



The effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on Academic Belief, Emotional Regulation, Academic Self-Efficacy and Academic Adjustment

Amin Azizi¹ , Abdolhassan Farhangi^{1*} , Reza Hosseinpour² 

1. Department of Psychology, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Department of Educational Sciences, Faculty of Social and Cultural Sciences, Imam Hossein Comprehensive University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: a.farhangi@iau-tnb.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 26 Nov 2022
Revised: 02 Feb 2023
Accepted: 19 Feb 2023
Published: 02 Oct 2025

Keywords:
Academic Belief, Emotional Regulation, Academic Self-Efficacy, Academic Adjustment, Acceptance and Commitment Therapy.

ABSTRACT

The objective of the current investigation was to evaluate the efficacy of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on academic belief, emotional regulation, academic self-efficacy and academic adjustment in male students of the second secondary school in Ilam town. The present investigation was an experimental type with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of this research comprised all male high school students in Ilam town during the 2020-2021 academic year. A sample of 30 students was selected using the one-stage cluster random sampling method and randomly assigned to two groups. The protocols developed by Hayes and Strosahl (2016) and Dosti et al. (2017) were used to alter the content of the sessions. Vallerand et al.'s Academic Belief Scale (ABS) (1992), Gross and John's Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (2003), Schwarzer & Jerusalem's General Self-Efficacy Scale (GSE) (1984), and Baker & Siryk's Academic Adjustment Scale (AAS) (1984) comprised the research instruments. Data were analyzed using multiway analysis of covariance in SPSS-21 software. According to the findings, the experimental group and the control group exhibit a substantial disparity in the dependent variables (academic belief, emotional regulation, academic self-efficacy, and academic adjustment) ($P < 0.001$). This training enhances academic confidence, cognitive re-evaluation, academic self-efficacy, and academic adaptation, as well as reduces emotional inhibition in students, as indicated by the findings of this research.

Cite this article: Azizi, A., Farhangi, A., & Hosseinpour, R. (2025). The effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on Academic Belief, Emotional Regulation, Academic Self-Efficacy and Academic Adjustment. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(3), 229-249. doi:10.22059/japr.2023.351670.644460



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2023.351670.644460>

© The Author(s).

The effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on Academic Belief, Emotional Regulation, Academic Self-Efficacy and Academic Adjustment

Extended Abstract

Aim

Adolescence is a critical stage of educational and psychological development, during which individuals experience significant cognitive, emotional, and social changes. Academic adaptation and achievement in this period are shaped by various psychological factors, including academic belief, emotional regulation, academic self-efficacy, and school adjustment. These factors are essential for helping students cope with academic challenges and improve performance. Conversely, reduced academic belief and poor emotional regulation can result in psychological distress and lower academic outcomes (Klimusová et al., 2015; Guenole et al., 2015). Academic self-efficacy refers to a student's confidence in their ability to succeed in educational tasks, which strongly influences motivation and academic behavior (Chiu & Tsai, 2014). Emotional regulation also plays a key role in supporting interpersonal relationships and fostering engagement in learning (Engen & Anderson, 2018).

Acceptance and Commitment Training (ACT), developed by Hayes (1986), aims to enhance psychological flexibility and reduce experiential avoidance, enabling individuals to relate to their internal experiences in more adaptive ways (Hayes et al., 2006). Previous studies have demonstrated the effectiveness of ACT in improving academic performance, emotional regulation, and self-efficacy (Dosti et al., 2017; Sandoz et al., 2017). However, no study has thoroughly investigated the effects of ACT on academic belief, emotional regulation, academic self-efficacy, and school adjustment among male high school students. This study seeks to address that gap.

Methodology

This research employed an experimental design with pre-test and post-test measures and a control group. The statistical population consisted of all male students enrolled in secondary high schools in Ilam during the 2021–2022 academic year. From this population, 30 students were selected using one-stage cluster sampling and randomly assigned to two groups. The intervention was delivered based on the Acceptance and Commitment Therapy (ACT) treatment manual and conducted virtually over eight 45-minute sessions. Session content was adapted from the protocols developed by Feeney and Hayes (2016) and Dosti et al. (2017). The research instruments included Vallerand et al.'s Academic Belief Scale (1992), Gross and John's Emotion Regulation Questionnaire (2003), Schwarzer and Jerusalem's General Self-Efficacy Scale (1984), and Baker and Siryk's Academic Adjustment Scale (1984). Data were analyzed using multiway covariance analysis with SPSS-21 software.

Findings

The results of the present study indicated that academic belief (Kolmogorov-Smirnov test: $p = 0.468$, $z = 0.851$), emotion regulation ($p = 0.522$, $z = 0.816$), academic self-efficacy ($p = 0.898$, $z = 0.561$), and academic adjustment ($p = 0.105$, $z = 1.201$) met the assumption of normality, as all values were greater than $p < 0.05$. Levene's test confirmed the homogeneity of variances for academic belief ($p = 0.086$, $F = 10.10$), emotion regulation ($p = 0.572$, $F = 0.617$), academic self-efficacy ($p = 0.527$, $F = 0.766$), and academic adjustment ($p = 0.813$, $F = 0.408$). The regression slope homogeneity test also confirmed that the slopes for academic belief ($p = 0.114$, $F = 1.629$), emotion regulation ($p = 0.135$, $F = 2.092$), academic self-efficacy ($p = 0.125$, $F = 2.070$), and academic adjustment ($p = 0.088$, $F = 2.081$) were not significant at $p < 0.05$, thereby satisfying the assumption of slope homogeneity.

The Wilks' Lambda test revealed a significant difference between the experimental and control groups across at least one of the dependent variables (academic belief, cognitive reappraisal, emotional inhibition, academic self-efficacy, and academic adjustment) ($F = 191.691$, $p < 0.001$). Data analysis further showed that the scores for academic belief, cognitive reappraisal, academic self-efficacy, and academic adjustment increased significantly in the Acceptance and Commitment Therapy (ACT) group in the post-test compared to the control group. Conversely, the score for emotional inhibition decreased in the ACT group during the post-test phase, indicating treatment-related improvement.

In addition, statistically significant differences were observed between the experimental and control groups in academic belief ($F = 148.74, p < 0.001$), emotional inhibition ($F = 23.81, p < 0.001$), academic self-efficacy ($F = 56.66, p < 0.001$), and academic adjustment ($F = 63.82, p < 0.001$) among male high school students.

Conclusion

The findings of this study demonstrate the significant effectiveness of Academic Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in improving academic belief, emotional regulation, academic self-efficacy, and academic adjustment among male high school students. By addressing experiential avoidance and enhancing psychological flexibility, ACT interventions strengthened students' ability to manage academic stressors and maintain focus on long-term goals (Hayes et al., 2006). The observed increase in cognitive reappraisal and reduction in emotional inhibition is consistent with prior evidence supporting ACT's role in fostering adaptive emotional responses (Gross & John, 2003).

These results underscore the practical value of ACT in educational settings, particularly for students experiencing emotional and academic challenges (Dosti et al., 2017). The study also highlights the relationship between academic self-efficacy and adjustment, suggesting that ACT's emphasis on values-driven behavior and mindfulness can enhance resilience and engagement in learning environments (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Such outcomes are crucial for promoting sustainable academic success and reducing dropout rates, especially in contexts where psychological distress impedes performance (Baker & Siryk, 1984).

Despite these promising findings, the study has some limitations. The sample was restricted to male students in a single city, limiting the generalizability of results across genders, cultural contexts, or educational systems. Moreover, the short-term follow-up does not allow conclusions regarding the long-term effects of ACT. Future studies should explore longitudinal outcomes and adapt ACT protocols for diverse populations, including female students and younger age groups.

It is recommended that educational policymakers and school counselors are encouraged to integrate ACT-based programs into broader mental health initiatives. Embedding such interventions into academic support frameworks may better equip students to navigate academic demands while fostering both emotional and psychological growth. Overall, this study contributes to the growing body of evidence advocating for the integration of psychological flexibility training in educational contexts.

Keywords: Academic Belief, Emotional Regulation, Academic Self-Efficacy, Academic Adjustment, Acceptance and Commitment Therapy

Ethical Considerations

All ethical guidelines were observed in conducting this study. Participants were fully informed about the study's purpose, confidentiality of their data, and their right to provide informed consent. They were also assured of their right to withdraw from the study at any time.

Acknowledgments and Funding

The authors sincerely thank the Department of Education officials, school principals, and secondary school students in Ilam who participated in this research. This study was self-funded, with no external financial support.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest related to this research.

Cite this article: Azizi, A., Farhangi, A., & Hosseinpour, R. (2025). The effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on Academic Belief, Emotional Regulation, Academic Self-Efficacy and Academic Adjustment. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(3), 229-249. doi:10.22059/japr.2023.351670.644460



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2023.351670.644460>

© The Author(s).

اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی

امین عزیزی^۱ ✉، عبدالحسن فرهنگی^{۱*} ✉، رضا حسین پور^۲ ✉

۱. گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی و فرهنگی، دانشگاه جامع امام حسین(ع)، تهران، ایران.

*نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

رایانامه: a.farhangi@iau-tnb.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۱/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۷/۱۰

کلیدواژه ها:

باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، سازگاری تحصیلی.

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان پسر بود. پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری مطالعه شامل کلیه دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای تک مرحله ای، ۳۰ دانش آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه باور تحصیلی (ABS)، پرسشنامه تنظیم هیجانی (ERQ)، مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSS) و مقیاس سازگاری تحصیلی (AAS) بود. داده ها به روش تحلیل کوواریانس چندراهه در نرم افزار SPSS-21 تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین گروه آزمایش و گروه گواه از نظر متغیرهای وابسته (باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری تحصیلی) تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0.001$). مطابق نتایج این پژوهش، این آموزش موجب افزایش باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی و همچنین کاهش بازداری هیجانی در دانش آموزان می شود. پیشنهاد می شود واحدهای آموزشی و نیز مشاوران در کانون های اصلاح و تربیت، برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد را در رأس برنامه های آموزشی قرار دهند.

استناد: عزیزی، ا.، فرهنگی، ع.، و حسین پور، ر. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی.

فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۶(۳)، ۲۴۹-۲۲۹. doi:10.22059/japr.2023.351670.644460

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2023.351670.644460>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

دوره نوجوانی مهم‌ترین دوران تعلیم و تربیت هر فرد است. دوران تحصیل نیز دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی وسیعی برای فرد اتفاق می‌افتد. به همین سبب بخش چشمگیری از چالش‌های زندگی مربوط به دوره نوجوانی است. از این‌رو، انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. امروزه متخصصان تعلیم و تربیت به دنبال راه‌هایی برای رشد عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی و نیز شناخت عوامل روان‌شناختی مؤثر در امور تحصیلی دانش‌آموزان هستند (کلیموسوا و همکاران^۱، ۲۰۱۵). به‌علت تکالیف شناختی گسترده، بار تحصیلی زیاد و محیط رقابت درسی، دانش‌آموز ممکن است گرفتار آسیب‌های روان‌شناختی شود (گوئنول و همکاران^۲، ۲۰۱۵). براین‌اساس دانش‌آموزان برای بالابردن عملکرد تحصیلی خود نیاز به مهارت‌های انگیزشی و باور تحصیلی دارند تا به سازگاری تحصیلی برسند (مهردوست و همکاران، ۱۳۹۲).

یکی از مهم‌ترین عوامل درون‌فردی در دانش‌آموزان که بارها مطالعه شده باور تحصیلی^۳ دانش‌آموزان است. تضعیف این باور، یکی از مسائل و مضللهایی است که بسیاری از نظام‌های آموزشی کشورهای جهان، به‌خصوص کشورهای در حال توسعه را درگیر کرده است و هرساله زبان‌های علمی، اقتصادی و فرهنگی را متوجه خانواده‌ها و دولت‌ها و آسیب‌های جسمی و روحی زیادی را متوجه فراگیران می‌کند. به همین سبب، رسیدن به باورهای تحصیلی در دانش‌آموزان از هدررفت هزینه‌ها و سرمایه‌گذاری انجام‌شده در آموزش و پرورش جلوگیری می‌کند. همچنین ایجاد باور تحصیلی (انگیزش) به‌عنوان جهت‌دهنده به فعالیت‌های دانش‌آموزان مورد توجه مسئولان است. باور تحصیلی (انگیزش) درواقع فرایندی درونی است که با هدف رسیدن به دستاوردهای تحصیلی مداومت می‌یابد و سبب کسب یک مدرک تحصیلی مطلوب در محیط آموزشی برای دانش‌آموز می‌شود (امیری و همکاران، ۱۳۹۸). به‌علاوه، باور تحصیلی دانش‌آموزان سبب می‌شود دانش‌آموز به موضوعات درسی و کلاسی علاقه‌مند شود و نوع هدف او برای موقعیت و پیشرفتی که در آینده اتخاذ خواهند کرد، تحت تأثیر قرار گیرد. به این ترتیب، تقویت عملکرد تحصیلی نیازمند تقویت مهارت‌های انگیزشی و باور تحصیلی در دانش‌آموزان است (سرایی و همکاران، ۱۳۹۷؛ سعیدزاده و همکاران، ۱۳۹۷). زارع‌شاهی و همکاران (۱۳۹۵) بیان کردند که رفتار و عملکرد هر فرد در تحصیل براساس سطح باورش در پیشرفت تحصیلی آن متفاوت است. انگیزش پیشرفت تحصیلی عاملی مهم در یادگیری است که می‌تواند شامل برنامه‌های درسی (کمی و کیفی)، فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری، ویژگی‌های یادگیرنده (دانش‌آموز) و یاددهنده (معلم)، شرایط محیط آموزشی و عوامل محیطی باشد.

یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان تنظیم هیجانی^۴ است. هیجان یکی از مهم‌ترین فرایندهای تأثیرگذار تحول است که تجارب دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگر بخواهیم دانش‌آموزان از عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی بهتری برخوردار باشند، ضروری است با هیجان‌های خود آشنا شوند و بتوانند آن‌ها را مدیریت و مهار کنند (آریاتبار و همکاران، ۱۴۰۰). در کنار باور تحصیلی، مهارت‌های تنظیم هیجانی ارتباط معلم-شاگرد را تسهیل می‌کند و از طریق ارزیابی شناختی مثبت سبب رفتار یادگیری می‌شود و این امر می‌تواند موفقیت و انگیزش و باور تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد (انگن و اندرسون^۵، ۲۰۱۸؛ گنگ و پالسون^۶، ۲۰۱۷). معمولاً افراد هیجان‌هایشان را به‌صورت هشیار یا ناهشیار به‌صورت تغییر موقعیت فراخواننده هیجان یا اصلاح تجارب تنظیم می‌کنند (پالک و همکاران^۷، ۲۰۱۶؛ اربترودیس و همکاران^۸، ۲۰۱۷). تکالیف تحصیلی زیاد، بدون توجه به علاقه دانش‌آموز، علاوه بر ایجاد اضطراب و استرس برای فرد، به دیگر فرایندهای روان‌شناختی و هیجانی آن مانند تنظیم هیجانی آن‌ها آسیب جدی وارد می‌سازد؛ چرا که آسیب به فرایندهای شناختی و هیجانی،

1. Klimusová et al.
2. Guenole et al.
3. academic belief
4. emotion regulation
5. Engen & Anderson
6. Gong & Paulson
7. Pollock et al.
8. Arabatzoudis et al.

پردازش‌های روان‌شناختی و هیجانی را دچار اخلال می‌کند و موجب می‌شود این دانش‌آموزان دچار بی‌نظمی هیجانی شوند (کرافت و همکاران^۱، ۲۰۱۹؛ ماچا و مویسوا^۲، ۲۰۱۶). تنظیم هیجان به فرد کمک می‌کند تا هیجان‌های منفی را خود را تنظیم و احساسات دیگران را درک کند. این امر عامل موفقیت و کارآمدی در حوزه‌های مختلف زندگی فرد خواهد بود (وو و همکاران^۳، ۲۰۲۱؛ امیری و همکاران، ۱۳۹۸).

یکی دیگر از تعیین‌کننده‌های مرتبط با شرایط تحصیلی دانش‌آموزان، خودکارآمدی تحصیلی^۴ است. از میان عوامل تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد انسانی، هیچ‌کدام مؤثرتر از خودکارآمدی نیست. باورهای خودکارآمدی افراد نقش مهمی در چگونگی نگرش آن‌ها به شرایط مختلف و چگونگی احساس، فکر و رفتار دارد. مهم‌ترین تعیین‌کننده انگیزشی عاطفه، باور، تفکر و عمل در هر فرد است که قادر است در موقعیت‌های آموزشی و تحصیلی، عاملی تأثیرگذار بر دانش‌آموزان باشد (سالامی و اوگونوکن^۵، ۲۰۰۹). افرادی که خودکارآمدی بیشتری دارند، بیش از افراد دارای خودکارآمدی ضعیف در انجام تکالیف از خود کوشش و پافشاری نشان می‌دهند و عملکرد بهتری دارند (چیو و تسای^۶، ۲۰۱۴). خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در رابطه با قابلیت یادگیری، عملکرد و شایستگی او در انجام تکالیف آموزشی اشاره دارد. باور خودکارآمدی افراد تحت تأثیر انگیزه تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموز در امر تحصیل است و سبب موفقیت تحصیلی او می‌شود (بدل^۷، ۲۰۱۶). خودکارآمدی تحصیلی قوی سبب می‌شود دانش‌آموزان به توانایی خود اطمینان بیشتری داشته باشند و استرس آن‌ها کاهش یابد (پورسید و خرمائی، ۱۳۹۷).

از دیگر متغیرهای مرتبط با شرایط و وضعیت دانش‌آموزان، سازگاری تحصیلی^۸ آن‌ها در مدرسه است که یکی از اهداف اصلی و مهم هر نظام آموزشی به‌شمار می‌رود. سازگاری، مهم‌ترین نشانه سلامت روان‌شناختی است و با حوزه‌های عاطفی، اجتماعی و آموزشی مرتبط است. درواقع سازگاری تحصیلی را می‌توان قدرت فرد برای سازگارشدن با فعالیت‌های مدرسه و تقاضاهای تحصیلی دانست (باچم و کاسی^۹، ۲۰۱۸). به این ترتیب سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه بخشی از سازگاری عاطفی-اجتماعی آن‌ها است که می‌تواند شامل دسته‌ای از واکنش‌هایی باشد دانش‌آموز به کمک آن، رفتار خود را برای پاسخی موزون به شرایط و محیط جدید و نیز به فعالیت‌هایی که آن محیط از او می‌خواهد تغییر دهد (لیران و میلر^{۱۰}، ۲۰۱۷).

روش آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد^{۱۱} نوعی رفتاردرمانی است که توسط هیز (۱۹۸۶) مطرح شد. هدف این روش انجام عملی است که توجه‌آگاه و با حضور کامل ذهن و ارزش‌محور باشد (هیز و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۶). در این روش آموزشی، هدف درمانگر افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در مراجعان است (دوستی و همکاران، ۱۳۹۷). رسالت این روش آموزشی، تغییر رابطه با افکار و احساسات سخت است؛ تا جایی که فرد دیگر آن‌ها را به چشم رویدادهای روان‌شناختی ناخوشایند گذرا بنگرد (پوتس و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۶). از سوی دیگر، در این روش آموزشی درواقع تمایل فرد به دورکردن تجارب خصوصی ناخواسته (افکار، امیال یا هیجان‌ها) نیست، بلکه فرد سعی می‌کند آن‌ها را کنترل کند. درنتیجه اجتناب تجربی را نشانه می‌گیرد تا به انعطاف‌پذیری روان‌شناختی برسد (افشاری، ۱۳۹۷). تحقیقات نشان می‌دهد آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد برای وضعیت‌های مختلفی از جمله مسائل مربوط به دانش‌آموزان و مشکلات تحصیلی بر متغیرهای روان‌شناختی گوناگون اثربخش بوده است (دوستی و همکاران، ۱۳۹۷؛ مرشدی و همکاران، ۱۳۹۴).

1. Krafft et al.

2. Machu & Morysova

3. Wu et al.

4. academic self-efficacy

5. Salami & Ogundokun

6. Chiu & Tsai

7. Bedel

8. academic adjustment

9. Bachem & Casey

10. Liran & Miller

11. acceptance and commitment therapy

12. Hayes et al.

13. Pots et al.

یکی از نتایج پژوهش قنبرپور گنجاری و همکاران (۱۳۹۸) مؤثر بودن آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان متوسطه پسر بود. همچنین آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در پذیرش آگاهانه و مشاهده گر بودن نسبت به خود، کاهش رنج انسان ها، اجتناب از تجارب منفی و افزایش تجارب مثبت کارآمد است (هیز و همکاران^۱، ۲۰۱۲) و نتایج مثبتی دارد که عبارت اند از: بهبود وضعیت تحصیلی (ساندوز و همکاران^۲، ۲۰۱۷)، کاهش تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان (سنت و بویز^۳، ۲۰۱۴)، کاهش اضطراب (فولک و همکاران^۴، ۲۰۱۲)، افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان (رضاپور میرصالح و احمدی اردکانی، ۱۳۹۶)، تنظیم هیجان دانش آموزان (گادبی و کانگاس^۵، ۲۰۲۲؛ چپودلی و همکاران^۶، ۲۰۱۸؛ سزیکلی و مایو^۷، ۲۰۱۵؛ فعله کار و همکاران، ۱۳۹۸)، افزایش نظم جویی هیجانی و خودکارآمدی در دانشجویان (گل محمدیان و همکاران، ۱۳۹۷)، افزایش و بهبود تحمل آشفتگی در دانش آموزان با اختلال سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی (روحی و همکاران، ۱۳۹۷؛ اشرفزاده و پورابراهیمی، ۱۳۹۶)، بهبود سازگاری، هیجانی تحصیلی دانش آموزان (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۴) و بهبود و تقویت سلامت روان شناختی افراد (میانو و هیز^۸، ۲۰۱۱). همچنین در پژوهش های متعددی مشخص شده است که این آموزش سبب تنظیم هیجان و به دنبال آن تقویت هیجان های مثبت، کاهش هیجان های منفی، تقویت عملکرد، حس شادی (وو و همکاران، ۲۰۲۱؛ برانز و همکاران^۹، ۲۰۱۳)، کمک به سازگاری در همه موقعیت ها (گریگوار و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۸)، نتیجه خوب تحصیلی، مولد بودن، واکنش های مناسب کلاسی و نمره های خواندن (هیل و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۱) در دانش آموزان می شود.

جامعه امروزی و به خصوص نظام آموزشی برای سرنوشت افراد نگران است. در عین حال به رشد، پیشرفت و تکامل فرد در جامعه اهمیت می دهد و انتظار دارد افراد در موارد مختلفی مانند شناختی، عاطفی، رفتاری و کسب مهارت و توانایی شخصیتی، آن چنان که باید پیشرفت کنند و ارتقا یابند (گاتز و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۲). با توجه به شرایط و وضعیت روان شناختی دانش آموزان نوجوان که در دنیای کنونی انواع شرایط استرس زا و چالش برانگیز برای آن ها وجود دارد، آنان بیش از پیش نیاز به راهنمایی و مشاوره دارند تا بتوانند با موفقیت و عملکرد مطلوب این دوره را سپری کنند و به لحاظ تحصیلی نیز پیشرفت مناسبی داشته باشند. به این ترتیب آموزش راهبردها و برنامه هایی از قبیل آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد به دانش آموزان موجب کاهش مشکلات رفتاری، پر خاشگری و اضطراب می شود و جرئت ورزی و باورهای مثبت آنان را تقویت می کند. به این ترتیب در پی این امر می توان شاهد افزایش سازگاری تحصیلی در محیط های آموزشی بود. همچنین نتایج این پژوهش ها باید مورد توجه واحدهای آموزشی و مشاوران در کانون های اصلاح و تربیت قرار گیرد و این گونه آموزش ها را در رأس برنامه های آموزشی خود قرار دهند. با توجه به تحقیقات انجام شده، تا به حال مطالعه ای در خصوص اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش آموزان پسر متوسطه دوم به صورت یکجا انجام نگرفته است؛ بنابراین این پژوهش در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی مؤثر است.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

1. Pistorello & Levin
2. Sando et al.
3. Scent & Boes
4. Folke et al.
5. Godbee & Kangas
6. Chiodelli
7. Szekely & Miu
8. Muto & Hayes
9. Brans et al.
10. Grégoire et al.
11. Hilt et al.
12. Goetz et al.

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی، از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ هستند. به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای، از بین کلیه دبیرستان‌های پسرانه شهر ایلام، سه دبیرستان انتخاب شدند. در نهایت دانش‌آموزانی که در پرسشنامه‌ها نمره کمتر از نقطه برش کسب کرده بودند، یعنی در هر سه پرسشنامه نمراتشان متوسط یا کم بود (۵۰) دانش‌آموز، انتخاب شدند. بعد از ارائه توضیحات کلی درخصوص اهداف پژوهش و شرح اصول اخلاقی از جمله حق انتخاب و آزادی درخصوص شرکت در پژوهش، امانتداری درخصوص اطلاعات شخصی هر فرد و نیز با در نظر داشتن رضایت شرکت‌کننده‌ها، از میان آن‌ها ۳۰ دانش‌آموز به شیوه تصادفی انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند (۱۵ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۵ دانش‌آموز در گروه گواه). در نهایت روی گروه آزمایش، بسته درمان مبتنی بر پذیرش به صورت گروهی یک جلسه در هفته اجرا شد؛ در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نکردند. پس از اتمام جلسه‌ها، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. شایان توضیح است که به دلیل شیوع ویروس کرونا و غیرحضور بودن مدارس، کلیه جلسات آموزشی در فضای مجازی اجرا شد. آزمون‌ها نیز به صورت الکترونیکی طراحی شد و در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. معیارهای ورود شرکت‌کنندگان به این مطالعه رضایت آزمودنی‌ها، دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸، نداشتن سابقه مصرف مواد مخدر و داروی ترک بود. معیارهای خروج نیز غیبت در بیش از دو جلسه در دوره آموزشی، تمایل نداشتن به ادامه حضور در فرایند پژوهش یا بروز حادثه‌ای ناخواسته بود.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

۲-۲-۱. مقیاس باور تحصیلی^۱ (ABS)

این مقیاس توسط والرنند و همکاران^۲ (۱۹۹۲) در کانادا برای اندازه‌گیری باور تحصیلی طراحی و هنجاریابی شده است. مقیاس دارای سه خرده‌مقیاس باور درونی^۳ با ۱۲ گویه، باور بیرونی^۴ با ۱۲ گویه و بی‌انگیزگی^۵ با ۴ گویه است. پاسخ آزمودنی‌ها در یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (از اصلاً=۱ تا کاملاً=۷) تنظیم شده است. گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷ مربوط به انگیزه درونی، گویه‌های ۱، ۳، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۸ درباره انگیزش درونی و گویه‌های ۵، ۱۲، ۱۹، ۲۶ در مورد بی‌انگیزگی است. والرنند و همکاران (۱۹۹۲) در پژوهشی شاخص‌های حاصل از تحلیل عاملی تأییدی ($GFI = 0.94$ ؛ $AGFI = 0.91$ ؛ $NFI = 0.93$) را به دست آوردند. ویسانی، لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۱) شاخص‌های حاصل از تحلیل عاملی تأییدی ($CFI = 0.98$ ؛ $GFI = 0.90$ ؛ $AGFI = 0.88$) را گزارش کردند که نشان‌دهنده اعتبار و روایی مطلوب این پرسشنامه بود. والرنند و همکاران (۱۹۹۲) ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ 0.81 محاسبه کردند و ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی 0.84 ، 0.86 و 0.67 گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برای باور درونی، باور بیرونی و بی‌انگیزگی 0.85 ، 0.88 و 0.65 به دست آمد.

۲-۲-۲. پرسشنامه تنظیم هیجانی^۶ (ERQ)

به منظور سنجش تنظیم هیجانی از ابزار تنظیم هیجانی گروس و جان^۷ (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ده گویه و دو خرده‌مقیاس بازدارنده هیجانی و ارزیابی مجدد شناختی است. آزمودنی‌ها به هر سؤال این پرسشنامه براساس مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷)، پاسخ می‌دهند. دامنه نمرات در این مقیاس از ۱۰ تا ۷۰ است. گروس و جان

1. Academic Belief Scale (ABS)

2. Vallerand

3. internal belief

4. external belief

5. lack of motivation

6. Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)

7. Gross & John

(۲۰۰۳) روایی همگرا این پرسشنامه با آزمون مقیاس صفت فراخلق سالوی^۱ (۰/۸۳) و روایی واگرا این پرسشنامه با آزمون استعداد تحصیلی وندرلیک^۲ ($r=0/77$) گزارش کردند. دلاور (۱۳۹۱) همسانی درونی این ابزار ۰/۸۰ گزارش شده است. در پژوهش حسنی (۱۳۹۲) نمرات هر سؤال با نمرات خرده‌مقیاس‌ها، همبستگی معنی‌داری ($r=0/44$; $r=0/72$) با یکدیگر داشتند. گوویا و همکاران^۳ (۲۰۱۸) براساس تحلیل‌عاملی اکتشافی KMO (۰/۷۵) و آزمون کرویت بارتلت ($P=0/001$; $P=457/35$) Chi-Square) حاکی از مطلوبیت آن بود. گروس و جان (۲۰۰۳) ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد و بازداری هیجانی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۳ و قلندرزاده و پورنقاش تهرانی (۱۳۹۹) آلفای کرونباخ مقیاس ارزیابی مجدد ۰/۸۱ و مقیاس بازداری هیجانی ۰/۷۵ را گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به‌دست آمد.

۲-۳-۲. مقیاس خودکارآمدی^۴ (GSE)

به‌منظور سنجش خودکارآمدی دانش‌آموزان از ابزار شوارزر و جروسلم^۵ (۱۹۹۵) استفاده شد. این پرسشنامه ابتدا شامل بیست ماده بود، اما در تجدیدنظرهای بعدی به ده ماده تقلیل یافت. پرسشنامه در یک مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت از کاملاً صحیح است (۴) تا اصلاً صحیح نیست (۱) تنظیم شده است. حداقل نمره ۱۰ و حداکثر نمره ۴۰ است. نمره بالا نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است. کدیور (۱۳۸۲) روایی این ابزار را از طریق تحلیل‌عاملی با چرخش بار عاملی ۰/۷۳ تا ۰/۲۹ گزارش کرد. همچنین در پژوهش شامردلو و سیف (۱۳۹۷) روایی مقیاس از طریق محاسبه ضریب همبستگی بین ابعاد و نمره کل آن محاسبه شد. مقدار ضریب ۰/۵۱ در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنی‌دار گزارش شد. کدیور (۱۳۸۲) ضرایب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و شامردلو و سیف (۱۳۹۷) مقدار آن را ۰/۹۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به‌دست آمد.

۲-۳-۲. مقیاس سازگاری تحصیلی^۶ (AAS)

این ابزار توسط بیکر و سریاک^۷ (۱۹۸۴) به‌منظور سنجش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تدوین شد. این مقیاس ۲۴ سؤال دارد و شیوه نمره‌گذاری آن بر مبنای مقیاس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای (از کاملاً درمورد من صدق می‌کند = ۷ تا اصلاً درمورد من صدق نمی‌کند = ۱) تنظیم شده است. دامنه نمرات پرسشنامه ۲۴ تا ۱۶۸ است. نمرات بیشتر نشان‌دهنده سازگاری تحصیلی بیشتر در افراد است و نمرات کمتر دشواری بیشتر در سازگاری تحصیلی را نشان می‌دهد. نمره‌گذاری گویه‌های منفی به‌صورت معکوس است. ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس سازگاری تحصیلی در شش گروه نمونه مختلف در دامنه ۰/۸۲ تا ۰/۸۷ قرار داشت (بیکر و سریاک، ۱۹۸۴). در پژوهش خنجرخانی و عباسی (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری تحصیلی ۰/۸۸ به‌دست آمد. بیکر و سریاک (۱۹۸۴) روایی صوری این ابزار را تأیید کردند. میکاییلی‌منیع و همکاران^۸ (۲۰۲۴) ضرایب همسانی درونی بالایی (بالای ۰/۷۰) را گزارش کرده است که اعتبار آن را به‌عنوان یک ابزار اندازه‌گیری تأیید می‌کند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه شد.

۲-۳. شیوه اجرای مداخله پژوهش

به‌منظور آموزش از راهنمای درمان بسته درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) استفاده شد که در هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به‌صورت مجازی برگزار شد. خلاصه جلسات درمان به شرح جدول ۱ است (فنی و هیز^۹، ۲۰۱۶؛ دوستی و همکاران، ۱۳۹۷).

1. Salovey's Trait Meta-Mood Scale (TMMS)
2. Wonderlic Scholastic Aptitude Exam (SLE)
3. Gouveia et al.
4. General Self-Efficacy Scale (GSE)
5. Schwarzer & Jerusalem
6. Academic Adjustment Scale (AAS)
7. Baker & Siryk
8. Michaeli Manee et al.
9. Feeney & Hayes

جدول ۱. خلاصه جلسه‌های پروتکل آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد

جلسه‌ها	هدف جلسه	توضیحات
۱	ایجاد ارتباط اولیه، معرفی درمان و سنجش پایه‌ای	آشنایی با فرایندهای درمان، برقراری ارتباط با اعضای گروه، آموزش روانی و گرفتن پیش‌آزمون
۲	شناسایی الگوهای ناکارآمد کنترل و شروع تمرین پذیرش	صحبت‌کردن درمورد تجربیات و ارزیابی آن‌ها، کارایی به‌عنوان مالک سنجش اعمال و ایجاد ناامیدی سازنده، دادن تکالیف برای جلسه آینده، تمرین کوتاه توجه‌آگاهی
۳	درک نقش کنترل ذهنی در مشکلات و تمرین حضور ذهن	مرور تکلیف جلسه قبل، بیان کنترل به‌عنوان مشکل سنجش عملکرد، دادن تکالیف برای جلسه آینده، تمرین کوتاه توجه‌آگاهی
۴	کاهش همجوشی شناختی و افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی	مرور تجارب جلسه قبل، مرور تکالیف و تعهد رفتاری، معرفی همجوشی و ناهمجوشی و فنون ناهمجوشی، مداخله در عملکرد مشکل زنجیره‌های مشکل‌ساز زبان، کاستن همجوشی با افکار و عواطف، دادن تکالیف برای جلسه آینده، تمرین کوتاه توجه‌آگاهی
۵	تقویت دیدگاه مشاهده‌گر و پذیرش خود متغیر	مرور تجارب جلسه قبل، مرور تکالیف و تعهد رفتاری، مشاهده خود به‌عنوان زمینه، تضعیف خود مفهوم‌سازی‌شده و بیان خود به‌عنوان مشاهده‌گر، سنجش عملکرد نشان‌دادن جدایی بین خود، تجربیات درونی و رفتار، دادن تکالیف برای جلسه آینده، تمرین کوتاه توجه‌آگاهی
۶	توسعه مهارت توجه‌آگاهی و جداسازی افکار ناکارآمد	مرور تجارب جلسه قبل، سنجش عملکرد، کاربرد فنون توجه‌آگاهی، تضاد بین تجربه و ذهن، الگوسازی بیرون‌آمدن از ذهن و آموزش دیدن تجربیات درون به‌عنوان یک فرایند، دادن تکالیف برای جلسه آینده، تمرین کوتاه توجه‌آگاهی
۷	شناسایی و اولویت‌بندی ارزش‌های شخصی در زندگی	مرور تجارب جلسه قبل، سنجش عملکرد، بیان مفهوم ارزش، تشریح خطرات تمرکز بر نتایج و کشف ارزش‌های عملی زندگی، دادن تکالیف برای جلسه آینده، تمرین کوتاه توجه‌آگاهی
۸	یکپارچه‌سازی مفاهیم درمان، مرور ارزش‌ها و ارزیابی پیشرفت	مرور تجارب جلسه قبل، سنجش عملکرد، توضیح مفهوم ارزش با استفاده از استعاره‌ها و تمثیل‌ها، نشان‌دادن خطرات تمرکز بر نتایج و کشف ارزش‌های عملی زندگی، گرفتن پس‌آزمون و قدردانی از حضور در پژوهش

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

داده‌های پژوهش با روش آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیری^۱) به کمک نرم‌افزار SPSS-21 تجزیه و تحلیل شدند.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

براساس اطلاعات جمعیت‌شناسی، ۷ نفر (۲۳/۳۳ درصد) سال دهم، ۱۲ نفر (۴۰/۰۱ درصد) سال یازدهم و ۱۱ نفر (۳۶/۶۶ درصد) سال دوازدهم بودند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۱۶ تا ۱۸، میانگین سنی ۱۷/۴ و انحراف معیار ۱/۰۵ بود.

۳-۲. شاخص‌های توصیفی

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه‌های گواه و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های گواه و آزمایشی

متغیر	گروه گواه		گروه آزمایشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT)	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
باور تحصیلی	پیش‌آزمون	۵۵/۰۶	۳/۳۲	۳/۴۴
	پس‌آزمون	۵۶/۳۳	۳/۵۷	۲/۰۱
ارزیابی مجدد	پیش‌آزمون	۲۲/۸۰	۱/۷۸	۱/۳۲
	پس‌آزمون	۲۳/۶۰	۲/۴۱	۰/۹۲
بازداری هیجانی	پیش‌آزمون	۲۱/۸۵	۲/۱۱	۱/۳۰
	پس‌آزمون	۲۲/۴۰	۲/۱۳	۰/۵۹
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۴/۰۰	۲/۶۹	۱/۸۰
	پس‌آزمون	۲۴/۶۰	۲/۸۲	۰/۸۲
سازگاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۴/۶۰	۲/۹۷	۱/۹۴
	پس‌آزمون	۲۵/۰۰	۲/۲۶	۱/۹۰

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نمرات در مرحلهٔ پس‌آزمون در گروه آزمایشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نسبت به گروه کنترل در تمامی متغیرهای وابسته (باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی) در مرحلهٔ پس‌آزمون افزایش یافته و فقط در متغیر بازداري هیجانی در مرحلهٔ پس‌آزمون کاهش یافته است. براین‌اساس نتایج نشان‌دهندهٔ درمان مؤثر است.

۳-۳. بررسی مفروضه‌های آزمون‌های پارامتریک

پیش از تحلیل داده‌ها سه مفروضهٔ کولموگروف-اسمیرنوف^۱، همگنی واریانس‌ها^۲ و همگنی شیب‌های رگرسیون^۳ بررسی شد تا اطمینان از نرمال بودن داده‌ها حاصل شود. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون در خصوص نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	کولموگروف-اسمیرنوف		واریانس‌ها		شیب‌های رگرسیون	
	Z	سطح معنی‌داری	F	سطح معنی‌داری	F	سطح معنی‌داری
باور تحصیلی	۰/۸۵۱	۰/۴۶۸	۱/۰۱۰	۰/۰۸۶	۱/۶۲۹	۰/۱۱۴
تنظیم هیجان	۰/۸۱۶	۰/۵۲۲	۰/۶۱۷	۰/۵۷۲	۲/۰۹۲	۰/۱۳۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۶۱	۰/۸۹۸	۰/۷۶۶	۰/۵۲۷	۲/۰۷۰	۰/۱۲۵
سازگاری تحصیلی	۱/۲۰۱	۰/۱۰۵	۰/۴۰۸	۰/۸۱۳	۲/۰۸۱	۰/۰۸۸

با توجه به جدول ۳، باور تحصیلی در آزمون کولموگورف-اسمیرنوف ($p=0/468$; $Z=0/851$)، تنظیم هیجان ($p=0/522$; $Z=0/816$)، خودکارآمدی تحصیلی ($p=0/898$; $Z=0/561$) و سازگاری تحصیلی ($p=0/105$; $Z=1/201$) به‌دست آمد ($P>0/05$). به این ترتیب پیش‌فرض نرمال بودن داده‌های پژوهش تأیید شد. همچنین از آزمون لوین برای همگنی واریانس‌های باور تحصیلی ($p=0/086$; $F=10/10$)، تنظیم هیجان ($p=0/572$; $F=0/617$)، خودکارآمدی تحصیلی ($p=0/527$; $F=0/766$)، و سازگاری تحصیلی ($p=0/813$; $F=0/408$) استفاده شد. به این ترتیب مفروضهٔ همگنی واریانس‌ها مورد تأیید بود. نتایج آزمون بررسی پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرهای باور تحصیلی ($p=0/114$; $F=1/629$)، تنظیم هیجان ($p=0/135$; $F=2/092$)، خودکارآمدی تحصیلی ($p=0/125$; $F=2/070$)، و سازگاری تحصیلی ($p=0/088$; $F=2/081$) را نیز نشان داد که در سطح $P<0/05$ معنی‌دار نیست؛ بنابراین با توجه به اینکه شیب‌های رگرسیون متغیرهای پژوهش همگن هستند، مفروضهٔ همگنی شیب‌های رگرسیون رعایت شده است.

۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) برای تأثیرات عضویت گروهی

آزمون	ارزش	F	فرضیه df	خطا df	p	مجذور اتا	توان آماری
اثر ییلایی	۱/۵۵۶	۲۳/۸۲۳	۲۳	۳	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۱/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۰۰۱	۱۹۱/۶۹۱	۲۳	۳	۰/۰۰۱	۰/۶۷	۱/۰۰
اثر هتلینگ	۳۹۸/۶۹۱	۱۲۷۵/۸۱۰	۲۳	۳	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۱/۰۰
بزرگ‌ترین ریشهٔ روی	۳۹۷/۴۲۵	۲۷۰۲/۴۹۱	۲۳	۳	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱/۰۰

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، بین گروه‌های آزمایشی و گواه از نظر متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به مقدار به‌دست‌آمده برای F با ارزش ۰/۰۰۱ آزمون لامبدای ویلکز معنی‌دار است ($F=191/691$; $P<0/001$). براین‌اساس بین گروه‌های آزمایشی و گواه حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، بازداري هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی) تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

1. Kolmogorov-Smirnov

2. homogeneity of variances

3. homogeneity of slope regression

جدول ۵ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) بررسی اثرات بین گروهی متغیرهای وابسته باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، بازداری هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) برای بررسی اثرات بین گروهی متغیرهای وابسته

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	مجزور اتا
باور تحصیلی	پیش آزمون	۳۶۳/۶۵	۱	۳۶۳/۶۵	۸/۷	۰/۰۴	۰/۱۵
	گروه	۹۶۶۷۴/۵۷	۱	۹۶۶۷۴/۵۷	۱۴۸/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۸۴
	خطا	۱۷۵۴۸/۲۱	۲۷	۶۴۹/۹۳			
تنظیم هیجان	پیش آزمون	۸۵۷/۴۱	۱	۸۵۷/۴۱	۲/۶۷	۰/۰۴	۰/۲۳
	گروه	۳۲۵۰/۱۴	۱	۳۲۵۰/۱۴	۲۳/۸۱	۰/۰۰۲	۰/۵۷
	خطا	۶۲۳۵/۷۴	۲۷	۲۳۰/۹۵			
خودکارآمدی تحصیلی	پیش آزمون	۱۴۷۵/۸۵	۱	۱۴۷۵/۸۵	۱۴/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	گروه	۵۸۳۸/۷۲	۱	۵۸۳۸/۷۲	۵۶/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	خطا	۲۷۸۱/۸۸	۲۷	۱۰۳/۰۳			
سازگاری تحصیلی	پیش آزمون	۱۸/۸۵۴	۱	۱۸/۸۵	۳/۲۳	۰/۰۳	۰/۴۹
	گروه	۶۴۰۵/۴۹	۱	۶۴۰۵/۴۹	۶۳/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۷۰
	خطا	۲۷۰۹/۸۱	۲۷	۱۰۰/۳۶			

براساس جدول ۵ بین متغیرهای باور تحصیلی ($F=148/74$; $P<0/001$)، بازداری هیجانی ($F=23/81$; $P<0/001$)، خودکارآمدی تحصیلی ($F=56/66$; $P<0/001$) و سازگاری تحصیلی ($F=63/82$; $P<0/001$) در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم بین گروه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و گواه به لحاظ آماری تفاوت معنی دار مشاهده شد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی (ارزیابی مجدد شناختی، بازداری هیجانی)، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر ایلام انجام شد. براساس یافته‌ها، در متغیر باور تحصیلی بین گروه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد سبب افزایش باور تحصیلی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شده است. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات چیدولی و همکاران (۲۰۱۸)، فنی و هیز (۲۰۱۶)، امیری و همکاران (۱۳۹۸) و زارع شاهی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. باور تحصیلی مبین دانش و ادراکات فردی در زمینه ضعف‌ها و قوت‌ها در انجام موفقیت‌آمیز بایدها و نبایدهای تحصیلی است. افرادی که باور تحصیلی مثبت بیشتری دارند، احساس کفایت می‌کنند و در سازگاری با مدرسه و محیط توانا هستند (رضایی و غفاری، ۱۳۹۰). اگر دانش‌آموزان باور کنند دانش سببی از اطلاعات است، دانسته راهبردهای تفکر خود را هدایت و بهترین راهبرد باور را انتخاب می‌کنند. در نتیجه مطالب و سایر معیارهای درک مطلب را به یاد می‌سپارند و به باور تحصیلی دست می‌یابند (کدیور، ۱۳۹۷)؛ بنابراین باور و نگرش دانش‌آموزان درباره توانایی‌های تحصیلی خود براساس زمینه‌های اجتماعی، خصوصیات فردی، موفقیت‌های تحصیلی و نظام آموزشی در حال تغییر است (شریف‌پور، ۱۳۹۶). به این ترتیب تأکید بر آموزش مهارت‌های روان‌شناختی درخصوص کاهش مشکلات بین فردی و ارتباطی مانند باور تحصیلی در دوره تحصیلی دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است. هدف این روش درمانی این است که افراد با این آموزش یاد بگیرند افکار را حتی اگر ناراحت‌کننده و ناخوشایند باشند، درک کنند (هیز و استروساهل^۱، ۲۰۰۴). از سوی دیگر، زیرساخت رسیدن به اهداف آموزشی باور تحصیلی است. کاهش این باور، از معضله‌هایی است که نظام‌های آموزشی کشورهای جهان، به‌ویژه کشورهای درحال توسعه درگیر آن هستند و هرساله آسیب‌های جسمی و روحی فراوانی را متوجه فراگیران و زبان‌های علمی، اقتصادی و فرهنگی به خانواده‌ها و دولت‌ها تحمیل می‌کند. به همین سبب رسیدن به باورهای تحصیلی در دانش‌آموزان، از هدررفت هزینه‌ها

و سرمایه‌گذاری انجام‌شده در آموزش و پرورش جلوگیری می‌کند (امیری و همکاران، ۱۳۹۸). روش آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش درواقع به افراد نحوه‌ی رویارویی و کنار آمدن هدفمند، مؤثر و کارآمد را آموزش می‌دهد و به آنان کمک می‌کند که درک مطلوب‌تری از توانایی‌های خود برای پاسخگویی پیدا کنند و روش‌های بهتری برای غلبه بر وضعیت‌های تنش‌آور به کار ببرند (فعله‌کار و همکاران، ۱۳۹۸).

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، در متغیر ارزیابی مجدد شناختی، بین گروه آموزش مبتنی بر پذیرش و گروه گواه تفاوت معنی‌دار مشاهده شد. به عبارت دیگر، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد سبب افزایش ارزیابی مجدد شناختی در دانش‌آموزان پسر پایه‌ی متوسطه‌ی دوم می‌شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات کرافت و همکاران (۲۰۱۹)، هالیبرتون و کوپر^۱ (۲۰۱۵)، برانز و همکاران (۲۰۱۳)، امیری و همکاران (۱۳۹۸)، روحی و همکاران (۱۳۹۷) و گل‌محمدیان و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین آن می‌توان گفت دلیل موفقیت آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اختلالات گوناگون و همچنین گروه‌های مختلف افراد این است که این رویکرد در پی تغییر محتوای فکر نیست، بلکه درمانی رفتاری است که از افزایش انعطاف‌پذیری شناختی استفاده می‌کند (هیز و استروساهل، ۲۰۰۴). هدف اصلی آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش در تنظیم شناختی، ایجاد توانمندی در انتخاب عملی است که در بین گزینه‌های متعدد مطلوب‌تر باشد و نه انجام کاری که فقط برای دوری از افکار، احساسات یا امیال آزاردهنده در پیش گرفته شود. از دیگر مزیت‌های این آموزش در نظر داشتن دیدگاه انگیزشی به همراه جنبه‌های شناختی، به دلیل اثربخشی و استمرار بیشتر آموزش است (فورمن و هربرت^۲، ۲۰۰۸). به عبارتی این آموزش، راهبردهای تنظیم شناختی، فرایندهای ذهنی و عقلانی دانش‌آموزان را فعال می‌سازد و از آنجا که ابعاد عملکرد تحصیلی، به طور مستقیم متأثر از فرایندهای سازگاران است، می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجانی در افزایش سازگاری تحصیلی را در پی دارد. در این خصوص پژوهش‌ها نشان داده‌اند که برنامه‌ریزی و تنظیم به‌طور مثبتی با عملکرد تحصیلی، سازگاری و باور تحصیلی در ارتباط است (زینس و همکاران^۳، ۲۰۰۴)؛ بنابراین تنظیم هیجان‌ها یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده‌ی سازگاری مثبت، توانایی در تنظیم هیجان‌ها و توانایی سازگاری مثبت با شرایط در رویارویی با تعارض‌ها و فشارها به‌شمار می‌رود (گادبی و کانگاس، ۲۰۲۲؛ جنابادی و همکاران، ۱۳۹۰). تنظیم هیجانی (ارزیابی شناختی) موفقیت‌آمیز با سلامتی، عملکرد تحصیلی مطلوب و عملکرد کاری مناسب همراه است و نداشتن نظم‌جویی هیجان با اختلال‌های روانی، شخصیتی و اضطرابی نمایان می‌شود (آلدو و همکاران^۴، ۲۰۱۰). انتخاب راهبرد مقابله‌ای کارآمد در ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری، علاوه بر افزایش استفاده از مقابله‌های سازگاران، سلامت روان را نیز تقویت می‌کند. به این ترتیب هیجانات مثبت به‌طور مستقیم با عملکرد بهتر فرد در ارتباط است (قاسم‌زاده، ۱۳۸۹). همچنین نبود تنظیم هیجانی سبب افزایش اضطراب، تنیدگی و فرسودگی در وضعیت‌های استرس‌آور و عملکرد تحصیلی ضعیف می‌شود (پارکر و همکاران^۵، ۲۰۱۶).

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، در متغیر بازداری هیجانی، بین گروه آموزشی مبتنی بر پذیرش و گروه گواه تفاوت معنی‌دار مشاهده شد. به عبارت دیگر، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد سبب کاهش بازداری هیجانی در دانش‌آموزان پسر پایه‌ی متوسطه‌ی دوم می‌شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات هالیبرتون و کوپر (۲۰۱۵)، برانز و همکاران (۲۰۱۳)، میاتو و هیز (۲۰۱۱)، قنبرپور گنجاری و همکاران (۱۳۹۸)، فعله‌کار و همکاران (۱۳۹۸)، افشاری (۱۳۹۷)، اشرف‌زاده و پورابراهیمی (۱۳۹۶) همسو است. در تبیین آن می‌توان گفت آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد به دانش‌آموزان کمک می‌کند بودن در زمان حال را تجربه کنند و به کمک پذیرش افکار بدون قضاوت درمورد آن، به این نکته برسند که افکارشان قبل از آنکه بازتابی از واقعیت باشد، افکاری ساده است و ضرورتاً صحیح نیست. آموزش پذیرش و تعهد بر بازداری شناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از هیجانات و شناخت‌های خود آگاهی یابند و راهبردهای منفی را کنار بگذارند تا موجب بهبود سلامتی روان‌شناختی و تقویت سلامت روانی و اجتماعی آنان شود و راهکارهای سازگاران‌تر بهتری انتخاب کنند (هیز و استروساهل، ۲۰۰۴)؛ بنابراین آموزش

1. Halliburton & Cooper

2. Forman & Herbert

3. Zins et al.

4. Aldao et al.

5. Parker et al.

تعهد و پذیرش به دانش‌آموزان موجب تغییر روش‌های فکری، کاهش فشارهای روانی و کاهش تجربه‌های منفی هیجانی می‌شود (وو و همکاران، ۲۰۲۱؛ سزیگل و همکاران^۱، ۲۰۱۲).

براساس یافته‌های پژوهش حاضر در متغیر خودکارآمدی تحصیلی بین گروه درمان مبتنی بر پذیرش و گروه گواه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. به عبارت دیگر، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد سبب افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه متوسطه دوم می‌شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های هیل و همکاران (۲۰۱۱)، زنگی‌آبادی و همکاران (۱۳۹۸)، قنبرپور گنجاری و همکاران (۱۳۹۸)، گل محمدیان و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت آموزش گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد سبب بهبود باورهای خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش شده است. مطابق رویکرد مبتنی بر تعهد و پذیرش، برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی، به دانش‌آموزان آموزش‌هایی داده می‌شود تا از تجارب ناخوشایند درونی اجتناب کنند و به جای آن، بر پذیرش تجارب و تعهد به ارزش‌ها و انجام دادن فعالیت‌های مفید تأکید می‌شود (هیز و استروساهل، ۲۰۰۴). خودکارآمدی تحصیلی نحوه پاسخ به این سؤال است که آیا می‌توانم از عهده انجام این کار برآیم یا خیر. درمان مبتنی بر تعهد با دادن تکالیف مناسب و کار روی ارزش‌ها می‌تواند خودکارآمدی افراد را افزایش دهد (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۸۷). در برنامه‌های آموزشی، مهارت‌هایی به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود که زمینه موضوع مورد مطالعه را درک کنند، به پیش‌بینی‌هایی که در آن موضوع دارند توجه نکنند، بر توجه و دقت خود بیشتر کنترل داشته باشند تا بتوانند بر موضوع مورد مطالعه متمرکز باشند تا بتوانند مسئله حقیقی را تشخیص دهند و آن را برای خود تعریف کنند. در صورت اشتباه، کانون توجه خود را تغییر دهند و اشتباهات خود را اصلاح کنند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰).

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، در متغیر سازگاری تحصیلی بین گروه درمان مبتنی بر پذیرش و گروه گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به عبارت دیگر، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد سبب افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه متوسطه دوم می‌شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات یو و همکاران^۲ (۲۰۱۵)، کاتزلینک و همکاران^۳ (۲۰۱۵)، هدمن و همکاران^۴ (۲۰۱۳)، قنبرپور گنجاری و همکاران (۱۳۹۸)، فله‌کار و همکاران (۱۳۹۸)، عرب‌زاده (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده و پورابراهیمی (۱۳۹۶) همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت در زمینه سازگاری تحصیلی و عوامل مرتبط با آن پژوهش‌های زیادی انجام شده است، اما نکته مهم نحوه به‌کارگیری عوامل و خدماتی است که به‌صورت عینی و عملی به افزایش سازگاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان منجر شود (عرب‌زاده، ۱۳۹۸). سازگاری تحصیلی واکنش‌های مهمی در توانایی‌های دانش‌آموزان برای موفقیت در مدرسه و نیز دوران بزرگسالی دارد (یو و همکاران، ۲۰۱۵؛ هدمن و همکاران، ۲۰۱۳؛ کوشکی و همکاران، ۱۳۹۷). سازگاری در دوران پرفرازونشیب نوجوانان، در محیط‌هایی مانند مدرسه به بهبود و پیشرفت عملکرد آموزشی کمک زیادی می‌کند. دانش‌آموزان نیز در مدرسه با موارد متعددی که نیازمند سازگاری است، روبه‌رو می‌شوند؛ بنابراین آموزش و درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش می‌تواند گام مؤثری در بهبود سازگاری تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه باشد و کاهش اضطراب آنان را در پی داشته باشد که در نهایت سلامت روانی و جسمانی آنان را به دنبال دارد.

بنابراین تأکید بر آموزش‌های روان‌شناختی به دلیل کاهش مشکلات بین فردی و ارتباطی از اهمیت زیادی برخوردار است (کاتزلینک و همکاران، ۲۰۱۵). به همین منظور آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش سبب ایجاد یک زندگی پربار و پرمعنا در افراد می‌شود. آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش به افراد کمک می‌کند تا هیجان‌ها و شناخت‌های کنترل‌شده خود را بپذیرند و خود را از کنترل قوانین و مشکلات خلاص کنند. دانش‌آموزان می‌آموزند وقایع درونی‌شان، به‌خصوص موارد ناخواسته، را قضاوت نکنند و بپذیرند (مولوی و همکاران، ۱۳۹۳).

درمان پذیرش و تعهد در کنار باور تحصیلی، مهارت‌های تنظیم هیجانی ارتباط معلم-شاگرد را تسهیل می‌کند و با ارزیابی شناختی مثبت سبب تقویت رفتار یادگیری، موفقیت و تقویت باور تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (انگن و اندرسون، ۲۰۱۸؛ گنگ و

1. Szczygieł et al.

2. Yoo et al.

3. Katzelnick et al.

4. Hedman et al.

پالسون، ۲۰۱۷). به علاوه پرخاشگری را کاهش و سازگاری و کفایت اجتماعی را افزایش می‌دهد (مو و همکاران^۱، ۲۰۱۷). همچنین تنظیم هیجانی می‌تواند عملکرد دانش‌آموزان را در موارد گوناگون از جمله سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و باور تحصیلی پیش‌بینی کند (بنیتا و همکاران^۲، ۲۰۱۷)، مانع کسالت، ناامیدی، خستگی و دلزدگی دانش‌آموزان شود و درنهایت خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها را افزایش دهد.

از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نبود آزمون پیگیری، طیف سنی (دانش‌آموزان متوسطه دوم) و منطقه مورد مطالعه (شهر ایلام) اشاره کرد. برای تعمیم نتایج به گروه‌های سنی و جنسیتی و به علاوه تعمیم نتایج به مناطق و شهرهای دیگر باید جانب احتیاط رعایت شود.

پیشنهاد می‌شود واحدهای آموزشی و نیز مشاوران در کانون‌های اصلاح و تربیت، برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد را در رأس برنامه‌های آموزشی قرار دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت دانش‌افزایی در ارتباط با درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در ادارات آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها و مراکز تعلیم و تربیت و اصلاح رفتار برگزار شود. به علاوه در پژوهش‌های آینده از این نوع روش آموزشی در بلندمدت استفاده و آزمون‌های پیگیری برگزار شود.

۵. ملاحظات اخلاقی

کلیه ملاحظات اخلاقی در انجام این پژوهش رعایت شده است. قبل از شروع جلسات توضیحاتی درباره هدف پژوهش، اصل محرمانگی اطلاعات و رضایت آگاهانه به شرکت‌کنندگان داده شد. شرکت‌کنندگان در تمام مراحل پژوهش این اختیار را داشتند که با اعلام قبلی، از ادامه همکاری انصراف دهند.

۶. سیاست‌گذاری و حمایت مالی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی افرادی که در این پژوهش مشارکت داشتند، از جمله مسئولان آموزش و پرورش، مدیران مدارس و دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ایلام، صمیمانه قدردانی کنند. این پژوهش حامی مالی نداشته است.

۷. تعارض منافع

در این مطالعه هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- ابوالقاسمی، ع.، بیگی، پ.، و نریمانی، م. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی-رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجانی بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۲۲)، ۴۲-۲۱.
- <https://doi.org/10.22054/jep.2012.6055>
- اشرف‌زاده، ش.، و پورابراهیمی، ف. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش بر اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر شهر کرمان. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۳(۵۳)، ۱۶-۱.
- <https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/939515/FullText>
- افشاری، ع. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر تاب‌آوری زنان. *روان‌پرستاری*، ۶(۴)، ۱۸-۱۱.
- <http://ijpn.ir/article-1-1106-fa.html>
- امیری، ف.، ویسکرمی، م. ع.، و سپهوند، م. ع. (۱۳۹۸). اثر درمان ذهن آگاهی بر اضطراب و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش دوره اول متوسطه. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۲)، ۱۴۸-۱۳۷.
- <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95954>
- آریاتبار، ل.، خویینی، ف.، و اسدزاده، ح. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش متمرکز بر تنظیم هیجان پکران بر هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۴)، ۱۳۸۱-۱۳۶۳.
- <https://doi.org/10.52547/JPS.20.104.1363>

1. Mu et al.

2. Benita et al.

- پورسید، س. م.، و خرمائی، ف. (۱۳۹۷). تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر قدردانی با واسطه‌گری استرس و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۴(۴)، ۲۵-۴۴.
<https://doi.org/10.22108/ppls.2019.114462.1594>
- عیسی‌زادگان، ع.، جناآبادی، ح.، و سعادتمند، س. (۱۳۹۰). رابطه بین راهبردهای تنظیم هیجانی شناختی، خلاقیت هیجانی، عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی دانشجویان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۲۱)، ۷۱-۹۲.
<https://doi.org/10.22111/jeps.2010.717>
- حسنی، ج.، و کدیور، پ. (۱۳۹۲). ارزیابی پایایی و روایی پرسشنامه راهبردهای فرایند تنظیم هیجان نسخه فارسی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۱۱-۱۴۶.
https://jem.atu.ac.ir/article_89.html
- خداپاری فرد، م.، شکوهی یکتا، م.، و غباری یناب، ب. (۱۳۷۹). آماده‌سازی مقیاس نگرش مذهبی دانشجویان. *نشریه روان‌شناسی*، ۴(۳)، ۲۸۵-۲۶۸.
<https://ensani.ir/file/download/article/20120506105615-9161-37.pdf>
- خنجرخانی، م.، و عباسی، م. (۱۳۹۶). بررسی نقش تعدیل‌گری ذهن‌آگاهی در رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی دانشجویان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۲۸)، ۸۳-۱۰۴.
<https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3594>
- دل‌آور، ع. (۱۳۹۱). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: انتشارات ویرایش.
- دوستی، پ.، قدرتی، گ.، و ابراهیمی، م. ا. (۱۳۹۷). *راهنمای درمان گروهی بر اساس پذیرش و تعهد درمانی* (چاپ اول). تهران: انتشارات امین‌نگار.
- رضاپور میرصالح، ی.، و احمدی اردکانی، ز. (۱۳۹۶). اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان فرزندان جانباز. *طب جانباز*، ۱۰(۱)، ۳۹-۳۳.
<https://www.magiran.com/p1791020>
- رضایی، ا.، و غفاری، م. (۱۳۹۰). بررسی عمل به باورهای دینی و خودکارآمدی در پیش‌بینی میزان و نوع استرس ادراک شده در دانشجویان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۹(۴)، ۲۶۹-۲۷۸.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.17352029.1390.9.4.6.9>
- روحی، ر.، سلطانی، ا.، زین‌الدینی، ز.، و رضوی نعمت‌الهی، و. س. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر افزایش شفقت به خود، و تحمل آشفتگی در دانش‌آموزان با اختلال اضطراب اجتماعی. *مطالعات ناتوانی*، ۸(۶۳)، ۷-۱۰.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23222840.1397.8.0.52.7>
- زارع شاهی، ا.، اخوت، ع. م.، و ناظمی اردکانی، ب. (۱۳۹۵). *نقش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در نظام تعلیم و تربیت*. اولین همایش ملی تازه‌های تعلیم و تربیت در نظام آموزشی ایران، ۵ اسفند ۱۳۹۵، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان، اردکان.
<https://civilica.com/doc/646538>
- زنگی‌آبادی، م.، صادقی، م.، و قدم‌پور، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۴)، ۷۱-۸۷.
<https://doi.org/10.22034/jiera.2019.85986>
- سرایبی، ع. ا.، محمدی‌پور، م.، و جاجرمی، م. (۱۳۹۷). نقش باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری انواع جهت‌گیری در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۰(۱)، ۱۴۶-۱۳۴.
https://www.iase-jrn.ir/article_43723.html
- سعیدزاده، م.، محمدی، ی.، و اسدی، ف. (۱۳۹۷). نقش باورهای فراشناخت و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۳(۲)، ۱۴۹-۱۴۰.
<https://jmed.ssu.ac.ir/article-1-881-fa.pdf>
- شامزادلو، پ. و سیف، د.ا. (۱۳۹۷). پیش‌بینی سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بر مبنای ابعاد خودکارآمدی. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی (موسسه آموزش عالی نگاره)*، ۳۵، ۳۷-۵۰.
<https://civilica.com/doc/1501619>
- شریف‌پور، ا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی بر اساس میزان باورهای غیر منطقی و سازش‌پذیری مادران. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳(۲)، ۸۰-۷۳.
<http://noo.rs/gCBjQ>
- عرب‌زاده، م. (۱۳۹۸). نقش خودتفسیری و هیجانات تحصیلی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۱(۲)، ۴۴-۵۳.
<http://dx.doi.org/10.29252/rme.11.2.44>
- فعله‌کار، ا.، فعال، م.، زاهدزاده، ف.، امانی، ا.، و عسکری، م. (۱۳۹۸). تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تنظیم هیجانی و راهبردهای کنار آمدن مبتلایان به اختلال اضطراب فراگیر. *سلامت روان کودک*، ۶(۴)، ۲۶۵-۲۵۳.
<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.4.23>
- قاسم زاده نساجی، س.، پیوسته گر، م.، حسینیان، س.، موتابی، ف.، و بنی هاشم، س. (۱۳۸۹). اثربخشی مداخله شناختی-رفتاری بر پاسخ‌های مقابله‌ای و راهبردهای تنظیم شناختی هیجانات زنان. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۱)، ۴۳-۳۵.
https://www.behavsci.ir/article_67665.html

- قلندرزاده، ز.، و پورنقاش تهرانی، س. س. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای پریشانی روان‌شناختی، راهبرد ارزیابی مجدد تنظیم هیجان و راهبرد سرکوب‌گری تنظیم هیجان در رابطه خشونت خانگی و عملکردهای شناختی در زنان قربانی خشونت. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۱ (۳)، ۱-۲۱.
<https://doi.org/10.22059/japr.2020.298620.643456>
- قنبرپورگنجاری، م.، نوبخت، ه.، و خواجه‌پور، م. (۱۳۹۸). اثربخشی گروه‌درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه. *رویش روان‌شناسی*، ۸ (۸)، ۲۱۳-۲۲۰.
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.8.23.3>
- کدیور، پ. (۱۳۸۲). نقش باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان دبیرستانی. *نشریه علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۳ (۲)، ۴۸-۵۴.
https://psychac.scu.ac.ir/article_17664.html
- کدیور، پ. (۱۳۹۷). *روان‌شناسی یادگیری (ویرایش سوم)*. تهران: انتشارات سمت.
- کوشکی، ش.، حسینقلی، ف.، فرزاد، و.، و افتخارزاده، س. ف. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده: نقش واسطه‌ای راهبردهای خودتنظیمی. *شناخت اجتماعی*، ۷ (۲)، ۲۷-۵۰.
<https://doi.org/10.30473/sc.2018.40066.2192>
- گل محمدیان، م.، رشیدی، ع.، و پروانه، آ. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تنظیم هیجانی و خودکارآمدی دانشجویان دختر. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴ (۴۷)، ۱-۲۳.
<https://doi.org/10.22054/jep.2018.22533.1831>
- مرشدی، م.، داورنیا، ر.، زهراکار، ک.، محمودی، م.، و جلال شاکرمی، م. (۱۳۹۴). کارآیی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر کاهش فرسودگی زناشویی زوج‌ها. *پژوهش پرستاری*، ۱۰ (۴)، ۷۶-۸۷.
<http://ijnr.ir/article-1-1630-fa.html>
- مولوی، پ.، میکاییلی، ن.، رحیمی، ن.، و مهری، س. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان دارای ترس اجتماعی. *نشریه علوم پزشکی اردبیل*، ۱۴ (۴)، ۴۲۳-۴۱۲.
<http://jarums.arums.ac.ir/article-1-745-fa.html>
- مهردوست، ز.، نشاط‌دوست، ح.، و عابدی، ا. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی پذیرش و تعهد درمانی بر کاهش توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی اجتماعی دانشجویان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۱ (۳۰)، ۸۲-۶۷.
<https://www.sid.ir/paper/227588/fa>
- ویسانی، م.، لواسانی، غ.، و اژه‌ای، ج. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علی. *روان‌شناسی*، ۱۶ (۲)، ۱۶۰-۱۴۲.
<https://www.sid.ir/paper/471393/fa>

References

- Abolghasemi, A., & Baigi, P. (2011). Comparison the efficacy of trainings of cognitive-behavior and emotion regulation skills on self-efficacy and academic adjustment of students with test anxiety. *Educational Psychology*, 7(22), 21-42. <https://doi.org/10.22054/jep.2012.6055> (In Persian)
- Afshari, A. (2018). Comparing the effectiveness of acceptance and commitment-based therapy and mindfulness-based therapy on women's resilience. *Psychiatric Nursing*, 6(4), 11-18. <http://ijpn.ir/article-1-1106-fa.html> (In Persian)
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-37. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Amiri, F., Viskarami, H. A., & Sepahvandi, M. A. (2019). Effectiveness of mindfulness therapy on anxiety and emotion regulation of first-grade high school gifted students. *Empowering Exceptional Children*, 10(2), 137-148. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95954> (In Persian)
- Arabatoudis, T., Rehm, I. C., Nedeljkovic, M., & Moulding, R. (2017). Emotion regulation in individuals with and without trichotillomania. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 12(3), 87-94. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jocrd.2017.01.003>
- Arabzadeh, M. (2018). The role of self-interpretation and academic excitement in predicting the academic adjustment of medical students. *Research in Medical Science Education*, 11(2), 53-44. <http://dx.doi.org/10.29252/rme.11.2.44> (In Persian)
- Ariatabar, L., Khoeini, F., & Asadzadeh, H. (2021). The effectiveness of training focused on the regulation of pekrun emotion on the emotions of achievement and self-regulated academic of students. *Journal of Psychological Science*, 20(104), 1363-1381. <https://doi.org/10.52547/JPS.20.104.1363> (In Persian)

- Ashrafzadeh, Sh., and Pourabrahimi, F. (2016). The effectiveness of education based on commitment and acceptance on social anxiety and social adjustment of male students in Kerman. *Educational Journal*, 13(53), 1-16. <https://sanad.iau.ir/Journal/educ/Article/939515/FullText> (In Persian)
- Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: A diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.10.034>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i1.561>
- Benita, M., Levkovitz, L., & Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and Instruction*, 50(3), 14-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.004>
- Brans, K., Koval, P., Verduyn, P., Lim, Y. L., & Kuppens, P. (2013). The regulation of negative and positive affect in daily life. *Emotion*, 13(5), 926-939. <https://doi.org/10.1037/a0032400>
- Chiodelli, R., Mello, L. T., Jesus, S. N., & Andretta, I. (2018). Effects of a brief mindfulness-based intervention on emotional regulation and levels of mindfulness in senior students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0099-7>
- Chiu, Y. L., & Tsai, C. C. (2014). The role of social factor and internet self-efficacy in nurses' web-based continuous learning. *Educational Today*, 34(3), 446-450. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.04.013>
- Delavar, A. (2011). Research method in psychology and educational sciences. Tehran: Edition Publications. (In Persian)
- Dosti, P., Gudari, G., & Ebrahimi, M. A. (2017). Guide to group therapy based on acceptance and commitment therapy (first edition). Tehran: Aminnagar Publications. (In Persian)
- Engen, H. G., & Anderson, M. C. (2018). Memory control: A Fundamental mechanism of emotion regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(11), 982-995. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.07.015>
- Falehkar, A., Afqil, M., Zahidzadeh, F., Amani, A., & Askari, M. (2020). The effect of treatment based on acceptance and commitment on emotional regulation and coping strategies of patients with generalized anxiety disorder. *Child Mental Health*, 6(4), 253-265. <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.4.23> (In Persian)
- Feeney, T. K., & Hayes, S. (2016). *Acceptance and commitment therapy*. In book: The Wiley Handbook of Positive Clinical Psychology (pp. 445-459). New York: Wiley. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9781118468197.ch29>
- Folke F, Parling T, & Melin L. (2012). Acceptance and commitment therapy for depression: A preliminary randomized clinical trial for unemployed on long-term sick leave. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 583-594. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cbpra.2012.01.002>
- Forman, E. M., & Herbert, J. D. (2008). New directions in cognitive behavior therapy: Acceptance based therapies, chapter to appear. In w. o'donohue, je. fisher, (Eds), *cognitive behavior therapy: Applying empirically supported treatments in your practice* (2nd ed., Vol. 63; p. 263-265). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ghalandarzadeh, Z. & Pournaghash tehrani, S. S. (2020). The mediating role of psychological distress, reappraisal emotion-regulation strategy and suppression emotion-regulation strategy in the relationship between domestic violence and cognitive functions in female victims of violence. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(2), 1-21. <https://doi.org/10.22059/japr.2020.298620.643456> (In Persian)
- Ghanbarpoorganjari M, Nobakht H, & khajepoor M. (2019). The effectiveness of group-based acceptance and commitment therapy in reducing academic self-handicapping among male high

- school students. *Rooyesh*, 8(8), 213-220. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.8.23.3> (In Persian)
- Ghasemzadeh Nasaji, S., Peyvastehgar, M., Hosseinian, S., Moutabi, F., & Banihashemi, S. (2010). Effectiveness of cognitive-behavioral intervention on coping responses and cognitive emotion regulation strategies in women. *International Journal of Behavioral Sciences*, 4(1), 35-43. https://www.behavsci.ir/article_67665.html (In Persian)
- Godbee, M., & Kangas, M. (2022). Focusing on the self in context as an emotion regulatory strategy: an evaluation of the "self-as-context" component of ACT compared to cognitive reappraisal in managing stress. *Anxiety, Stress, & Coping*, 35(5), 557-573. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1985472>
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2011.04.006>
- Golmammadian, M., Rashidi, A., & Parvaneh, A. (2018). Effectiveness of training based on acceptance and commitment on cognitive emotion regulation and beliefs efficacy in the female students. *Educational Psychology*, 14(47), 1-23. <https://doi.org/10.22054/jep.2018.22533.1831> (In Persian)
- Gong, X., & Paulson, S. E. (2017). Effect of family affective environment on individuals' emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 117(3), 144-149. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.047>
- Gouveia, V. V., Moura, H. M. de, Vasconcelos de Oliveira, I. C., Ribeiro, M. G. C., Rezende, A. T., & de Sampaio Brito, T. R. (2018). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Evidence of construct validity and internal consistency. *Psico-USF*, 23(3), 461-471. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230306>
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., & Dionne, F. (2018). The use of acceptance and commitment therapy to promote mental health and school engagement in university students: A multisite randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 49(3), 360-372. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.10.003>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Guenole, F., Speranza, M., Louis, J., Fournieret, P., Revol, O., & Baleyte, J. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>
- Halliburton, A. E., & Cooper, L. D. (2015). Applications and adaptations of acceptance and commitment therapy (ACT) for adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 1-11. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcbs.2015.01.002>
- Hasani, J. (2013). Assessment of the reliability and validity of the Persian version of Emotion Regulation Process Strategies Questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 4(14), 111-146. https://jem.atu.ac.ir/article_89.html?lang=en (In Persian)

- Hayes, S. C., & Strosahl, K. D. (Eds.). (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. Boston, MA: Springer Science & Business Media. <https://a.co/d/4vNufZ7>
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behaviorchange. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976-1002. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0011000012460836>
- Hedman, E., Mortberg, E., Hesser, H., Clark, D.M., Lekander, M., Andersson, E., & Ljotsson, B. (2013). Mediators in psychological treatment of social anxietydisorder: Individual cognitive therapy compared to cognitive behavioral grouptherapy. *Behavior Research and Therapy*, 51(10), 696-705. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.07.006>
- Hilt, L., Hanson, J., & Pollak, S.D. (2011). Emotion dysregulation. In B. Brown and M. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*, 3, 160-169, Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00112-5>
- Hosseingholi, F., Kooshki, S., Farzad, V., & Eftekharzadeh, S. F. (2018). Modeling of academic adjustment in boy students based on causal relationships of personality traits & perceived social support with mediating self-regulated learning. *Social Cognition*, 7(2), 27-50. <https://doi.org/10.30473/sc.2018.40066.2192> (In Persian)
- Kadivar, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs, self- regulation and intelligence in schlool performance among secondary school first grade students. *Psychological Achievements*, 10(2), 1-12. https://psychac.scu.ac.ir/article_17664.html (In Persian)
- Kadivar, P. (2018). *Psychology of learning* (3rd ed.). Tehran: Samit Publications. (In Persian)
- Katzelnick, D. J., Kobak, K. A., DeLeire, T., Henk, H. J., Greist, J. H., & Davidson, J. (2015). Impact of generalized social anxiety disorder in managed care. *American Journal of Psychiatry*, 158(12), 87-96. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.12.1999>
- Khanjarkhani, M. & Abbasi, M. (2017). The moderating role of mindfulness on the relationship between stress and academic adjustment in college student. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(28), 83-104. <https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3594> (In Persian)
- Khodayari Fard, M., Shokohi Yekta, M., and Ghobari Bonab, B. (2000). Preparation of Religious Attitude Scale of students. *Journal of Psychology*, 4(3), 285-268. <https://ensani.ir/file/download/article/20120506105615-9161-37.pdf> (In Persian)
- Klimusová, H., Burešová, I., & Bartošová, K. (2015). Academic aspirations of primary school students in the context of parenting styles. *Recent Advances on Education and Educational Technologies*, 15, 20-23. <https://www.inase.org/library/2015/barcelona/bypaper/EDU/EDU-02.pdf>
- Krafft, J., Haeger, J. A., & Levin, M. E. (2019). Comparing cognitive fusion and cognitive reappraisal as predictors of college student mental health. *Cognitive Behaviour Therapy*, 48(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/16506073.2018.1513556>
- Liran, B. H., & Miller, P. (2017). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 20, 51-65. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>
- Machu, E., & Morysova, D. (2016). Analysis of the emotion of fear in gifted children and its use inteaching practice. *Procedia - Social and BehavioralSciences*, 217, 222-228. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.071>
- Mehrdost, Z., Neshatdoost, H., and Abedi, A. (2013). Investigating the effectiveness of acceptance and commitment therapy on reducing self-focused attention and social self-efficacy of students. *Psychological Methods and Models*, 11(30), 67-82. <https://sid.ir/paper/227588/en> (In Persian)
- Michaeli Manee, F., Asghari, B., & Abkhiz, S. (2024). Evaluation of the psychometric properties of student adaptation to College Questionnaire among Iranian freshmen. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 18(1). <https://doi.org/10.5812/ijpbs-138945>

- Molvi, P., Mikaili, N., Rahimi, N., and Mehri, S. (2014). The effect of education based on acceptance and commitment on reducing anxiety and depression of students with social fear. *Ardabil Journal of Medical Sciences*, 14(4), 412-423. <http://jarums.arums.ac.ir/article-1-745-fa.html> (In Persian)
- Morshedi, M., Davarniya, R., Zaharakar, K., Mahmudi, M., & Shakarami M. (2016). The effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) on reducing couple burnout of couples. *Iranian Journal of Nursing Research*, 10(4), 76-87. <http://ijnr.ir/article-1-1630-en.html> (In Persian)
- Mu, G. M., Hu, Y., & Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67(3), 125-134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.004>
- Muto, T., & Hayes, S. (2011). The effectiveness of acceptance and commitment therapy bibliotherapy for enhancing the psychological health of Japanese college students living abroad. *Behavior therapy*, 42(2), 323-35. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.009>
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2016). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 3(2), 183-194. <https://doi.org/10.1177/0261429416668872>
- Pollock, N. C., McCabe, G. A., Southard, A. C., & Zeigler-Hill, V. (2016). Pathological personality traits and emotion regulation difficulties. *Personality and Individual Differences*, 95, 168-177. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2016.02.049>
- Poorseyed, S. M. & Khormaei, F. (2019). The effect of personality characteristics and perceived social support on gratitude with the mediation of academic stress and self efficacy. *Positive Psychology Research*, 4(4), 25-44. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24764248.1397.4.4.4.5> (In Persian)
- eesazadegan, A., jenaabadi, H., & saadatmand, S. (2010). The relationship between cognitive emotion regulation strategies, emotional creativity, academic performance and mental health in students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 7(12), 71-92. <https://doi.org/10.22111/jeps.2010.717> (In Persian)
- Pots, W. T., Fledderus, M., Meulenbeek, P. A., Ten Klooster, P. M., Schreurs, K. M., & Bohlmeijer, E. T. (2016). Acceptance and commitment therapy as a web-based intervention for depressive symptoms: Randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*;208(1), 69-77. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.146068>
- Rezaei, A., & Ghaffari, M. (2011). Examining the practice of religious beliefs and self-efficacy in predicting the amount and type of perceived stress in students. *Behavioral Science Research*, 9(4), 278-269. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17352029.1390.9.4.6.9> (In Persian)
- Rezapour Mirsaleh, Y., Ahmadi Ardakani, & M. Shiri, Z. (2018). Effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) on academic performance of veteran's children. *Iranian Journal of War and Public Health*, 10(1), 33-39. <http://dx.doi.org/10.29252/ijwph.10.1.33> (In Persian)
- Rohi, R., Soltani, A., Zainaldini, Z., & Razavi Nematollahi, V. Q. (2018). Effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) on increasing self-compassion, and distress tolerance in students with social anxiety disorder. *Disability Studies*, 8(63), 1-7. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.23222840.1397.8.0.52.7> (In Persian)
- Saeedzadeh, M., Mohammadi, Y., & Asadi, F. (2018). The role of metacognitive beliefs and self-efficacy in students' academic progress. *Yazd Center for Studies and Development of Medical Sciences Education*, 13(2), 140-149. <https://jmed.ssu.ac.ir/article-1-881-fa.pdf> (In Persian)

- Salami, S. O., & Ogundokun, M. O. (2009). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of academic performance. *Perspectives in Education*, 25(3), 175-185. <http://repository.ui.edu.ng/handle/123456789/2896?mode=full>
- Sandoz, E. K., Kellum, K. K., & Wilson, K. G. (2017). Feasibility and preliminary effectiveness of acceptance and commitment training for academic success of at-risk college students from low income families. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(1), 71-79. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcbs.2017.01.001>
- Sarai, A. A., Mohammadipour, M., & Jajermi, M. (2018). The role of motivational beliefs on academic performance by mediating types of orientation in Farhangian University students. *Sociology of Education*, 10(1), 134-146. https://www.iase-jrn.ir/article_43723.html (In Persian)
- Scent, C. L., & Boes, S. R. (2014). Acceptance and commitment training: a brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(2), 144-156. <https://doi.org/10.1080/87568225.2014.883887>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1772402>
- Shamradalu, P., & Saif, D. A. (2017). Predicting emotional, social and academic adaptation of gifted students based on self-efficacy dimensions. *Psychological Studies and Educational Sciences (Nagareh Institute of Higher Education)*, 35, 37-50. <https://civilica.com/doc/1501619/> (In Persian)
- Sharifpour, A. (2016). Predicting the academic motivation of female high school students based on the amount of illogical and compromising beliefs of mothers. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 3(2), 73-80. <http://noo.rs/gCBjQ> (In Persian)
- Szczygieł, D., Buczny, J., & Bazińska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 433-437. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2011.11.005>
- Szekely, R. D., & Miu, A. C. (2015). Incidental emotions in moral dilemmas: the influence of emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 29(1), 64-75. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.895300>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1019. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Visani, M., Lavasani, G., & Ejei, J. (2012). The role of achievement goals, academic motivation and learning strategies on statistics anxiety: A causal model test. *Psychology*, 16(2), 142-160. <https://www.sid.ir/paper/471393/fa> (In Persian)
- Wu, C., Liu, Y., & Zhang, J. (2021). Interaction between negative emotion regulation strategy, voice emotion and gender. In: Shin, C. S., Di Bucchianico, G., Fukuda, S., Ghim, Y. G., Montagna, G., Carvalho, C. (eds). *Advances in industrial design*. AHFE 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 260. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80829-7_94
- Yoo, H. C., Miller, M. J., & Yip, P. (2015). Validation of the internalization of the model minority myth measure (IM-4) and its link to academic performance and psychological adjustment among Asian American adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(2), 237-246. <https://doi.org/10.1037/a0037648>
- Zangi Abadi, M., Sadeghi, M., & Ghadampour, E. (2019). Effect of training of self-regulation strategies on academic self-efficacy and academic adjustment of maladaptive high school students. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(44), 71-87. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.85986> (In Persian)

- Zare Shahi, A., Akhot, A. M., & Nazimi Ardakani, b. (2015). The role of the motivation of students' academic progress in the education system. *The First National Conference on Education Innovations in Iran's Educational System*, March 5, 2015, Islamic Azad University, Ardakan Branch, Ardakan. <https://civilica.com/doc/646538/> (In Persian)
- Zins, J. E., Weissberg, R. P. Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: Whatdoes the research says?* Ny: Teacher College Press. <https://psycnet.apa.org/record/2004-21939-000>