

مقاله اصلی

مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۷/۲۰ - تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۰۱

خلاصه

مقدمه: اشتیاق تحصیلی پایین مولفه‌های روان‌شناختی، هیجانی و شناختی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر همین اساس پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین انجام گرفت.

روش کار: پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجو معلمان دختر دانشگاه فرهنگیان شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. در این پژوهش تعداد ۴۵ دانشجو معلم دختر دارای اشتیاق تحصیلی پایین در دانشگاه فرهنگیان شهر مشهد با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش 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 گروه گواه). گروه‌های آزمایش مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (آخوندی، ۱۳۹۶) و خودتنظیمی هیجانی (گراس، ۲۰۰۷) را به شکل جداگانه را طی دو و نیم ماه در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (فردریکز، بلومفیلد و پاریس، ۲۰۰۴) و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی (دنيس و وندروال، ۲۰۱۰) بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج: نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین تأثیر معنادار دارد ($p < 0/001$). علاوه بر این نتایج آزمون تعقیبی نشان داد که بین میزان اثربخشی این دو مداخله نیز تفاوت معنادار وجود داشته ($p < 0/001$) و آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی نسبت به خودتنظیمی هیجانی تأثیر بیشتری بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجویان داشته است.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن بودند که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با بهره‌گیری از مفاهیمی همانند امید، خودکارآمدپنداری، تاب‌آوری و خوش‌بینی می‌تواند به عنوان یک آموزش کارآمد جهت بهبود انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین مورد استفاده قرار گیرد.

کلمات کلیدی: آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی، خودتنظیمی هیجانی، دانشجو معلمان

پروین فرج‌زاده^۱

احمد غضنفری^{۲*}

مریم چرامی^۳

طیبه شریفی^۴

^۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

^۲ دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران. (نویسنده مسئول)

^۳ استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

^۴ استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

Email: Aghazan5@yahoo.com

مقدمه

دانشگاه فرهنگیان از جمله دانشگاه‌هایی است که 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 طراز جمهوری اسلامی ایران می‌باشند. بر این اساس دانشگاه فرهنگیان در پی آن است تا دانشجویانی را برای شغل معلمی تربیت نمایند که واجد ویژگی‌های این شغل باشند (خروشی، نصرافسفهان‌ی 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 (لی، ۲۰۱۷). بروز افت تحصیلی، دلایلی مختلفی می‌تواند داشته باشد. یکی از مهمترین عوامل افت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از دست دادن اشتیاق تحصیلی^۲ دانشجویان است (امینی، دولتی و غلامی، ۱۳۹۶؛ محمودیان، عباسی، پیرانی و شاه‌علی کبورانی، ۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی می‌تواند عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد (اسچلنبرگ و بایلیس، ۲۰۱۵؛ کلوسن و بوتیلیر، ۲۰۱۷). اشتیاق منجر به جهت‌گیری تحصیلی دانشجویان، حمایت از فرایند مثبت و جهت‌دار تحصیلی بجای 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؛ ژانگ، کین و رن، ۵،

۲۰۱۸). 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، بیون، سئونگ و لی، ۲۰۱۶).

کاهش اشتیاق تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان سبب می‌شود که دیگر فرایندهای روان‌شناختی و شناختی آنها نیز با آسیب مواجه شود. یکی از مولفه‌های شناختی- روان‌شناختی آسیب‌پذیر در این حوزه، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی^۶ دانشجویان دانشگاه فرهنگیان است (رفیعی، ۱۳۹۵). انعطاف-پذیری روان‌شناختی رفتارهایی هستند که مبنای آنها، ارزش‌های فرد است (بنوی، نیتز، نولو، دورینگ، کلوتزج و گلاستر^۷، ۲۰۱۸). این در حالی است که فقدان رفتارهایی که در راستای ارزش‌های فردی باشند، سبب می‌شود که فرد بی‌معنای در زندگی شخصی و اجتماعی اش داشته و یا زندگی اش را سراسر درد و رنج احساس کند. همچنین دارا بودن انعطاف‌پذیری روان‌شناختی سبب می‌شود که فرد علاوه بر رفتارهای ارزشمندانه، دارای تعهد در عمل نیز باشد (هیز^۸، ۲۰۱۶). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی به عنوان یکی از مولفه‌های اصلی کارکرد اجرایی قلمداد می‌شود. کارکردهای اجرایی، برون‌دادهای رفتار را تنظیم می‌کنند که معمولاً شامل بازداری و کنترل محرک‌ها، حافظه کاری، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، برنامه‌ریزی و سازماندهی است (فلدروس، بولمجر، فوکس، اسپراس و اسپینهاون^۹، ۲۰۱۳). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در ارتباط با کارکرد اجرایی به توانایی انتخاب پاسخ عملی در بین گزینه‌های موجود و مناسب و استفاده از خلاقیت اشاره می‌کند (چانگ، وو، کلئو و چن^{۱۰}، ۲۰۱۸). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی می‌تواند فکر و رفتار فرد را در پاسخ به تغییرات شرایط محیطی

6. Chang, Lee, Byeon, Seong, Lee

7. Psychological flexibility

8. Benoy, Knitter, Knellwolf, Doering, Klotsche, Gloster

9. Hayes

10. Fledderus, Bohlmeijer, Fox, Schreurs, Spinhoven

11. Chang, Wu, Kuo, Chen

1. Lee

2. Academic engagement

3. Schellenberg, Bailis

4. Closson, Boutilier

5. Zhang, Qin, Ren

فرد برای تغییر موقعیت‌های فشار را تداوم داده، او را برای ورود به صحنه عمل آماده نموده و مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند (پارکر، بالتر، یانگ، هوف، الثمن، لاکوست و روبرت^{۱۴}، ۲۰۰۳).

علاوه بر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، از دیگر روش‌های آموزشی برای بهبود مولفه‌های روان‌شناختی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان می‌توان به آموزش خودتنظیمی هیجانی^{۱۵} اشاره نمود که کارآیی خود را در درمان مولفه‌های مختلف روان‌شناختی نشان داده‌اند (نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲؛ فولادچنگ و حسن‌نیا، ۱۳۹۳؛ بولمهجر، پرنجر، تال و سایچیر^{۱۶}، ۲۰۱۰؛ میل، فت، رئال، ساترلین، وگل و کوبلر^{۱۷}، ۲۰۱۳؛ لی، ژانگ، کای، وانگ، بای و ژائو^{۱۸}، ۲۰۱۴؛ هاینوس، هیل و فرازتی^{۱۹}، ۲۰۱۶؛ بنفر، باردین و کلاس^{۲۰}، 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 (لی، وا و وانگ^{۲۱}، ۲۰۱۹؛ جورمان و استانتون^{۲۲}، 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^{۲۳}، ۲۰۱۹). مطالعات متعدد نشان دهنده پیامدهای اثربخش خودتنظیمی هیجانی بر مولفه‌های مختلف روان‌شناختی بوده است. بر اساس نتایج تحقیق مالسزا^{۲۴} (۲۰۱۹)، هر یویک، اپیالا، کاتاپان، واتر^{۲۵} و همکاران (۲۰۱۸) و کیروان، پیکت و

سازگار کند (بوند، هیز و بیر^۱، ۲۰۱۱؛ المارزوگی، چیکلوت و مک‌کراکن^۲، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌های پیشین حاکی از آن بوده است که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و با افسردگی، اضطراب و ناراحتی‌های روان‌شناختی عمومی رابطه منفی دارد (کانگاسنمی^۳ و همکاران، ۲۰۱۴؛ والدک، تاینال، ریما و چیمل^۴، ۲۰۱۷؛ دنکلا^۵ و همکاران، ۲۰۱۸).

جهت بهبود مولفه‌های تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان و دانشجویان روش‌های مختلفی بکار گرفته شده است. یکی از این روش‌ها، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی^۶ است که نتایج پژوهش‌های مختلف نشان از کارآیی و تأثیر این روش بر بهبود مولفه‌های مختلف تحصیلی و روان‌شناختی داشته است (سلیمانی و میرزائی، ۱۳۹۷؛ برجلی، ۱۳۹۷؛ زمانی‌زاد، باباپور و صبوری، ۱۳۹۷؛ ایرجی‌راد و ملک‌زاده نصرآبادی، ۱۳۹۶؛ گلستانه، سلیمانی، و دهقانی، ۱۳۹۶؛ تسار، هسا و لین^۷، ۲۰۱۹؛ کیم، کیم، نیومن، فریس و پرو^۸، ۲۰۱۹؛ گائو، دکوستر، بابالولا، دی‌اسکتر، گاربا و ریزلا^۹، ۲۰۱۸؛ کانگ و باسر^{۱۰}، ۲۰۱۸؛ لیاوو و لیو^{۱۱}، ۲۰۱۶؛ الیو و کاراکاس^{۱۲}، ۲۰۱۵). چنانکه نتایج پژوهش عمومی، 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 خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری است (اوی، لوتانز، اسمیت و پالمیر^{۱۳}، ۲۰۰۹). این مؤلفه‌ها در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، تلاش

14. Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost, Roberts

15. emotional regulation

16. Bohlmeijer, Prenger, Taal, Cuijpers

17. Meule, Fath, Real, Sütterlin, Vögele, Kübler

18. Lei, Zhang, Cai, Wang, Bai, Zhu

19. Haynos, Hill, Fruzzetti

20. Benfer, Bardeen, Claus

21. Li, Li, Wu, Wang

22. Joermann, Stanton

23. Kraaij, Garnefski

24. Malesza

25. Herwig, Opialla, Cattapan, Wetter

1. Bond, Hayes, Baer

2. Almarzoqi, Chilcot, McCracken

3. Kangasniemi

4. Waldeck, Tyndall, Riva, Chmiel

5. Denckla

6. Psychological Capital

7. Tsaor, Hsu, Lin

8. Kim, Kim, Newman, Ferris, Perrewé

9. Guo, Decoster, Babalola, De Schutter, Garba, Riisla

10. Kang, Busser

11. Liao, Liu

12. Aliyev, Karakus

13. Avey, Luthans, Smith, Palmer

جارت^۱(۲۰۱۷) می‌توان اظهار داشت که آموزش تنظیم شناختی هیجان در بهبود مولفه‌های روان شناختی همچون اضطراب و افسردگی، تنظیم هیجان و خودکارآمدی به عنوان یک روش تأثیرگذار خودنمایی می‌کند.

در یک جمع‌بندی باید بیان کرد که مولفه‌های تحصیلی و روان‌شناختی همچون اشتیاق تحصیلی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دارای نقشی انکارناپذیر در آینده تحصیلی دانشجویان هستند که لازم است با استفاده از روش‌های آموزشی و درمانی مناسب سعی شود تا این مولفه‌ها 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 مولفه‌های اشتیاق تحصیلی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در دانشجویان و لزوم به کارگیری روش‌های مداخله‌ای و درمان مناسب و بهنگام و از سوی دیگر با مشاهده کارآمدی آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی در بهبود مولفه‌های روان‌شناختی، ارتباطی، رفتاری و تحصیلی جامعه‌های آماری مختلف و در عین حال عدم انجام پژوهشی مشابه پژوهش حاضر، این پژوهش درصدد پاسخ به این سوال بود که آیا بین میزان اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجویان معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین تفاوت وجود دارد؟

روش کار

طرح پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجو معلمان دختر دانشگاه فرهنگیان شهر 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 به منظور شناسایی دانشجویان دارای اشتیاق تحصیلی پایین، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی در بین دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان شهر 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، مورد شناسایی قرار گرفتند (نمرات پایین‌تر از ۳۵: در جامعه ایرانی) 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 گروه گواه. پس از گمارش تصادفی دانشجویان منتخب در گروه‌های آزمایش و گواه، قبل از ارائه مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، پرسشنامه پژوهش (پرسشنامه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی) به دانشجویان ارائه و پس از پاسخگویی جمع‌آوری گردید. در گام بعد دانشجویان حاضر در گروه‌های آزمایش مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی را به شکل جداگانه در طی دو نیم ماه در یافت نمودند، در حالی که گروه گواه از دریافت این مداخله در طی انجام فرایند پژوهش بی‌بهره و در انتظار دریافت مداخلات حاضر 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 و 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.

¹. Kirwan, Pickett, Jarrett

ابزار پژوهش

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی^۱: پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی توسط فردریکرز، بلومفیلد و پاریس^۲ (۲۰۰۴) طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز: نمره یک تا همیشه: نمره ۵)، با سوالاتی مانند: (من در کلاس توجه می‌کنم؛ وقتی سر کلاس هستم فقط تظاهر می‌کنم که فعال هستم) اشتیاق تحصیلی را می‌سنجد. سوالات ۱ و ۲ و ۳ و ۴ مربوط به خرد مقیاس اشتیاق رفتاری و سوالات ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۹ و ۱۰ مربوط به اشتیاق عاطفی و سوالات ۱۱ و ۱۲ و ۱۳ و ۱۴ و ۱۵ نیز مربوط به خرده مقیاس اشتیاق شناختی می‌باشد. حداقل نمره این پرسشنامه ۱۵ و حداکثر نمره ۷۵ است. نمره بین ۱۵ تا ۲۵: میزان اشتیاق تحصیلی در حد پایینی می‌باشد؛ نمره بین ۲۵ تا ۵۰: میزان اشتیاق در حد متوسطی می‌باشد؛ و نمره بالاتر از ۵۰: میزان اشتیاق تحصیلی در حد بالایی می‌باشد. در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. همچنین روایی محتوایی آن نیز ۰/۸۹ محاسبه شد. همچنین میزان پایایی این ابزار در پژوهش گنجی، توکلی، بنی‌اسدی شهربابک و اسدی (۱۳۹۵) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه گردید. پایایی این پرسشنامه در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد.

پرسشنامه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی^۳: پرسشنامه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی توسط دنیس و وندروال^۴ در سال ۲۰۱۰ ساخته شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۰ سوال می‌باشد. این پرسشنامه برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در کار بالینی و غیر بالینی و برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف‌پذیر در درمان شناختی - رفتاری افسردگی و سایر بیماری‌های روانی به کار می‌رود. در ایران و در پژوهش شاره، فرمانی و سلطانی (۲۰۱۴) سه زیر مقیاس برای این پرسشنامه بدست آمده است که عبارتند از جایگزین‌ها، مهار و جایگزین‌هایی برای رفتارهای انسانی. این

پرسشنامه براساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت است که از امتیاز خیلی مخالفم ۱ تا خیلی موافقم ۷ درجه‌بندی شده است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۱۴۰ است. نمره‌های بالاتر نشان دهنده انعطاف‌پذیری روانی بیشتر است. در پژوهش دنیس و وندروال (۲۰۱۰) اعتبار همزمان این پرسشنامه را با پرسشنامه افسردگی بک برابر با ۰/۳۹- و درستی آزمایی همگرایی آن را با مقیاس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی مازنین و رابین ۰/۷۵ بدست آوردند. در ایران شاره و همکاران (۲۰۱۴) ضریب باز آزمایی کل مقیاس را ۰/۸۱ و ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ گزارش نمودند. آلفای کرونباخ داده‌های این پرسشنامه در پژوهش فاضلی و احتشام‌زاده هاشمی شیخ‌شبابی (۱۳۹۳) ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز میزان قابلیت اعتماد پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانشجویان انتخاب شده (۴۵ دانشجو) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۵ دانشجو). 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 پژوهشی 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.

1. Questionnaire for academic achievement

2. Fredericks, Blumenfeld, Paris

3. Psychological Flexibility Questionnaire

4. Dennis, Vander Wal

جدول ۱- مداخلات آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (آخوندی، ۱۳۹۶)

جلسه	شرح جلسه
جلسه اول	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.
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. 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 فرایندها و مفاهیم 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 استادهای درونی، بیرونی، کلی، خاص، پایدار، ناپایدار و نقش هر کدام 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 روبه‌رو 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.
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 جانشینی 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، ارائه تمرین عملی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی، 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 شاد و بخش 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 به دست 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 بازاریابی 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 تقویت کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، 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.
جلسه هشتم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجان 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 تجربه شده مانند ترس، عصبانیت و استرس.
جلسه دهم	جمع‌بندی مطالب آموزشی جلسات گذشته و اجرای پس‌آزمون.

نتایج

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 ۲۱ سال سن بود. میانگین و انحراف استاندارد متغیر وابسته پژوهش (انعطاف‌پذیری روان‌شناختی) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۳، ارائه شده است.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. 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 گرفت.

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در گروه‌های آزمایش (آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش

خودتنظیمی هیجانی) و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مراحل	گروه آزمایش سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه آزمایش خودتنظیمی هیجانی	گروه گواه
پیش‌آزمون	۷۸/۰۶	۷۵/۲۶	۷۴/۳۳
انحراف معیار	۱۱/۴۷	۱۰/۳۷	۱۵/۸۵
پس‌آزمون	۱۱۰/۷۳	۹۶/۵۳	۷۵/۴۶
انحراف معیار	۱۲/۲۲	۱۴/۴۱	۱۶/۳۴
پیگیری	۱۰۶/۱۳	۹۲/۱۳	۷۵/۰۶
انحراف معیار	۱۲/۵۴	۱۴/۱۲	۱۵/۸۲

داده‌ها در متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون 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 می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی رعایت شده است ($p > 0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیر وابسته (انعطاف‌پذیری روان‌شناختی) معنادار نبوده است

نتایج حاصل از یافته‌های توصیفی بیانگر آن بود که نمرات انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجویان در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری افزایش یافته است. این در حالی است که معناداری این تغییر می‌بایست در ادامه به وسیله آزمون استنباطی مورد آزمون قرار گیرد. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای

مقادیر متغیر وابسته را تغییر دهد و بر این اساس شانس ارتکاب به خطای نوع اول افزایش می‌یابد. بر این اساس در جدول بعد از تحلیل جایگزین (آزمون گرین هاوس- گایسر) استفاده می‌شود تا با کاهش درجه آزادی، شانس ارتکاب به خطای نوع اول کاهش یابد.

($p > 0.05$). اما نتایج آزمون موجلی بیانگر آن بود که پیش فرض کروییت داده‌ها در متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی رعایت نشده است ($p < 0.05$). بر این اساس با برآورده نشدن پیش فرض کروییت مشخص می‌شود که روابط بین متغیرها، با احتمال بالایی امکان دارد

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تأثیرات درون و بین گروهی اثر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و

خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجوی معلمان

مجموع	درجه	میانگین	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان
مجذورات	آزادی	مجذورات				آزمون
۸۶۷۶/۹۰	۱/۲۹	۶۷۲۷/۷۴	۴۲۹/۳۴	۰/۰۰۰۱	۰/۹۱	۱
۱۲۳۲۷/۵۷	۲	۶۱۶۳/۷۶	۱۱/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۴	۰/۹۹
۴۴۹۳/۶۳	۲/۵۷	۱۷۴۲/۰۹	۱۱۱/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۸۴	۱
خطا	۸۴۸/۸۰	۱۵/۶۷				

سطر مربوط به تعامل مراحل و گروه‌بندی به عنوان مهم‌ترین یافته جدول فوق حاکی از آن بود که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی با تعامل مراحل نیز تأثیر معناداری بر مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجوی معلمان داشته‌اند. همچنین نتایج نشان داد که ۸۴ درصد از تغییرات متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجوی معلمان توسط تعامل متغیر مراحل و گروه‌بندی تبیین می‌شود. حال در ادامه به مقایسه اثر گروه‌های آزمایش با همدیگر در دو مرحله پس آزمون و پیگیری پرداخته می‌شود.

نتایج جدول ۴ نشان داد که میانگین نمرات متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجوی معلمان فارغ از تأثیر گروه‌بندی در طی مراحل پس آزمون و پیگیری دچار تغییر معنادار شده که این تغییر با مقایسه با پیش آزمون یک تفاوت معنادار به شمار می‌رود. از طرفی نتایج سطر دوم جدول فوق بیانگر آن است که متغیرهای گروه‌بندی (آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی) فارغ از مراحل (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) بر متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجوی معلمان تأثیر معنادار داشته‌اند. بدین معنا که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی در مقایسه با گروه گواه یک اثر معنادار بوده است. در نهایت اما

جدول ۵- بررسی تفاوت‌های دو به دو جهت مقایسه اثر گروه‌های آزمایش (آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی

هیجانی) در مراحل پس آزمون و پیگیری

مراحل	گروه‌ها	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	مقدار معناداری
گروه آموزش	گروه آموزش خودتنظیمی هیجانی	۱۱/۲۳	۱/۸۲	۰/۰۰۰۱
پس آزمون	گروه گواه	۳۱/۳۰	۱/۸۲	۰/۰۰۰۱
گروه آموزش	گروه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	-۱۱/۲۳	۱/۸۲	۰/۰۰۰۱
خودتنظیمی هیجانی	گروه گواه	۲۰/۰۷	۱/۸۱	۰/۰۰۰۱
گروه آموزش	گروه آموزش خودتنظیمی هیجانی	۱۱/۱۲	۲/۰۴	۰/۰۰۰۱

پیگیری	سرمایه‌های روان‌شناختی	گروه گواه	۲۷/۲۳	۲/۰۵	۰/۰۰۰۱
	گروه آموزش	گروه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی	-۱۱/۱۲	۲/۰۴	۰/۰۰۰۱
	خودتنظیمی هیجانی	گروه گواه	۱۶/۱۱	۲/۰۳	۰/۰۰۰۱

همانگونه نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، تفاوت بین میانگین نمرات انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با گروه آزمایش آموزش خودتنظیمی هیجانی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری معنادار بوده و این یافته بدین معناست که بین میزان اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد. این در حالی است که تفاوت بین گروه‌های آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی با گروه گواه نیز در این مرحله معنادار بوده است. در یک جمع‌بندی می‌توان این‌گونه بیان کرد: روش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و آموزش خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معنادار داشته و آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی نسبت به آموزش خودتنظیمی هیجانی به میزان بیشتری انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان را کاهش داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین انجام گرفت. یافته اول پژوهش بیانگر آن بود که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین تأثیر معنادار دارد. در پژوهشی همسو سلیمانی و میرزائی (۱۳۹۷) نشان دادند که مولفه‌های 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 به طور مثبت و معناداری با انگیزه پیشرفت در ارتباط هستند. علاوه بر این گلستانه و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند که سرمایه‌های روان‌شناختی نقش معنادارای در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارند. از طرفی نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های برجعلی (۱۳۹۷)؛ زمانی‌زاد و همکاران (۱۳۹۷)؛ تسار و همکاران (۲۰۱۹)؛ کیم و همکاران (۲۰۱۹)؛ گائو و همکاران (۲۰۱۸)؛ کانگ و باسر (۲۰۱۸)؛ لیاوو و لیو (۲۰۱۶)؛ الیو و کاراکاس (۲۰۱۵) همسو بود. چنانکه این پژوهشگران در نتایج پژوهش خود گزارش کرده‌اند که سرمایه‌های روان‌شناختی دارای نقشی پایدار در بهبود مولفه‌های روان‌شناختی و هیجانی افراد است.

در تبیین اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین باید ابتدا به مولفه‌های تشکیل دهنده سرمایه‌های روان‌شناختی اشاره نمود و سپس تبیین بر اساس تأثیر مولفه‌های آموزش داده شده صورت پذیرد. یکی از مولفه‌های آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی که می‌تواند نقشی مهم در بهبود انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین داشته باشد، تاب‌آوری است. تاب‌آوری کمک می‌کند، فرد با وجود قرار گرفتن در معرض فشارهای شدید و عوامل خطر (همانند چالش‌های تحصیلی و کاهش اشتیاق تحصیلی) بتواند عملکرد اجتماعی، فردی، روان‌شناختی و تحصیلی خود را بهبود داده و بر مشکلات تحصیلی چیره شود (کیم و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه بر این تاب‌آوری به عنوان یک فاکتور محافظتی

برای دانشجویان در مقابل سختی‌ها و چالش‌های تحصیلی به شمار می‌رود. بر این اساس دانشجویانی که تحت آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و تاب‌آوری حاصل از آن، قرار می‌گیرند، اغلب با ایجاد هیجان‌های مثبت، پس از مقابله و رویارویی با موقعیت‌های تنیدگی‌زا به حالت طبیعی باز می‌گردند و بر این اساس می‌تواند راهبردهای فعالانه‌ای را جهت بهبود اشتیاق تحصیلی بکار گرفته و با گسترش توانایی روانی خود، برنامه‌ریزی بهتری را در فرایند تحصیلی خود انجام می‌دهند. بکارگیری راهبردهای فعالانه و استفاده از قدرت حل مساله سبب می‌شود تا دانشجویان روش‌های شناختی و روان‌شناختی مختلفی را برای بهبود وضعیت تحصیلی خویش بکار بسته و از این طریق، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی آنها نیز بهبود می‌یابد.

یافته دوم پژوهش بیانگر آن بود که آموزش خودتنظیمی هیجانی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین تأثیر معنادار دارد. یافته حاضر همسو با نتایج پژوهش کرایچ و گرانفسکی (۲۰۱۹)، مالسزا (۲۰۱۹) و بنفر و همکاران (۲۰۱۸) بود. چنان‌که این پژوهشگران نشان داده‌اند مداخله خودتنظیمی هیجانی می‌تواند منجر به بهبود مولفه‌های روان‌شناختی، هیجانی و تحصیلی در نزد افراد شود. در تبیین یافته حاضر باید گفت که پژوهش‌های متعددی اذعان داشته‌اند که سرکوب هیجانات از عوامل اصلی و تداوم‌بخش اختلال‌های روان‌شناختی و در نتیجه آسیب‌های تحصیلی به شمار می‌رود (لی و همکاران، ۲۰۱۹؛ جورمان و استانتون، ۲۰۱۶). به علاوه در پژوهش حاضر تاکید زیادی بر آگاهی و شناسایی هیجانات مثبت و منفی صورت گرفت، و این موضوع دانشجویان یاری رساند تا ادراک بیشتر و روشن‌تری از هیجانات و پردازش‌های شناختی و روان‌شناختی خود داشته و بتوانند به شکل موثرتری رفتارهای مرتبط هیجانی همچون هیجان منفی نسبت به فرایند تحصیلی خود را مدیریت و کاهش دهند. همچنین، آموزش خودتنظیمی هیجانی این باور را در شخص به وجود می‌آورد که می‌تواند مدیریت و خودکارآمدی هیجانی و روان‌شناختی خود را در دست گیرد (بنفر و همکاران، ۲۰۱۸)، این در حالی است که افت تحصیلی و کاهش اشتیاق تحصیلی سبب می‌شود تا

دانشجویان نسبت به توانایی خویش در تنظیم هیجان تحصیلی، انتظارات پایینی از خود داشته و در این فرایند قدرت حل مساله و انعطاف‌پذیری روانی و هیجانی خود را از دست می‌دهند. بر این اساس آموزش خودتنظیمی هیجانی سبب می‌شود تا دانشجویان، توانمندی بالایی را در شناخت و مدیریت هیجان تحصیلی خود ادراک نمایند. احساس کارآمدی، نیز می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان شود. بهبود عملکرد تحصیلی نیز باعث می‌شود تا دانشجویان قدرت شناختی و روان‌شناختی بالاتری را به دست آورده و در نتیجه آن، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی فزون‌یافته‌تری را نیز ادراک نمایند. یافته سوم پژوهش نیز بیانگر آن بود که بین میزان اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی تفاوت معنادار وجود داشته و آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی نسبت به خودتنظیمی هیجانی تأثیر بیشتری بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجویان داشته است. در تبیین این یافته باید گفت که سرمایه‌های روان‌شناختی به عنوان سازه‌ای فراتر از سرمایه اجتماعی و درونی معرفی شده است و شامل هویت شما در راستای آنکه "آنچه شما هستید" و "آنچه شما می‌توانید باشید" می‌باشد (گائو و همکاران، ۲۰۱۸). سرمایه‌های روان‌شناختی یک قابلیت سطح بالای مثبت با چهار بعد مهم خودکارآمدی، خوش‌بینی، تاب‌آوری و امیدواری است که به هنگام آموزش، تمام این مولفه‌ها به افراد ارائه داده می‌شود. با دقت در مولفه‌های تشکیل دهنده سرمایه‌های روان‌شناختی، مشخص می‌شود که این مفاهیم نسبت به مفاهیم آموزش داده شده در جلسات آموزش خودتنظیمی، جامع‌تر بوده و ظرفیت روانی و شناختی بیشتری را درگیر آموزش می‌کند. بر همین اساس است که می‌توان تأثیر بیشتر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی نسبت به آموزش خودتنظیمی هیجانی را بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجویان را تبیین نمود.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانشجو معلمان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین شهر شهرکرد؛ عدم بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی و عدم مهار متغیرهای اثرگذار بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح

تضاد منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی پروین فرج‌زاده در دانشگاه آزاد واحد شهرکرد بود. بدین وسیله از تمام دانشجویان حاضر در پژوهش و مسئولین دانشگاه فرهنگیان شهر شهرکرد که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر استان‌ها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر دانشجویان، مهار عوامل ذکر شده و روش نمونه‌گیری تصادفی اجرا شود. با توجه به اثربخشی بیشتر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی طی کارگاهی تخصصی به مشاوران و روان‌شناسان حاضر در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانشگاه‌ها آموزش داده شود تا آنها با بکارگیری این مداخله برای دانشجو معلمان با اشتیاق تحصیلی پایین، جهت بهبود اشتیاق تحصیلی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی این دانشجویان گامی عملی برداشته باشند.

منابع

- امینی، د.، دولتی، ا.، غلامی، م. (۱۳۹۶). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجو معلمان. فصلنامه علمی تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم، ۲(۳)، ۶۰-۵۱.
- ایرجی راد، ا.، ملک‌زاده نصرآبادی، ا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت بر خلاقیت دانشجویان، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی ۶(۴)، ۷۰-۵۱.
- آخوندی، ن. (۱۳۹۶). اثربخشی مدل مداخله سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری سازمانی، دوفصلنامه شناخت اجتماعی، ۶(۱)، ۴۰-۲۷.
- برجعی، ا. (۱۳۹۷). مدل تأثیر انگیزه تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی بر موفقیت تحصیلی، فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۹(۳۳)، ۱۹-۱.
- خروشی، پ.، نصرافهانی، ا.ر.، میرشاه جعفری، س.ا. (۱۳۹۶). مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷(۱۸)، ۱۹۰-۱۶۹.
- رفیعی، ز. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر خستگی شناختی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با توجه به نقش واسطه‌ای نیاز به شناخت در دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان اراک در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.
- زمانی‌زاد، ن.، باباپور، ج.، صبوری، ح. (۱۳۹۷). روابط ساختاری بین ابعاد راهبردهای حل تعارض و سلامت اجتماعی دانشجویان با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی، مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۳۰)، ۱۰-۱.
- سلیمانی، ن.، میرزائی، خ. (۱۳۹۷). الگوی نقش مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی در رضایت از زندگی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور غرب استان اصفهان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۲(۱)، ۱۴۴-۱۲۵.
- عباسی، م.، درگاهی، ش.، پیرانی، ذ.، بنیادی، ف. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۲۳)، ۱۷۰-۱۶۰.
- عمویی، ن.، عجم، ع.ا.، بادنوا، ص. (۱۳۹۶). نقش سرمایه روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده تغذیه و صنایع غذایی، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹(۲)، ۷۵-۶۶.
- عیسی‌بخش، م.، سیف، ع.ا.، احدی، ح.، درتاج، ف. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه با تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر تاب‌آوری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی منطقه نه تهران، توسعه آموزش جندی شاپور فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۸: ۵۹-۶۸.
- فاضلی، م.، و احتشام‌زاده هاشمی شیخ‌شبان، س.ا. (۱۳۹۳). اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر انعطاف‌پذیری شناختی افراد افسرده، اندیشه و رفتار، ۹(۳۴)، ۳۶-۲۷.

- chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, (68): 539-544.
- Bond FW, Hayes SC, Baer RA, Carpenter KM, Guenole N, Orcutt HK, et al. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: a revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behav Ther*;42(4):676-88.
- Chang WH., Wu C., Kuo C., Chen LH.(2018). The role of athletic identity in the development of athlete burnout: The moderating role of psychological flexibility. *Psychology of Sport and Exercise*, 39: 45-51.
- 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, L.M., Boutilier, R.R.(2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57: 157-162.
- Denckla CA, Consedine NS, Chung WJ, Stein M, Roche M, Blais M. (2018). A double-edged sword? Sub-types of psychological flexibility are associated with distinct psychiatric disorders. *Journal of Research in Personality*, 77: 119-125.
- Dennis, J.P., Vander Wal, J.S.(2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity, *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
- Fledderus M, Bohlmeijer ET, Fox JP, Schreurs KM, Spinhoven P.(2013). The role of psychological flexibility in a self-help acceptance and commitment therapy intervention for psychological distress in a randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy*;51(3): 142-51.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- 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.
- Hayes SC.(2016). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third فولادچنگ، م.، حسن‌نیا، س.(۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر شادکامی و خودکارآمدی زنان سرپرست خانوار، فصلنامه علمی پژوهشی زن و جامعه، ۲۰(۵)، ۸۹-۱۰۶.
- کاظمی، م.، فاضلی، م.، منیژه، ک. (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع تعلق و عوامل موثر بر آن در بین مدیران و کارکنان دانشگاه، پژوهش‌نامه مدیریت تحول، ۴(۲)، ۴۲-۶۳.
- گلستانه، س.م.، سلیمانی، ل.، دهقانی، ی. (۱۳۹۶). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی، دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۱۲۷-۱۵۰، ۱(۲۴).
- گنجی، ب.، توکلی، س.، بنی‌اسدی شهربابک، ف.، اسدی، س. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین اعتیاد به اینترنت و اشتیاق تحصیلی دانشجویان، دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۲(۹)، ۱۵۵-۱۵۰.
- محمودیان، ح.، عباسی، م.، پیرانی، ذ.، شاه‌علی کیورانی، ف. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۰)، ۱۹۷-۲۰۶.
- نریمانی، م.، عباسی، م.، ابوالقاسمی، ع.، احدی، ب. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش و تعهد درمانی با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۴)، ۷۶-۱۵۴.
- 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.
- Almarzooqi S, Chilcot J, McCracken LM.(2017). The role of psychological flexibility in migraine headache impact and depression. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(2): 239-243.
- 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(1), 17-28.
- Benfer, N., Bardeen, J.R., 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.
- Benoy C, Knitter B, Knellwolf L, Doering S, Klotsche J, Gloster AT.(2018). Assessing psychological flexibility: Validation of the Open and Engaged State Questionnaire. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18: In Press, Corrected Proof
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a

- mediating effects. *Children and Youth Services Review*, 101: 113-122.
- Liao R, Liu Y.(2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse Education Today*. 36: 31-36.
- 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, GL, Sütterlin, S., Vögele, C., and 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*, 3:1-7.
- Parker, C., Baltes, B., Young, S., Huff, J., Altmann, R., Lacost, H., Roberts, J. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 389-416.
- Schellenberg BJI, Bailis DS.(2015). Predicting longitudinal trajectories of academic passion in first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 40; 149-155.
- Shareh, H., Farmani, A., Soltani, E. (2014). Investigating the Reliability and Validity of the Cognitive Flexibility Inventory (CFI-I) among Iranian University Students. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 2(1), 43-50.
- Tsaur, S., Hsu, F., 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.
- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51, 473-480.
- Waldeck D, Tyndall I, Riva P, Chmiel N. (2017). How do we cope with ostracism? Psychological flexibility moderates the relationship between everyday ostracism experiences and psychological distress. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(4): 425-432.
- Zhang, Y., Qin, X., Ren, P.(2019). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89: 299-307.
- Wave of Behavioral and Cognitive Therapies - Republished Article. *Behav Ther*;47(6):869-85.
- 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. *Behavior Research and Therapy*, 86: 35-49.
- Kang, H.J., 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.
- Kangasniemi A, Lappalainen R, Kankaanpää A, Tammelin T.(2014). Mindfulness skills, psychological flexibility, and psychological symptoms among physically less active and active adults. *Ment Health Phys Activ* ;7(3):121-7.
- 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(2): 108-125.
- 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., Garnefski, N.(2019). The Behavioral Emotion Regulation Questionnaire: Development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137: 56-61.
- Lee WWS.(2017). Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of Adolescence*, 60: 148-152.
- Lei, H., Zhang, X., Cai, L., Wang, Y., Bai, M., Zhu, X.(2014). Cognitive emotion regulation strategies in outpatients with major depressive disorder, *Psychiatry Research*, 218(1-2): 15: 87-92.
- Li, D., Li, D., Wu, N., Wang, Z.(2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and

*Original Article***A Comparison on the Effectiveness of Training Psychological Capitals and Emotional Self-Regulation on the Psychological flexibility of Teacher Students with Low Academic Eagerness**

Received: 12/10/2019 - Accepted: 20/02/2020

Parvin Farajzadeh¹
 Ahmad Ghazanfari^{2*}
 Maryam Charami³
 Tayyebeh Sharifi⁴

¹PhD Student in Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran.

²Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran.

³Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran.

⁴Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran.

Email: Aghazan5@yahoo.com

Abstract

Introduction: Low academic eagerness affects students' psychological, emotional, and cognitive components. Therefore the present study was conducted aiming to comparison of the effectiveness of training psychological capitals and emotional self-regulation on the psychological flexibility of the teacher students with low academic eagerness.

Methods: The present study was quasi-experimental with pretest, posttest, control group and two-month follow-up design. The statistical population of the study included female teacher students at teachers university in the city of Shahrekord in academic year 2018-19.45 female teacher students with low academic eagerness at the teachers university of Sharekord were selected through purposive sampling method and they were randomly replaced into experimental and control groups (15 students in the experimental group of psychological capitals, 15 students in the experimental group of training emotional self-regulation and 15 students in the control group). The experimental group received ten ninety-minute sessions of interventions of training psychological capitals (Akhoondi, 2017) and emotional self-regulation (Gross, 2007) separately in two-and-a-half months. The applied questionnaires included the questionnaire of academic eagerness (Fredricks, Bloomenfield, and Paris, 2004) and psychological flexibility (Dennis, Vander Wal, 2010). The data from the study were analyzed through repeated measurement ANOVA and Bonferroni follow-up test.

Results: The results showed that training psychological capitals and emotional self-regulation have significant effect on the psychological flexibility of the teacher students with low academic eagerness ($p < 0/001$). Moreover, the results of Bonferroni follow-up test showed that there is a significant difference between the degree of the effectiveness of these two interventions too ($p < 0/001$) and training psychological capitals has had more effect on the students' psychological flexibility compared to emotional self-regulation.

Conclusion: The findings of the present study revealed that training psychological capitals employing concepts such as hope, self-efficiency beliefs, resilience and optimism can be used as an effective training to increase the teacher students' psychological flexibility with low academic eagerness.

Key words: Training psychological capitals, psychological flexibility, academic eagerness, emotional self-regulation, teacher student