استفاده از الگوهای عینی در افزایش سطح خودکارآمدپنداری؛ آشنایی با راهبردهای غیرمستقیم یا هیجان‌محور و استفاده از آنها در شرایط تنیدگی بالا.

ادامه جدول (۱) خلاصه جلسات آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (آخوندی، ۱۳۹۶)

جلسه نهم	آشنا ساختن اعضا با چگونگی تبدیل موانع به چالش‌هایی جهت تحقق اهداف؛ توجه بر استعدادها و توانایی‌های فردی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی؛ استفاده از تقویت مستقیم و جانمایی از طریق بحث در خصوص موفقیت‌ها به منظور افزایش خودکارآمدی؛ بحث در خصوص نقش مکان مهار در سرسختی و استفاده از تکنیک خودگویی‌های مثبت جهت افزایش سطح تاب‌آوری.
جلسه دهم	مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح امید و خوش‌بینی؛ مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی و ارائه تمرین عملی به منظور افزایش سطح خودکارآمدپنداری و تاب‌آوری.

جدول (۲) خلاصه جلسات آموزش تنظیم هیجانی (با اقتباس از گراس، ۲۰۰۷؛ به نقل از عیسی‌بخش و همکاران، ۱۳۹۶)

جلسه	شرح جلسه
جلسه اول	اجرای پیش‌آزمون؛ معارفه افراد نمونه پژوهش با یکدیگر؛ بیان ضرورت آشنایی و استفاده از تنظیم هیجان در زندگی.
جلسه دوم	تعریف هیجان؛ شناخت انواع هیجان و توضیح در مورد فرایند بیولوژیکی ایجاد هیجان و اثرگذاری هیجان بر کارکرد روزانه؛ تکلیف خانگی و نوشتن انواع هیجانات تجربه شده توسط اعضای گروه تا جلسه آینده.
جلسه سوم	آموزش راه‌هایی جهت افزایش تجربه‌های مثبت؛ آموزش آگاهی از تجربیات مثبت؛ ایجاد تجربه‌های مثبت از طریق تجسم ذهنی صحنه‌های شادی‌بخش و غفلت از نگرانی.
جلسه چهارم	آموزش راه‌های کاهش هیجانات منفی؛ آموزش آگاهی از تجربیات منفی و کاهش هیجانات منفی از طریق خواب کافی؛ آموزش جهت تلاش برای به‌دست گرفتن کنترل زندگی؛ تغذیه کافی و ورزش؛ مراقبت از خود با مراجع به موقع به پزشک و عدم استفاده از مواد مخدر.
جلسه پنجم	آموزش در راستای شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالات هیجانی؛ آموزش راهبرد بازریایی و تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان.
جلسه ششم	آموزش جهت شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن؛ مواجهه، آموزش ابراز هیجان؛ اصلاح رفتار از طریق تقویت تقویت‌کننده-های محیطی؛ آموزش تخلیه هیجانی و آرمیگی و عمل معکوس.
جلسه هفتم	توجه آگاهانه به هیجان فعلی؛ توجه کامل به هیجان مثبت و منفی خود و پذیرش آن بدون قضاوت و ابراز صحیح هیجان.

جدول (۲) خلاصه جلسات آموزش تنظیم هیجانی (با اقتباس از گراس، ۲۰۰۷؛ به نقل از عیسی‌بخش و همکاران، ۱۳۹۶)

جلسه	شرح جلسه
جلسه هشتم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت و منفی؛ آموزش ارزیابی از هیجانات و توجه به پیامدهای هر هیجان و تلاش برای ابراز مناسب و بازداری از ابراز نامناسب هیجان.
جلسه نهم	آموزش تغییر هیجانات منفی از طریق عمل بر خلاف هیجان تجربه‌شده مانند ترس، عصبانیت و استرس.
جلسه دهم	جمع‌بندی مطالب آموزشی جلسات گذشته و اجرای پس‌آزمون.

در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موجلی جهت بررسی پیش‌فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که دانشجویان حاضر در پژوهش، از رشته‌های آموزش ابتدایی و آموزش ادبیات و زبان فارسی بودند. این دانشجویان ۱۹ تا ۲۲ ساله بودند که بیشترین فراوانی مربوط به سن ۲۱ بود. میانگین و انحراف استاندارد متغیر وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول (۳)، ارائه شده است. جدول (۳) میانگین و انحراف معیار متغیر سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجو معلمان در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
گروه سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه سرمایه‌های روان‌شناختی	۳۲/۷۳	۴/۴۶	۴/۷۶	۵۰/۸۰	۴/۵۱
	گروه خودتنظیمی هیجانی	۳۳/۷۳	۲/۴۳	۳/۴۷	۴۶/۲۶	۳/۵۹
	گروه گواه	۳۱/۴۰	۳/۱۵	۳/۱۲	۳۱/۰۶	۲/۷۱

ادامه جدول (۳) میانگین و انحراف معیار متغیر سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجومعلم‌ان در گروه‌های آزمایش و گروه گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مؤلفه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق رفتاری	۸/۴۰	۲/۳۵	۱۳/۰۶	۲/۲۸	۱۲/۳۳	۲/۲۸
	۸/۶۶	۱/۵۸	۱۲/۰۶	۱/۷۵	۱۱	۱/۶۹
	۷/۹۳	۱/۵۷	۷/۵۳	۱/۵۵	۷/۸۶	۱/۳۵
اشتیاق عاطفی	۱۳/۲۰	۱/۸۲	۲۰/۰۶	۲/۶۳	۱۸/۵۳	۲/۷۲
	۱۳/۶۰	۲/۱۳	۱۸/۶۶	۲/۲۲	۱۷	۲/۱۷
	۱۳/۱۳	۲/۱۳	۱۳/۰۶	۲/۹۶	۱۳/۱۳	۲/۱۹
اشتیاق شناختی	۱۱/۱۳	۲/۶۱	۱۷/۶۶	۲/۶۹	۱۵/۸۶	۲/۶۴
	۱۱/۴۶	۲/۴۴	۱۵/۵۳	۲/۲۹	۱۴/۰۶	۲/۲۵
	۱۰/۳۳	۲/۲۲	۱۰/۴۶	۲/۲۶	۱۰/۲۶	۱/۹۰

طبق جدول (۳)، نتایج حاصل از یافته‌های توصیفی بیانگر آن است که نمرات اشتیاق تحصیلی دانشجویان در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری افزایش یافته است. این در حالی است که معناداری این تغییر باید در ادامه به‌وسیله آزمون استنباطی انجام گیرد. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک سنجیده شد. بر همین اساس، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در متغیر اشتیاق تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس-آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیر اشتیاق تحصیلی رعایت شده است ($p > 0/05$).

فرضیه اول: آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجویان تأثیر معناداری دارد.

جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تأثیر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجویان

توان آزمون	اندازه اثر	مقدار p	مقدار f	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات		
۱	۰/۷۳	۰/۰۰۰۱	۷۶/۸۲	۴۱/۶۴	۲	۸۳/۲۸	مراحل	اشتیاق رفتاری
۱	۰/۴۸	۰/۰۰۰۱	۲۶/۶۳	۲۷۳/۸۷	۱	۲۷۳/۸۷	گروه‌بندی	
۱	۰/۸۰	۰/۰۰۰۱	۹۸/۷۱	۵۳/۵۱	۲	۱۰۷/۰۲	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۰/۵۴	۵۶	۳۰/۳۵	خطا	
۱	۰/۷۹	۰/۰۰۰۱	۱۱۰/۰۱	۱۳۱/۲۰	۱/۴۶	۱۹۲/۰۸	مراحل	اشتیاق عاطفی
۰/۹۹	۰/۴۶	۰/۰۰۰۱	۲۴/۰۳	۳۸۸/۵۴	۱	۳۸۸/۵۴	گروه‌بندی	
۱	۰/۸۰	۰/۰۰۰۱	۱۱۳/۲۲	۱۳۵/۰۲	۱/۴۶	۱۹۷/۶۸	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۰/۸۷	۵۶	۴۸/۸۸	خطا	
۱	۰/۸۲	۰/۰۰۰۱	۱۳۱/۵۱	۱۳۲/۲۱	۱/۳۲	۱۷۵/۵۵	مراحل	اشتیاق شناختی
۱	۰/۵۰	۰/۰۰۰۱	۲۸/۸۰	۴۶۲/۴۰	۱	۴۶۲/۴۰	گروه‌بندی	
۱	۰/۸۱	۰/۰۰۰۱	۱۲۴/۶۵	۱۲۵/۳۱	۱/۳۲	۱۶۶/۴۰	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۱	۳۷/۱۷	۳۷/۳۷	خطا	

نتایج جدول تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که میانگین نمرات متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجویان در طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری دارای تغییر معنادار بوده که این تغییر در مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنادار به شمار می‌رود. به عبارت دیگر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی تأثیر معناداری بر پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجویان داشته است. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب ۸۰، ۸۰ و ۸۱ درصد از تغییرات متغیرهای اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجویان توسط آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی تبیین می‌شود و بنابراین فرضیه تأثیر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی تایید شد.

فرضیه دوم: آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجویان تأثیر معناداری دارد.

جهت بررسی تأثیرات درون‌گروهی و بین‌گروهی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجویان از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

جدول (۵) نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجویان

توان آزمون	اندازه اثر	مقدار p	مقدار F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات		
۱	۰/۶۶	۰/۰۰۰۱	۵۵/۳۹	۲۲/۴۴	۱/۳۶	۳۶/۶۸	مراحل	اشتیاق رفتاری
۱	۰/۴۷	۰/۰۰۰۱	۲۵/۴۴	۱۷۶/۴۰	۱	۱۷۶/۴۰	گروه‌بندی	
۱	۰/۷۵	۰/۰۰۰۱	۸۳/۴۹	۳۳/۸۹	۱/۶۳	۵۵/۴۰	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۰/۴۰	۴۵/۷۶	۱۸/۵۷	خطا	
۱	۰/۷۴	۰/۰۰۰۱	۸۰/۷۵	۶۰/۴۸	۱/۶۱	۹۷/۸۰	مراحل	اشتیاق عاطفی
۰/۹۷	۰/۳۷	۰/۰۰۰۱	۱۶/۴۶	۲۴۶/۶۷	۱	۲۴۶/۶۷	گروه‌بندی	
۱	۰/۷۵	۰/۰۰۰۱	۸۴/۴۵	۶۳/۲۶	۱/۶۱	۱۰۲/۲۸	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۰/۷۴	۴۵/۲۷	۹۱/۳۳	خطا	
۱	۰/۶۱	۰/۰۰۰۱	۴۴/۲۵	۴۱/۲۷	۱/۶۲	۶۷/۰۸	مراحل	اشتیاق شناختی
۰/۹۸	۰/۳۹	۰/۰۰۰۱	۱۸/۵۲	۲۵۰	۱	۲۵۰	گروه‌بندی	
۱	۰/۵۸	۰/۰۰۰۱	۳۹/۸۸	۳۷/۲۰	۱/۶۲	۶۰/۴۶	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۰/۹۳	۴۵/۵۰	۴۲/۴۴	خطا	

نتایج جدول تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که میانگین نمرات متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجویان در طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری دارای تغییر معنادار بوده که این تغییر در مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنادار به شمار می‌رود. به عبارت دیگر آموزش خودتنظیمی هیجانی تأثیر معناداری بر پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجویان داشته است. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب ۷۵، ۷۵ و ۵۸ درصد از تغییرات متغیرهای اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجویان توسط آموزش خودتنظیمی

هیجانی تبیین می‌شود و بنابراین فرضیه تاثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی تایید شد.

فرضیه سوم: بین میزان اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجومعلمان تفاوت وجود دارد.

جدول (۶) نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تاثیر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی

توان آزمون	اندازه اثر	مقدار p	مقدار F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات		
۱	۰/۸۳	۰/۰۰۰۱	۲۰۶/۷۴	۸۴/۲۹	۱/۹۶	۱۶۵/۶۱	مراحل	اشتیاق رفتاری
۱	۰/۴۳	۰/۰۰۰۱	۱۶/۰۱	۱۵۳/۶۵	۲	۳۰۷/۳۰	گروه‌بندی	
۱	۰/۷۷	۰/۰۰۰۱	۷۲/۰۳	۲۹/۳۷	۳/۹۲	۱۱۵/۴۰	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۰/۴۰	۸۲/۵۱	۳۳/۶۴	خطا	
۱	۰/۸۵	۰/۰۰۰۱	۲۴۴/۹۴	۲۶۰/۱۶	۱/۴۵	۳۷۸/۱۷	مراحل	اشتیاق عاطفی
۱	۰/۴۰	۰/۰۰۰۱	۱۴/۳۴	۲۱۷/۰۸	۲	۴۳۴/۱۷	گروه‌بندی	
۱	۰/۷۶	۰/۰۰۰۱	۶۸/۵۴	۷۲/۸۰	۲/۹۰	۲۱۱/۶۴	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۱/۰۶	۶۱/۰۵	۶۴/۸۴	خطا	
۱	۰/۸۶	۰/۰۰۰۱	۲۵۸/۲۳	۱۸۵/۶۲	۱/۶۱	۳۰۰/۰۴	مراحل	اشتیاق شناختی
۱	۰/۴۲	۰/۰۰۰۱	۱۵/۶۴	۲۴۸/۲۶	۲	۴۹۶/۵۳	گروه‌بندی	
۱	۰/۷۷	۰/۰۰۰۱	۷۲/۷۹	۵۲/۳۲	۳/۲۳	۱۶۹/۱۵	تعامل مراحل و گروه‌بندی	
				۰/۷۱	۶۷/۸۹	۴۸/۸۰	خطا	

نتایج جدول تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که میانگین نمرات متغیر اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجومعلمان در طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری دارای تغییر معنادار بوده که این تغییر در مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنادار به‌شمار می‌رود. بنابراین نتایج حاکی از آن است که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی تأثیر معناداری بر پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجومعلمان داشته است. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب ۷۷، ۷۶ و ۷۷ درصد از تغییرات متغیرهای اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی دانشجومعلمان توسط آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی

هیجانی تبیین می‌شود. بر این اساس، در جدول (۷) نتایج آزمون بنفرونی جهت مقایسه دو به دو اثر گروه‌های آزمایش (آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی) ارائه شده است.

جدول (۷) نتایج آزمون بنفرونی جهت مقایسه دو به دو اثر گروه‌های آزمایش (آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی)

متغیر	مراحل آزمون	گروه‌ها	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیاری	مقدار معناداری
رضایت‌رسان	گروه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه آزمایش آموزش خودتنظیمی هیجانی	۰/۶۹	۰/۶۵	۰/۸۹
	گروه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه گواه	۳/۴۹	۰/۶۵	۰/۰۰۰۱
رضایت‌رسان	گروه آموزش خودتنظیمی هیجانی	گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	-۰/۶۹	۰/۶۵	۰/۸۹
	گروه آموزش خودتنظیمی هیجانی	گروه گواه	۲/۸۰	۰/۶۵	۰/۰۰۰۱
رضایت‌رسان	گروه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه آزمایش آموزش خودتنظیمی هیجانی	۰/۸۴	۰/۸۲	۰/۸۴
	گروه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه گواه	۴/۱۵	۰/۸۲	۰/۰۰۰۱
رضایت‌رسان	گروه آموزش خودتنظیمی هیجانی	گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	-۰/۸۴	۰/۸۲	۰/۸۴
	گروه آموزش خودتنظیمی هیجانی	گروه گواه	۳/۳۱	۰/۸۲	۰/۰۰۰۱
رضایت‌رسان	گروه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه آزمایش آموزش خودتنظیمی هیجانی	۱/۲۰	۰/۸۴	۰/۰۴
	گروه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه گواه	۴/۵۳	۰/۸۴	۰/۰۰۰۱
رضایت‌رسان	گروه آموزش خودتنظیمی هیجانی	گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	-۱/۲۰	۰/۸۴	۰/۰۴
	گروه آموزش خودتنظیمی هیجانی	گروه گواه	۳/۳۳	۰/۸۴	۰/۰۰۰۱

همان‌گونه که نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد، تفاوت بین میانگین نمرات اشتیاق رفتاری و اشتیاق عاطفی دانشجومعلمان گروه‌آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با گروه آزمایش آموزش خودتنظیمی هیجانی معنادار نبوده و این یافته بدین معناست که بین میزان اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی بر متغیرهای اشتیاق رفتاری و اشتیاق عاطفی دانشجومعلمان تفاوت معنادار وجود ندارد. در یک جمع‌بندی، می‌توان این‌گونه بیان کرد که روش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق رفتاری و

اشتیاق عاطفی دانشجومعلم‌ان تأثیر معنادار دارد؛ در حالی که بین میزان اثربخشی این دو روش تفاوت معنادار وجود ندارد.

در یک جمع‌بندی، می‌توان این‌گونه بیان کرد که روش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق شناختی دانشجومعلم‌ان تأثیر معنادار دارد؛ در حالی که بین میزان اثربخشی این دو روش تفاوت معنادار وجود داشته و آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی نسبت به خودتنظیمی هیجانی به میزان بیشتری توانسته اشتیاق شناختی را افزایش دهد؛ اما هر دو روش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق عاطفی و رفتاری دانشجویان به یک میزان تأثیر داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از پژوهش حاضر بیانگر آن بود که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجومعلم‌ان تأثیر معنادار دارد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که اشتیاق تحصیلی دانشجومعلم‌ان از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری تغییر معناداری داشته است. همچنین نتایج نشان دادند که آموزش خودتنظیمی هیجانی بر پس‌آزمون و پیگیری متغیر اشتیاق تحصیلی نیز تأثیر معناداری داشته است. در نهایت، نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی بیانگر آن بود که بین میزان اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی بر متغیر اشتیاق تحصیلی دانشجومعلم‌ان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی نسبت به خودتنظیمی هیجانی تأثیر بیشتری بر اشتیاق شناختی دانشجویان داشته است؛ اما هر دو روش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق عاطفی و رفتاری دانشجویان به یک میزان تأثیر داشته است.

در پژوهشی همسو، سلیمانی و میرزائی (۱۳۹۷) نشان دادند که مؤلفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی (امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری) می‌توانند به شکل معناداری رضایت از زندگی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نمایند. همچنین ایرجی‌راد و ملک‌زاده نصرآبادی (۱۳۹۶) بیان کردند که سرمایه‌های روان‌شناختی به‌طور مثبت و معناداری با انگیزه پیشرفت در ارتباط هستند. علاوه بر این گلستانه، سلیمانی، و دهقانی (۱۳۹۶) نشان دادند که سرمایه‌های روان‌شناختی نقش معناداری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارند. از طرفی نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های برجعلی (۱۳۹۷)، زمانی‌زاد و همکاران (۱۳۹۷)، تسار، هسا و لین (۲۰۱۹)، کیم، کیم، نیومن، فریس و پرو (۲۰۱۹)، گائو، دکوستر، بابالولا، دی‌اسکتر، گاربا و ریزلا (۲۰۱۸)، کاتگ و باسر (۲۰۱۸) و الیو و کاراکاس (۲۰۱۵) همسو بود. چنان‌که این پژوهشگران در نتایج پژوهش خود گزارش کرده‌اند که سرمایه‌های روان‌شناختی دارای نقشی پایدار در بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی و هیجانی افراد است. یافته این پژوهش مبنی بر آموزش سرمایه‌های

روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی دانشجومعلم‌ان همسو با نتایج پژوهش صدوقی (۱۳۹۸) بود. این پژوهشگر گزارش کرده است که اشتیاق تحصیلی با خودکارآمدی، تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی همبستگی مثبت معناداری دارد. همچنین عمومی، عجم و بادنوا (۱۳۹۶) با بررسی نقش سرمایه روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان نشان دادند که رابطه مثبت و معنی‌دار بین مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی وجود دارد.

در تبیین تأثیر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی دانشجومعلم‌ان با اشتیاق تحصیلی پایین باید به مؤلفه امید به عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی اشاره کرد. در تبیین یافته حاضر، باید گفت که در رویکرد امید می‌توان بر آنچه که فرد به‌خوبی انجام می‌دهد و بر آنچه که می‌خواهد در زندگی تحصیلی‌اش به آن دست یابد تمرکز داشت و به این ترتیب از آموزش امید برای غنی‌سازی جنبه‌های مثبت زندگی استفاده نمود. ادراک انسان نسبت به موانعی که راه رسیدن به هدف را مسدود کرده‌اند، می‌تواند منجر به ایجاد هیجان‌های منفی شود. تفکر امیدوارانه می‌تواند ادراک انسان نسبت به شکست را به دو طریق تغییر دهد. اول اینکه نرسیدن به هدف یک شکست نیست بلکه درسی است برای اینکه فرد دریابد چگونه از مسیرهای مناسب‌تر به هدف برسد. دوم، جست‌وجوی راهی برای حفظ انگیزه در طول مسیر حرکت است. به این ترتیب، زمانی که دانشجو با مانعی مواجه می‌شود، آن را یک چالش در نظر می‌گیرد نه نقطه‌ای برای توقف، و عواملی که می‌توانند منجر به شکست شوند، منجر به تلاشی مجدد برای یافتن راهی جدید به سمت هدف و کسب خودکارآمدی خواهند شد. علاوه بر این، تحقیقات تجربی و علمی در حال پیشرفت نشان می‌دهند که افرادی که امید بالایی کسب کرده‌اند، به شکل معمول اشتیاق رفتاری، شناختی و عاطفی بیشتری از خود به نمایش می‌گذارند (نریمان و اسرافیلی، ۱۳۹۷)، علاوه بر این، به کنترل رفتارشان و نتیجه تجاربشان ایمان دارند؛ یعنی این افراد که از قدرت کنترل حسی داخلی زیادی برخوردارند، کمتر در معرض تأثیر عوامل منفی و ضعف در خودکارآمدی قرار می‌گیرند. خودتنظیمی و مهارت‌سازی مثبت بیشتری از خود نشان می‌دهند و در مقایسه با افرادی که احساس کنترل آنها خارجی است، از سطح عزت‌نفس، اعتماد به نفس و خودکارآمدی بالاتری برخوردارند. بر این اساس، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و همچنین امید (به عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی)، سبب می‌شود تا دانشجومعلم‌ان با اشتیاق تحصیلی پایین با خوش‌بینی نسبت به آینده و دیدن نقاط مثبت زندگی فردی و تحصیلی، اشتیاق از دست داده خود را بازیافته و در ادامه اشتیاق تحصیلی بالاتری را از خود نشان دهند.

علاوه بر این، باید گفت نتایج اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی دانشجومعلم‌ان با اشتیاق تحصیلی پایین، با یافته دهقانی، گلستانه و زنگویی (۱۳۹۷) همسو بود. این پژوهشگران با بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف دانش‌آموزان نشان دادند که آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی

و عواطف اثر داشته و این تأثیر در مرحله پیگیری دو ماهه پایدار مانده است. همچنین همسو با این یافته کرایچ و گرانفسکی (۲۰۱۹) با بررسی کارآیی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی و هیجانی بیان کردند که مداخله گروهی تنظیم هیجان بر کاهش اضطراب و استرس تأثیر مثبتی دارد. چنانکه این روش می‌تواند منجر به کاهش استرس و اضطراب در افراد شود.

در تبیین یافته حاضر، مبنی بر تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین باید بیان نمود که خودتنظیمی هیجانی به افراد یاری می‌رساند تا برانگیختگی هیجانی و هیجان‌های منفی را تنظیم نمایند؛ احساسات دیگران را درک نموده و به طرز اثربخشی با آن برخورد کنند که این فرایند باعث می‌شود تا آنان در فرایندهای ادراکی و ارتباطی خود تغییرات مفیدی را به وجود آورند و علاوه بر بازداری برانگیختگی هیجانی، در برابر افکار و هیجان‌ات منفی همچون اضطراب و استرس نیز مقاومت نمایند (لی و همکاران، ۲۰۱۹). عدم بروز هیجان‌ات منفی برخاسته از ادراکات شخصی در نزد دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین سبب می‌شود تا آنان حمایت‌های محیطی بیشتری را در فرایند تحصیلی کسب نموده و استرس ادراک شده کاهش‌یافته‌تری را تجربه نمایند. همچنین در آموزش خودتنظیمی هیجانی بر تمرینات و مهارت‌هایی تأکید می‌شود که کاربرد آنها منجر به پذیرش مشکلات هیجانی، پرورش سبک زندگی سالم، انجام عمل مخالف در برابر هیجان‌ات منفی و کم‌ادراکی آسیب‌چالش‌های زندگی شخصی و تحصیلی می‌شود. بر این اساس، می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی هیجانی باعث می‌شود که دانشجو با نگاه و دیدگاه متفاوتی به ارزیابی رویدادها و وقایع منفی بپردازد؛ هیجان‌های منفی را با شدت کمتری تجربه کند؛ شدت واکنش‌های هیجانی نسبت به آنها را تغییر دهد و در مورد کنترل هیجان‌ات خود احساس کفایت نماید و در نتیجه ناراحتی، تنیدگی و استرس کمتری را تجربه کند. این فرایند سبب می‌شود تا دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین، هیجانی منفی کمتری نسبت به تحصیل از خود نشان داده و به همان نسبت نیز به اشتیاق تحصیلی آنها افزوده شود. علاوه بر این، آموزش خودتنظیمی هیجانی سبب می‌شود تا افراد در بیان هیجان‌اتشان در برابر توقعات محیطی هشیارانه و ناهشیارانه تعدیل ایجاد نمایند. بر این اساس، خودتنظیمی باعث می‌گردد افراد بر روی نوع، زمان و چگونگی تجربه هیجان و بیان آن، تغییر طول دوره یا شدت فرایندهای رفتاری و تجربی و یا جسمانی هیجان‌ها تغییراتی را اعمال نماید. همچنین باید اشاره کرد، افراد در مواجهه با شرایط استرس‌زا، همچون مشکلات حوزه تحصیلی از راهبردهای مختلفی از جمله نشخوار فکری، سرزنش خود، سرزنش دیگران و تلقی فاجعه‌آمیز استفاده می‌کنند. در این فرایند، خودتنظیمی هیجانی با به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیم‌گری از بازاریابی، نشخوار فکری و خوداظهاری منفی جلوگیری کرده و این فرایند نیز فشار روانی و استرس دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین را کاهش می‌دهد. در نهایت، این روند

منجر به شکل‌گیری نگرش مثبت تحصیلی در نزد آنها شده و از این طریق می‌توان انتظار داشت که آنها اشتیاق تحصیلی بیشتری را تجربه نمایند.

بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی طی کارگاهی به مشاوران و روان‌شناسان حاضر در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانشگاه‌ها آموزش داده شود تا آنها با به‌کارگیری این مداخله برای دانشجومعلم با اشتیاق تحصیلی پایین، جهت بهبود اشتیاق تحصیلی، کاهش فرسودگی و اهمال‌کاری تحصیلی آنان گامی عملی بردارند. همچنین پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان آموزشی و درسی دانشگاهی، منطبق با یافته‌های حاصل از این پژوهش - که نشان از اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی پایین دانشجومعلم دارد - در محتوای درسی، به خصوص دروس تربیتی و دروس اختیاری به آموزش روش‌های مذکور به خصوص سرمایه‌های روان‌شناختی مبادرت ورزند.

منابع

- احمد صافی. (۱۳۹۱). تاریخچه تربیت معلم در ایران، ژاپن، مالزی، آلمان، انگلستان، هند و پاکستان. تهران: نشر ویرایش.
- امینی، داریوش؛ دولتی، احسان و غلامی، مرجان. (۱۳۹۶). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجومعلم. *فصلنامه علمی توسعه حرفه‌ای معلم*، ۲(۳): ۵۱-۶۰.
- ایرجی‌راد، ارسلان و ملک‌زاده نصرآبادی، الله. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت بر خلاقیت دانشجویان، *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶(۴): ۵۱-۷۰.
- آخوندی، نیلا. (۱۳۹۶). اثربخشی مدل مداخله سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری سازمانی، *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۶(۱): ۲۷-۴۰.
- برجعی، احمد. (۱۳۹۷). مدل تأثیر انگیزه تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی بر موفقیت تحصیلی، *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۹(۳۳): ۱-۱۹.
- برزگر فیروبی، کاظم؛ دربیدی، مرجان و همتی، حمیده. (۱۳۹۴). مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری دانشجویان. *فصلنامه مطالعات اسلام و روان‌شناسی*، ۲(۱): ۱-۱۰.
- حیدری کبریتی، اکبر. (۱۳۹۶). مقایسه یادگیری خودتنظیمی، تاب‌آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه دهم مدارس غیردولتی و دولتی متوسطه دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان).
- خروشی، پوران؛ نصرافهانی، احمدرضا و میرشاه جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۹۶). مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلم در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران، *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷(۱۸): ۱۶۹-۱۹۰.

- دهقانی، یوسف؛ گلستانه، سیدموسی؛ زنگویی، سیما. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *روانشناسی کاربردی*، ۱۲ (۲): ۱۸۲-۱۶۳.
- رضایی فرد، اکبر؛ پیرانی، ذبیح؛ برجلی، محمود و عقیقی، آر.ش. (۱۳۹۴). *روانشناسی اشتیاق تحصیلی*. تهران: انتشارات محقق اردبیلی.
- زمانی‌زاد، نسرین؛ باباپور، جلیل و صبوری، حسن. (۱۳۹۷). روابط ساختاری بین ابعاد راهبردهای حل تعارض و سلامت اجتماعی دانشجویان با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰): ۱-۱۰.
- زمانی‌زاد، نسرین؛ باباپور، جلیل، صبوری، حسن. (۱۳۹۷). روابط ساختاری بین ابعاد راهبردهای حل تعارض و سلامت اجتماعی دانشجویان با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰): ۱۶۶-۱۳۵.
- سلیمانی، نادر و میرزائی، خداداد. (۱۳۹۷). الگوی نقش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی در رضایت از زندگی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور غرب استان اصفهان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۲ (۱): ۱۲۵-۱۴۴.
- شکاری، عباس. (۱۳۸۶). *مسائل آموزش و پرورش و راهکارهای آن*. تهران: نشر عابد.
- صدوقی، مجید. (۱۳۹۸). تحلیل کانونی رابطه سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی، *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۶ (۲): ۱۰۱-۸۷.
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۲۳): ۱۶۰-۱۷۰.
- عمویی، نوشین؛ عجم، علی‌اکبر و بادنوا، صدیقه. (۱۳۹۶). نقش سرمایه روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده تغذیه و صنایع غذایی، *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹ (۲): ۶۶-۷۵.
- عیسی‌بخش، مانیا؛ سیف، علی‌اکبر؛ احدی؛ حسن، درتاج، فریبرز. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش راهبرد های یادگیری و مطالعه با تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر تاب آوری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی منطقه نه تهران. *فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۸ (ویژه نامه)، ۵۹-۶۷.
- فولادچنگ، محبوبه؛ حسن‌نیا، سمیه. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر شادکامی و خودکارآمدی زنان سرپرست خانوار. *فصلنامه علمی-پژوهشی زن و جامعه*، ۵ (۲۰): ۱۰۶-۸۹.
- گلستانه سیدموسی، سلیمانی لیل، دهقانی یوسف. رابطه سرمایه های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان شناختی. *دست‌آوردهای روانشناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)*. ۲۴ (۱): ۱۲۷-۱۵۰.

محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح و شاه‌علی کیورانی، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰): ۱۹۷-۲۰۶.

نریمانی، محمد و اسرافیلی، هاجر. (۱۳۹۷). رابطه اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری و باورهای هوشی با امید تحصیلی در دانش‌آموزان. *پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه*، تهران، انجمن روانشناسی تربیتی ایران.

نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی *ناتوانی‌های یادگیری*. ۲(۴): ۱۷۶-۱۵۴.

Aliyev R, Karakus M.(2015). The Effects of Positive Psychological Capital and Negative Feelings on Students' Violence Tendency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190: 69-76.

Avey, J.B., Luthans, F., Smith, R.M., & Palmer, N.F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology* 15(8), 17-28.

Benfer N, Bardeen JR, Clauss K.(2018). Experimental manipulation of emotion regulation self-efficacy: Effects on emotion regulation ability, perceived effort in the service of regulation, and affective reactivity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 10: 108-114.

Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., & Cuijpers, P. (2010). Meta-analysis on the effectiveness of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic disease: What should the reader not make of it?. *Journal of Psychosomatic Research*, 6(69), 614-615.

Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.

Closson LM, Boutilier RR.(2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57: 157-162.

Guo, L., Decoster, S., Babalola, M. T., De Schutter, L., Garba, O. A., & Riisla, K. (2018). Authoritarian leadership and employee creativity: The moderating role of psychological capital and the mediating role of fear and defensive silence. *Journal of Business Research*, 92, 219-230.

Gustavson DE, Miyake A.(2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*. 54(6)160-172.

Haynos, A. F., Hill, B., & Fruzzetti, A. E. (2016). Emotion regulation training to reduce problematic dietary restriction: An experimental analysis. *Appetite*, 103, 265-274.

Herwig, U., Opialla, S., Cattapan, K., Wetter, T. C., Jäncke, L., & Brühl, A. B. (2018). Emotion introspection and regulation in depression. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 277, 7-13.

Joormann, J., & Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour research and therapy*, 86, 35-49.

- Kang, H. J. A., & Busser, J. A. (2018). Impact of service climate and psychological capital on employee engagement: The role of organizational hierarchy. *International Journal of Hospitality Management*, 75, 1-9.
- Kim, M., Kim, A. C. H., Newman, J. I., Ferris, G. R., & Perrewé, P. L. (2019). The antecedents and consequences of positive organizational behavior: The role of psychological capital for promoting employee well-being in sport organizations. *Sport Management Review*, 22(1), 108-125.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. doi: 10.1016/j.paid.2016.12.021.
- Kirwan, M., Pickett, S. M., & Jarrett, N. L. (2017). Emotion regulation as a moderator between anxiety symptoms and insomnia symptom severity. *Psychiatry research*, 254, 40-47.
- Kraaij, V., and Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personal. Individ. Differ.* 137, 56–61. doi: 10.1016/j.paid.2018.07.036
- Malesza, M. (2019). Stress and delay discounting: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 144, 56-60.
- Meule, A., Fath, K., Real, R. G., Sütterlin, S., Vögele, C., & Kübler, A. (2013). Quality of life, emotion regulation, and heart rate variability in individuals with intellectual disabilities and concomitant impaired vision. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 3(1), 1-14.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(4), 389-416.
- Schellenberg, B. J., & Bailis, D. S. (2015). Predicting longitudinal trajectories of academic passion in first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 40, 149-155.
- Tsaur, S. H., Hsu, F. S., & Lin, H. (2019). Workplace fun and work engagement in tourism and hospitality: The role of psychological capital. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 131-140.
- Ziegler, N., & Opendakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.