

## تبیین علی سرزندگی تحصیلی بر اساس دلبستگی به والدین و

### همسالان و تنظیم شناختی هیجان

راضیه شیخ‌الاسلامی<sup>۱\*</sup>، ژیلای طاهری<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۳/۰۳ صص ۱-۲۲ تاریخ پذیرش: ۹۶/۷/۲۵

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی بین دلبستگی به والدین و همسالان و سرزندگی تحصیلی، با واسطه‌گری تنظیم شناختی هیجان انجام شد. برای انجام این پژوهش ۳۶۰ نفر (۱۸۰ نفر دختر و ۱۸۰ نفر پسر) از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان شیراز با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه دلبستگی به والدین و همسالان (Armsden & Greenberg, 1987)، تنظیم شناختی هیجان (Garnefski et al, 2001) و سرزندگی تحصیلی (Dehghanizadeh & Hosseinchari, 2012) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش با روش آماری تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار AMOS انجام شد. نتایج نشان داد که مدل این پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. با توجه به یافته‌ها، دلبستگی به والدین و همسالان، به نحو مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین این متغیر اثر معناداری بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، نشان داد. راهبردهای تنظیم شناختی هیجان نیز به نحو معنادار سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی نمودند. علاوه بر این، دلبستگی به والدین از طریق راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم شناختی هیجان و دلبستگی به همسالان تنها از طریق راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان، سرزندگی تحصیلی را تحت تأثیر قرار داد. در کل، نتایج پژوهش حاضر شواهدی را مبنی بر نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین دلبستگی به والدین و همسالان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان فراهم آورد.

**واژگان کلیدی:** سرزندگی تحصیلی، تنظیم شناختی هیجان، دلبستگی به والدین و همسالان

<sup>۱</sup> دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

\* نویسنده مسئول: sheslami@shirazu.ac.ir

## مقدمه

از نشانه‌های سلامت روان، دارا بودن ویژگی‌هایی است که فرد را در برابر شرایط استرس‌زا و ناگوار زندگی حفظ می‌کند و او را قادر می‌سازد به رشد سازگارانه‌ی خود ادامه دهد. دوران تحصیل نیز، همانند سایر موقعیت‌های زندگی، با نوسانات و چالش‌هایی همراه است. امروزه بیشتر دانش‌آموزان با تنش‌ها و ناملایمات تحصیلی روزانه، از جمله نمرات ضعیف، فشار امتحان، دشواری تکلیف، دوست‌یابی، سازگاری با انتظارات معلمین و والدین و مانند آن مواجه می‌شوند. آنچه در این میان می‌تواند به مقابله‌ی موثر دانش‌آموزان با این مشکلات، کمک نماید، سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup> است. مفهوم سرزندگی تحصیلی توسط (Martin & Marsh, 2014, 2010, 2009, 2008, 2006) مطرح شده و به عنوان یک سازه‌ی برجسته که منجر به بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش فشارهای تحصیلی می‌شود، مورد توجه صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته است. سرزندگی تحصیلی را می‌توان به عنوان پاسخ‌های مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و روزانه‌ی تحصیلی تجربه می‌شوند، تعریف کرد (Martin & Marsh, 2008; Fredrickson, 2001). به اعتقاد (Putwain, Connors, Symes, & Douglas- Osborn (2012) سرزندگی تحصیلی عامل خویش‌داری در هنگام فوریت‌های نگران‌کننده‌ی روزانه‌ی تحصیلی و یک مانع در برابر عکس‌العمل‌های تکانشی است. اگرچه، سرزندگی تحصیلی به عنوان یک سازه‌ی منعکس‌کننده‌ی تاب‌آوری<sup>۲</sup>، شناخته شده‌است، اما تفاوت‌هایی با آن دارد. تاب‌آوری سازه‌ای گسترده است که در مواجهه با سختی‌های موجود در دوران تحصیل، مانند شکست‌های پی‌درپی و نارضایتی از مدرسه نمایان می‌شود. این شرایط معمولاً در فرایند پیشرفت دانش‌آموزان به عنوان «موانع حاد» شناخته می‌شوند (Masten, 2004). در حالی که، سرزندگی تحصیلی به فرایند نحوه‌ی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان با افت و خیزهای<sup>۳</sup> تحصیلی که به نوعی در سطوح معمولی مدرسه صورت می‌گیرد، اشاره دارد (Martin & Marsh, 2008).

عوامل متعددی بر سرزندگی تحصیلی اثرگذار است. از جمله‌ی این عوامل می‌توان از تنظیم شناختی هیجان<sup>۴</sup> نام برد که از مهم‌ترین فرایندهای حیاتی، در مواجهه موفقیت‌آمیز با رویدادهای آسیب‌زا است (Kesek, Zelazo, Lewis, & Allen, 2009). تنظیم هیجان، به عنوان فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و شناختی تعریف می‌شود که افراد را به تنظیم، تجربه و بیان هیجانات قادر

<sup>۱</sup> academic buoyancy

<sup>۲</sup> resilience

<sup>۳</sup> bounce back

<sup>۴</sup> cognitive emotion regulation

می‌سازد (Gross & Thompson, 2007). تنظیم هیجان، شکل خاصی از خودنظم بخشی است که به فرایندهای بیرونی و درونی دخیل در بازبینی، ارزیابی و تعدیل واکنش‌های هیجانی شدید و زودگذر اشاره دارد (Thompson, Lewis, & Calkins, 2008). تنظیم شناختی هیجان، نشانه‌ای از تفکر خودآگاه و مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی است که شخص در مدیریت هیجان‌ها در شرایط تهدیدآمیز استفاده می‌کند (Garnefski & Kraaij, 2006; Gross, 2013; Garnefski & Kraaij, 2009). راهبردهای نه‌گانه‌ی تنظیم شناختی هیجان به دو گروه راهبردهای سازگار و ناسازگار تقسیم می‌شوند. راهبردهای سازگار عبارت‌اند: ارزیابی مثبت<sup>۱</sup> (فرد در مواجهه با شرایط ناگوار به تجارب ارزشمند و سازنده که ناشی از رویارویی با شرایط به‌وجود آمده است، می‌پردازد)، تمرکز مجدد مثبت<sup>۲</sup> (فرد در برخورد با شرایط ناگوار، به یادآوری تجارب مثبت خود می‌پردازد و در این راهبرد سعی می‌کند به تفکرات خوشایند و شاد، به جای تفکر در مورد حقیقت اتفاق ناگوار بیایندیشد)، پذیرش<sup>۳</sup> (فرد در برخورد با شرایط ناگوار، خود را ناچار به پذیرش شرایط و کنار آمدن با آن، می‌داند)، برنامه‌ریزی<sup>۴</sup> (فرد در مواجهه با اتفاق ناگوار، به تفکر و برنامه‌ریزی درباره‌ی چگونگی رسیدگی به حوادث منفی و کاهش عوارض منفی آن اقدام می‌نماید) و توسعه‌ی چشم‌انداز<sup>۵</sup> (اهمیت دادن به نقش تفکرات در کم‌کردن شدت حوادث ناگوار، از راه توسعه دادن به دیدگاه فردی است). راهبردهای ناسازگار عبارت‌اند از: سرزنش خود<sup>۶</sup> (فرد در استفاده از این راهبرد، خود را در بروز شرایط ناگوار مقصر می‌داند و خود را عامل اصلی رویداد تهدیدزا می‌بیند)، سرزنش دیگران<sup>۷</sup> (فرد در برخورد با موقعیت‌های استرس‌زا، دیگران را عامل و مقصر اصلی می‌داند)، نشخوار فکری<sup>۸</sup> (به تفکر مکرر درباره‌ی احساسات و افکار مرتبط با حوادث ناگوار مربوط می‌شود) و فاجعه‌آمیزکردن<sup>۹</sup> (فرد موقعیت ناگوار ایجاد شده را شدیدتر و وحشتناک‌تر از واقعیت رویداد، درک و ابراز می‌کند) (Garnefski & Kraaij, 2009).

نتایج پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که شناسایی و تنظیم شناختی هیجان‌ها موجب سازگاری و رشد بهینه در دوران تحصیل می‌شود (Heckhausen, Wrosch, & Schulz, 2010).

<sup>۱</sup> positive reappraisal

<sup>۲</sup> positive refocusing

<sup>۳</sup> acceptance

<sup>۴</sup> planning

<sup>۵</sup> putting into perspective

<sup>۶</sup> self- blame

<sup>۷</sup> other - blame

<sup>۸</sup> rumination

<sup>۹</sup> catastrophizing

(Jones & Gross, 2004). بر اساس نتایج این پژوهش‌ها، استفاده از راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان، تاثیر بسزایی در بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان داشته (Balzarotti, Basani, 2009; Garnefski & Kraaij, 2014; Villani, Prans, & Villotti, 2014) و منجر به موفقیت بیشتر آنان، در مدرسه می‌شود (Boekaerts, 2002). در مقابل، راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان، منجر به آسیب‌پذیری بیشتری در مواجهه با حوادث منفی زندگی می‌شود (Garnefski & Kraaij, 2006). یافته‌های پژوهش‌های متعددی نیز حاکی از رابطه‌ی خودکنترلی و خودتنظیمی با سرزندگی تحصیلی است. بر اساس نتایج این پژوهش‌ها دانش‌آموزانی که از مهارت‌های خودتنظیمی و خودکنترلی بالاتری برخوردارند به طور سازنده‌تری با چالش‌های تحصیلی مقابله کرده و سرزندگی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند (Martin, Ginns, Brackett, Malmberg, & Hall, 2013). با توجه اثر تنظیم هیجان‌ات بر سلامتی و سازگاری و با توجه به اثر خود تنظیمی بر سرزندگی تحصیلی، این انتظار می‌رود که تنظیم شناختی هیجان‌ات بر سرزندگی تحصیلی اثرگذار باشد.

شایان ذکر است که تنظیم شناختی هیجان‌ات در سایه‌ی یک محیط امن و مراقبتی امکان رشد و پرورش پیدا می‌کند (Mackler, 2008). برخورداری از یک محیط امن و مراقبتی، اول از همه به کیفیت تعاملات والدین و فرزندان وابسته است. ارتباط عاطفی صمیمانه و توأم با احساس امنیت، که در ارتباط کودک با مراقبین اولیه شکل می‌گیرد، تحت عنوان دلبستگی<sup>۱</sup> نامیده می‌شود (Bowlby, 2008). دلبستگی به عنوان الگوی تفکر، احساس و رفتار افراد در رابطه عاطفی نزدیک با مراقبین اولیه یا دیگر افراد صمیمی، تعریف شده است که اثرات آن به دوره‌های بعدی زندگی نیز منتقل می‌شود (Bottonari, Roberts, Kelly, Kashdan, & Ciesla, 2007). مطالعات انجام شده در خصوص دلبستگی (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Ainsworth, 1990)، منجر به شناسایی چهار گروه از کودکان گردید. دلبسته ایمن<sup>۲</sup> (این کودکان، در یک محیط امن و پاسخگو، آزادانه به کشف محیط می‌پردازند)، دلبسته نایمن اجتنابی<sup>۳</sup> (این کودکان، غالباً از منبع دلبستگی اجتناب می‌کنند)، دلبسته نایمن دوسوگرا<sup>۴</sup> (این کودکان نگرانی همیشگی در مورد طرد شدن یا پذیرفته نشدن دارند) (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 2015) و دلبسته آشفته<sup>۵</sup> (این کودکان بیشترین ناامنی را نشان می‌دهند. در مواجهه با تهدید، رفتارهای سردرگم و متضاد دارند و از استراتژی خاصی برای برخورد با اضطراب برخوردار نیستند) (Sigelman & Rider, 2014). از

<sup>۱</sup> attachment

<sup>۲</sup> secure attachment

<sup>۳</sup> insecure avoidance attachment

<sup>۴</sup> insecure ambivalence attachment

<sup>۵</sup> disturbed attachment

دیگر منابع دلبستگی، همسالان<sup>۱</sup> هستند. به اعتقاد Hazan & Shiver (1987) سبک‌های دلبستگی در طول عمر تداوم می‌یابند و موضوع دلبستگی افزون بر مادر، همسالان و دوستان را نیز در برمی‌گیرد. در دوران نوجوانی علاوه بر حفظ دلبستگی به والدین، ارتباطات دلبستگی با دوستان نزدیک نیز از اهمیت برخوردار می‌شود (Kerns, Tomich, & Kim, 2006).

بر اساس شواهد تحقیقاتی، برخورداری از منابع دلبستگی قابل دسترس و پاسخگو (ایمن)، در تسهیل و مدیریت استرس‌های ناشی از بحران‌ها و ایجاد مهارت تنظیم هیجانات نقش مهمی دارد (Bowlby, 2008). مطالعات نشان می‌دهد که افراد دلبسته‌ی ایمن، منابع عاطفی و شناختی یکپارچه و منسجمی برای پاسخ‌های هیجانی سازگارانه دارند (Shaver & Fraley, 2004; Cyr et al, 2012; Pascuzzo, Cyr, & Moss, 2013). آنان در موقعیت‌های پراسترس تاب‌آور هستند و با استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان سازگارانه، تنش‌های خود را کاهش می‌دهند (Mikulincer, Birnbaum, Woddis, & Nachmias, 2000). در مقابل افراد دلبسته‌ی نایمن به احتمال بیشتری حوادث را به نحو منفی، تفسیر و ارزیابی می‌کنند و سطوح استرس شدیدتری را تجربه می‌کنند (Pielage, 2006). به نظر می‌رسد کیفیت دسترس‌پذیری منبع دلبستگی، یکی از منابع اصلی تنوع راهبردهای تنظیم هیجان است (Bowlby, 2008). به این معنا که سبک‌های دلبستگی، تعیین‌کننده‌ی راهبردهای هیجانی و شناختی است که افراد در موقعیت‌های متفاوت بکار می‌گیرند (Shaver & Mikulincer, 2007; Crugnola et al, 2011). در بررسی نقش سبک‌های دلبستگی در راهبردهای تنظیم هیجان دانش‌آموزان راهنمایی، نشان دادند که کودکان با سبک دلبستگی ایمن، بیشتر از کودکان با سبک دلبستگی نایمن، از راهبردهای مثبت در تنظیم هیجاناتشان استفاده می‌کنند. نتایج مطالعات Oshri, Sutton, Clay- Warner, & Miller (2015) نیز نشان داد که افراد با سبک دلبسته‌ی نایمن از راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگار استفاده می‌کنند. همچنین، در پژوهش Laible, Carlo, & Raffaelli (2000) نشان داده شد که سبک دلبسته‌ی ایمن به والدین و همسالان، ارتباط مثبت و معناداری با مهارت‌های کنترل هیجان در نوجوانان دارد. به نظر می‌رسد افراد برخوردار از سبک نایمن اجتنابی بیشتر از راهبردهای سرکوب‌گری تنظیم هیجان استفاده می‌کنند (Mikulincer & Shaver, 2007). در هنگام مواجهه با رویدادهای ناخوشایند، ثبات هیجانی ندارند (Procaccia, Veronese, & Castiglioni, 2014). بعلاوه، رفتارهای نادرست والدین با فرزندان و عدم حمایت هیجانی از آنها با استفاده از راهبردهای ناسازگار تنظیم هیجان مرتبط است (Shipman & Zeman, 2001).

علاوه بر آنکه کیفیت دلبستگی، تنظیم هیجانات را تحت تأثیر قرار می‌دهد، با بهداشت روان

<sup>۱</sup> peer

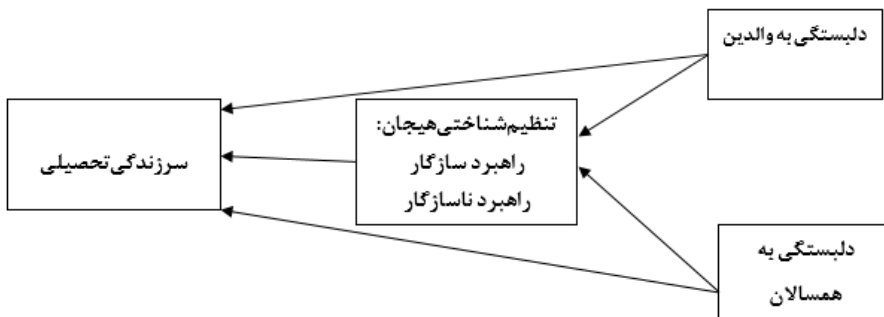
و تاب‌آوری (Li, Delvecchio, Lis, Nie, & Di Riso, 2015) سازگاری (Brown & Wright, 2003) و تاب‌آوری (Karreman & Vingerhoets, 2012) افراد نیز مرتبط است. (Wilkinson (2004 بر این باور است که اگر بین کودک و مراقب اولیه دلبستگی ایمن و باثبات وجود آید، رشد و سازگاری وی در موقعیت‌های جدید افزایش می‌یابد. در مطالعه Mikulincer & Shaver (2012) تاثیر مثبت و معنادار دلبستگی با رضایت از زندگی و خوش‌بینی به‌دست آمده است. در پژوهش Tae & Sook (2009) نشان داده‌شد که دلبستگی ایمن به مادر به طور مثبت و معنادار تاب‌آوری را پیش‌بینی می‌کند.

در پژوهش‌های (Shibue & Daghlavinejad, 2016; Kasai 2014; Chinaveh & Daghlavinejad, 2016; Maximo & Carranza) نیز دلبستگی ایمن به والدین به عنوان یک منبع حمایتی در افزایش تاب‌آوری شناخته شد. همچنین در تحقیق (Khanlou & Wray (2014 حمایت‌های خانواده و ارتباط با همسالان در افزایش تاب‌آوری نوجوانان، تاثیر بسزایی نشان داد. با توجه به آنکه دلبستگی از منابع محافظتی و حمایتی درون فردی است که می‌تواند از یک سو سطوح استرس و ناتوانی را در شرایط ناگوار تعدیل و تنظیم هیجان‌ات را تحت‌تاثیر قرار دهد (Waller, 2001; Mikulincer, 2003) و از سوی دیگر بر پیامدهای روانشناختی همچون سازگاری و سلامت روان موثر واقع شود و همچنین با توجه به نقش تنظیم هیجان در سازگاری، تاب‌آوری و سلامت افراد، این مسئله قابل طرح است که آیا راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، اثر دلبستگی به والدین و همسالان بر سرزندگی تحصیلی را واسطه‌گری می‌کنند؟

در خصوص ضرورت این پژوهش می‌توان به نقش سرزندگی تحصیلی در موفقیت تحصیلی و همچنین مقابله موثر با چالش‌های تحصیلی اشاره نمود. محیط تحصیلی، از جمله محیط‌هایی است که مستلزم انطباق و سازگاری است. در واقع چالش‌ها و فشارهای محیط تحصیلی یکی از موقعیت‌هایی است که نوجوان باید خود را با آن‌ها سازگار نماید. همچنین همراه شدن تغییرات سریع شناختی و هیجانی در دوران نوجوانی با این چالش‌ها و فشارهای محیطی، لزوم برخورداری نوجوان از توانایی انطباق را دوچندان می‌سازد (Spera, 2005) نتایج بررسی‌ها حاکی از آن است که در بین دانش‌آموزان برخوردار از سرزندگی تحصیلی، حداقل میزان ترک تحصیل رخ می‌دهد (Comerford, Batteson, & Tormey, 2015). این دانش‌آموزان نمرات بالاتری در برنامه‌ریزی و تعهد دریافت کرده (Comerford et al, 2015) و با عوامل تهدیدکننده‌ی اعتماد به نفس و چالش‌های روزانه به طور موثری مقابله می‌نمایند (Martin & Marsh, 2008). در مجموع، سرزندگی تحصیلی می‌تواند به عنوان یک عامل حمایتی، دانش‌آموز را در مقابل ناملایمات تحصیلی، محافظت نماید (Martin & Marsh, 2008). بر این اساس، لازم است پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت، شناسایی عوامل اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی و فرایند اثرگذاری این عوامل را سرلوحه پژوهش‌های

خود قرار دهند. در این راستا، هدف پژوهش حاضر بررسی پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در قالب یک مدل علی است. با توجه به اهمیت رشد هیجان‌ات در دوران نوجوانی و کمبود تحقیقات در زمینه‌ی پیامدهای راهبردهای تنظیم هیجان‌اتی که نوجوانان در ارتباط با امور تحصیلی بکار می‌گیرند، همچنین، با توجه به اهمیت دلبستگی به همسالان در دوره نوجوانی و کارکرد مثبت آن در حمایت و توسعه‌ی توانایی‌های نوجوانان، پژوهش حاضر، نقش دلبستگی به والدین و همسالان و تنظیم شناختی هیجان (به عنوان عوامل حفاظتی) را در سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌است. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است. فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

- دلبستگی به والدین و همسالان، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت سرزندگی تحصیلی است.
- دلبستگی به والدین و همسالان، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت راهبرد سازگار و پیش‌بینی‌کننده منفی راهبرد ناسازگار تنظیم شناختی هیجان است.
- راهبرد سازگار تنظیم شناختی هیجان، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و راهبرد ناسازگار تنظیم شناختی هیجان پیش‌بینی‌کننده منفی سرزندگی تحصیلی است.
- تنظیم شناختی هیجان، در رابطه دلبستگی به والدین و همسالان با سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.



شکل ۱. مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش

## روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و در قالب یک مدل علی، روابط میان متغیرهای پژوهش را مورد بررسی قرار داده‌است. دلبستگی به والدین و همسالان، متغیر برون‌زاد، تنظیم شناختی هیجان سازگار و ناسازگار، متغیر میانجی و سرزندگی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد، در نظر گرفته شده‌است. همه‌ی متغیرها از نوع متغیرهای اندازه‌گیری شده (مشاهده‌پذیر) هستند.

### شرکت کنندگان و روش انتخاب آنها

جامعه آماری پژوهش حاضر، همه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهرستان شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. بر اساس دیدگاه (Kline 2011) تعداد شرکت کنندگان، ۴ برابر تعداد گویه‌های ابزار پژوهش و ۳۷۵ نفر در نظر گرفته شد. برای انتخاب شرکت کنندگان از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. به این منظور از فهرست مدارس دوره‌ی متوسطه‌ی اول، ۶ مدرسه (۳ دخترانه و ۳ پسرانه)، به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس در هر مدرسه نیز دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب و همه‌ی دانش‌آموزان این کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفت. پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش، ۳۶۰ نفر به عنوان حجم نمونه لحاظ گردید که شامل ۱۸۰ نفر دختر و ۱۸۰ نفر پسر بود.

### ابزارهای اندازه‌گیری

**مقیاس سرزندگی تحصیلی:** این مقیاس توسط Dehghanizadeh, & Hosseinchari, (2012) با اقتباس از مقیاس سرزندگی تحصیلی (Martin & Marsh 2006) که دارای ۴ گویه است تهیه شده است. این محققین با اضافه کردن ۵ گویه به این مقیاس، آن را مورد اعتباریابی قرار دادند. مقیاس ۹ گویه‌ای سرزندگی تحصیلی بر روی طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (هرگز= ۱ تا همیشه= ۵) تنظیم شده است. در پژوهش (Dehghanizadeh, & Hosseinchari, 2012) ضریب پایایی مقیاس با روش آلفا کرونباخ برابر با ۰/۷۷ و روایی آن با محاسبه‌ی همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی مقیاس با محاسبه‌ی همبستگی نمرات گویه‌ها با نمره‌ی کل مقیاس محاسبه شد که دامنه‌ی آنها بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۱ به دست آمد. جهت بررسی پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی برابر با ۰/۸۲ به دست آمد.

**پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه بوسیله (Garnefski et al 2001) ابداع شده است. فرم کوتاه پرسشنامه شامل ۱۸ عبارت است و هر دو عبارت، یک راهبرد را می‌سنجد. عبارات این پرسشنامه ۹ راهبرد را در برمی‌گیرد که در دو خرده مقیاس راهبردهای سازگار (شامل پذیرش، برنامه‌ریزی، توجه مثبت مجدد، ارزیابی مثبت و توسعه چشم‌انداز)، و ناسازگار (شامل مقصر دانستن خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری و فاجعه آمیز کردن) طبقه‌بندی می‌شوند. نمره

<sup>۱</sup> Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)



گذاری این پرسشنامه براساس طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (هرگز= ۱ تا همیشه= ۵) انجام می‌گیرد.

در پژوهش (Cakmak & Cevik, 2010) پایایی فرم کوتاه مورد بررسی قرار گرفت و ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه‌ی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۴ به دست آمد. همچنین روایی این ابزار با تحلیل عامل تاییدی مورد تایید قرار گرفته است (Cakmak & Cevik, 2010) در تحقیق Hashemi & Jowkar (2012) ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های تنظیم شناختی سازگار و ناسازگار به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۳ به دست آمده و روایی ابزار مورد تایید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی، همبستگی نمرات گویه‌ها با نمره‌ی خرده مقیاس مربوط به خود محاسبه گردید. دامنه‌ی ضرایب برای تنظیم شناختی هیجان سازگار از ۰/۴۱ تا ۰/۶۸ و برای تنظیم شناختی هیجان ناسازگار از ۰/۴۸ تا ۰/۶۶ بدست آمد. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ نیز برای هر دو خرده مقیاس تنظیم شناختی هیجان سازگار و ناسازگار ۰/۷۴ بدست آمد.

**پرسشنامه دلبستگی به والدین و همسالان<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه توسط (Armsden & Greenberg, 1987) به منظور اندازه‌گیری میزان ادراک دلبستگی به والدین و همسالان در نوجوانان و بزرگسالان تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه است که ۱۲ گویه ادراک دلبستگی به والدین و ۱۲ گویه ادراک دلبستگی به همسالان را می‌سنجد و دارای طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (هرگز= ۱ تا همیشه= ۵) است. مولفان این پرسشنامه، ضریب بازآزمایی به فاصله سه هفته را برای دلبستگی به والدین ۰/۹۳ و برای دلبستگی به همسالان ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. (Camgari (2012) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس دلبستگی به والدین ۰/۷۸ و دلبستگی به همسالان را ۰/۷۹ بدست آورد و روایی را نیز مطلوب گزارش کرد. در پژوهش حاضر برای محاسبه‌ی روایی، همبستگی نمرات گویه‌ها با نمره‌ی خرده مقیاس مربوط به خود محاسبه شد. دامنه ضرایب برای دلبستگی به والدین از ۰/۲۵ تا ۰/۷۵ و دلبستگی به همسالان از ۰/۳۰ تا ۰/۷۴ بدست آمد. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ نیز برای دلبستگی به والدین ۰/۸۱ و برای دلبستگی به همسالان ۰/۷۶ بدست آمد.

## یافته‌ها

جدول ۱ یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات را نشان می‌دهد. همچنین ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲

<sup>۱</sup> - Inventory of Parental and Peer Attachment (IPPA)

گزارش شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
دلبستگی به والدین	۴۶/۴۷	۷/۹۹	۱۷	۶۰
دلبستگی به همسالان	۴۲/۵۸	۷/۹۹	۱۴	۶۰
راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان	۳۵/۰۱	۶/۷۷	۱۴	۵۰
راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان	۲۲/۴۹	۵/۸۰	۸	۳۹
سرزندگی تحصیلی	۳۰/۱۵	۷/۵۹	۹	۴۵

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

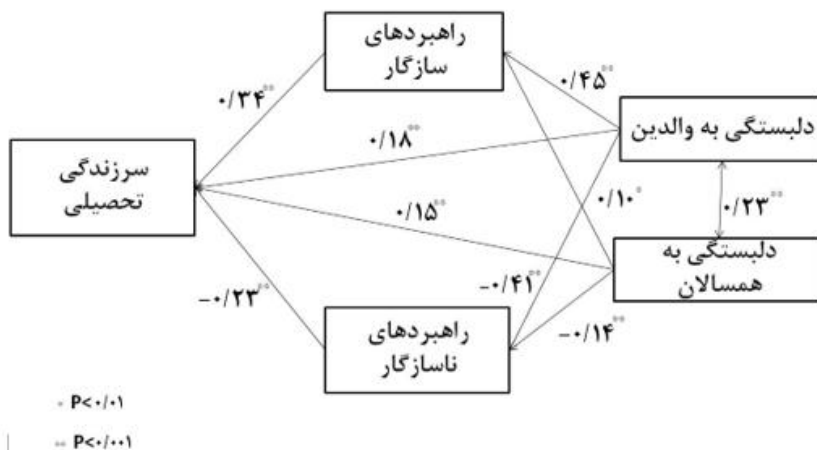
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱- دلبستگی به والدین	۱				
۲- دلبستگی به همسالان	۰/۲۳	۱			
۳- راهبردهای سازگار	۰/۴۸	۰/۲۰	۱		
۴- راهبردهای ناسازگار	-۰/۴۴	-۰/۲۴	-۰/۲۶	۱	
۵- سرزندگی تحصیلی	۰/۴۷	۰/۳۱	۰/۵۱	-۰/۴۳	۱

همه‌ی ضرایب در سطح  $P < ۰/۰۰۱$  معنادار هستند.

به منظور آزمون مدل پژوهش، روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS اجرا گردید. شاخص‌های برازش مدل، حاکی از برازش مناسب مدل پژوهش است (جدول ۳). مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ آورده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش

شاخص‌های برازش	X <sup>2</sup> /df	P	NFI	IFI	GFI	AGFI	CFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
مقادیر	۰/۵۶	۰/۴۵۵	۰/۹۹	۱	۱	۰/۹۹	۱	۱	۰	۰/۶۲



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

وزن رگرسیونی (ضرائب استاندارد) متغیرهای پژوهش و اثرات مستقیم آنها در جدول ۴ قابل مشاهده است. همانگونه که در جدول مشاهده می‌شود، یافته‌ها در خصوص فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد که دل‌بستگی به والدین ( $\beta=0.18$ ,  $p=0.0001$ ) و دل‌بستگی به همسالان ( $\beta=0.15$ ,  $p=0.0001$ ) پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی هستند. یافته‌های مربوط به فرضیه دوم پژوهش نیز حاکی از آن است که دل‌بستگی به والدین پیش‌بینی کننده‌ی مثبت راهبردهای سازگار ( $\beta=0.45$ ,  $p=0.0001$ ) و پیش‌بینی کننده‌ی منفی راهبردهای ناسازگار ( $\beta=-0.41$ ,  $p=0.0001$ ) است. دل‌بستگی به همسالان نیز پیش‌بینی کننده‌ی مثبت راهبردهای سازگار ( $\beta=0.10$ ,  $p=0.03$ ) و پیش‌بینی کننده‌ی منفی راهبردهای ناسازگار ( $\beta=-0.14$ ,  $p=0.002$ ) است. در خصوص فرضیه چهارم پژوهش، یافته‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای سازگار پیش‌بینی کننده‌ی مثبت ( $\beta=0.34$ ,  $p=0.0001$ ) و راهبردهای ناسازگار پیش‌بینی کننده‌ی منفی ( $\beta=-0.23$ ,  $p=0.0001$ ) سرزندگی تحصیلی هستند.

جدول ۴. نتایج آزمون معنی داری برای مسیرهای مستقیم

P	T	ضرایب مسیر	مسیرها
۰/۰۰۱	۹/۶۰	۰/۴۵	از دل بستگی به والدین به راهبردهای سازگار
۰/۰۰۱	۸/۵۵	-۰/۴۱	از دل بستگی به والدین به راهبردهای ناسازگار
۰/۰۳۲	۲/۱۴	۰/۱۰	از دل بستگی به همسالان به راهبردهای سازگار
۰/۰۰۲	۳/۰۳	-۰/۱۴	از دل بستگی به همسالان به راهبردهای ناسازگار
۰/۰۰۱	۳/۴۵	۰/۱۸	از دل بستگی به والدین به سرزندگی تحصیلی
۰/۰۰۱	۳/۴۴	۰/۱۵	از دل بستگی به همسالان به سرزندگی تحصیلی
۰/۰۰۱	۷/۲۳	۰/۳۴	از راهبردهای سازگار به سرزندگی تحصیلی
۰/۰۰۱	۴/۹۰	-۰/۲۳	از راهبردهای ناسازگار به سرزندگی تحصیلی

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در جدول ۵ نشان داده شده است. با توجه به اطلاعات موجود در این جدول و همچنین با توجه به نتایج بوت استراپ (جدول ۶) فرضیه ششم پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در رابطه دل بستگی به والدین و همسالان با سرزندگی تحصیلی، مورد تأیید قرار می‌گیرد. همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، یافته‌های پژوهش حاکی از معنی داری نقش واسطه‌ای راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم شناختی هیجان در ارتباط بین دل بستگی به والدین و سرزندگی تحصیلی است. همچنین، یافته‌ها نشانگر معنی داری نقش واسطه‌ای راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان در ارتباط بین دل بستگی به همسالان و سرزندگی تحصیلی است.

جدول ۵. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیرها	برآوردها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
به روی راهبرد های سازگار تنظیم شناختی هیجان از	دل بستگی به والدین	۰/۴۵	_____	۰/۴۵
به روی راهبرد های ناسازگار تنظیم شناختی هیجان از	دل بستگی به همسالان	۰/۱۰	_____	۰/۱۰
به روی راهبرد های ناسازگار تنظیم شناختی هیجان از	دل بستگی به والدین	-۰/۴۱	_____	-۰/۴۱
به روی راهبرد های ناسازگار تنظیم شناختی هیجان از	دل بستگی به همسالان	-۰/۱۴	_____	-۰/۱۴
به روی سرزندگی تحصیلی از:	دل بستگی به والدین(سازگار)	۰/۱۸	۰/۱۵	۰/۳۳
	دل بستگی به والدین(ناسازگار)	۰/۱۸	۰/۰۹	۰/۲۷
	دل بستگی به همسالان(سازگار)	۰/۱۵	۰/۰۳	۰/۱۸

دلبستگی به همسالان (ناسازگار)	۰/۱۵	۰/۰۳	۰/۱۸
راهبردهای سازگار	۰/۳۴	_____	۰/۳۴
راهبردهای ناسازگار	-۰/۲۳	_____	-۰/۲۳

جدول ۶. نتایج آزمون بوت استراپ برای ضرایب مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل

معناداری	حد پایین	حد بالا	اثر غیرمستقیم	مسیر	
				متغیر واسطه	متغیر ملاک
۰/۰۰۱	۰/۱۱	۰/۲۰	۰/۱۵	سازگار	دلبستگی به والدین
۰/۰۰۲	۰/۰۵	۰/۱۳	۰/۰۹	ناسازگار	دلبستگی به والدین
۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۰۳	سازگار	سرزندگی همسالان
۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۳	ناسازگار	دلبستگی به همسالان

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر حاکی از پیش‌بینی مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان توسط دلبستگی به والدین و همسالان است. این یافته در راستای نتایج پژوهش‌هایی است که اثر دلبستگی بر سازه‌های مشابه با سرزندگی همچون سازگاری (Mikulincer & Shaver, 2007)، رضایت از زندگی و خوش‌بینی (Mikulincer & Shaver, 2012) و تاب‌آوری (Noorafshan, Jowkar, & Hosseini, 2013; Shibuo & Kasai, 2014; Karreman & Vingerhoets, 2012; Maximo & Carranza, 2016) را نشان داده‌اند. با توجه به یافته این پژوهش، می‌توان گفت دلبستگی، پایگاه امنی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد که با تکیه بر آن می‌توانند اضطراب و فشارهای روانی ناشی از تهدیدات محیطی را مدیریت نمایند و از نشاط لازم در فعالیت‌های تحصیلی برخوردار گردند. بر اساس نظریه دلبستگی، کیفیت دلبستگی دوران کودکی، شالوده‌ی رشد اجتماعی و عاطفی در طول زندگی را پی‌ریزی می‌کند، به گونه‌ای که تجارب، ادراک و رفتارهای فرد را جهت داده (Mikulincer & Shaver, 2007) و توانایی‌ها و قابلیت‌های وی را در

برخورد با تجربه‌های تنش‌زا و ناگوار شکل می‌دهد (Ainsworth et al, 2015). همچنین، برخورداری از منابع دلبستگی متعدد و از جمله دلبستگی به همسالان، شبکه حمایتی نوجوان را افزایش داده و وی را در قبال فشارهای روانی ناشی از محیط تحصیلی محافظت می‌نماید. علاوه بر این، دلبستگی به همسالان، محیط تحصیلی را برای نوجوان خوشایند نموده و در وی نگرش مثبت نسبت به مدرسه ایجاد می‌کند (Berk, 2007).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که دلبستگی به والدین و همسالان، راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان را به نحو مثبت و راهبردهای ناسازگار را به نحو منفی پیش‌بینی می‌کنند. این یافته همسو با نتایج تحقیقات پیشین است (Crugnola et al, 2015; Procaccia et al, 2014; Oshri et al, 2015). به‌طور کلی، کیفیت دلبستگی به منابع متعدد دلبستگی، از جمله والدین و دوستان می‌تواند، پردازش هیجانی افراد را تحت تاثیر قرار داده و رفتارهای آنها را در جهت استفاده‌ی مناسب از راهبردهای سازگار تقویت نماید (Bowlby, 2008). در واقع، توانایی تنظیم هیجان، به عنوان ابزاری برای سازمان‌دهی فعالیت‌ها در هنگام مواجهه با موانع و ناملازمات (Calkins & Hill, 2007)، در سایه‌ی محیطی امن و روابط دوستانه و نزدیک با والدین شکل گرفته و با دلبستگی‌های بعدی پرورش می‌یابد (Coan, 2008). سطح پاسخگویی و ارتباط صمیمانه والدین از عوامل موثر بر توانایی تنظیم هیجان فرزندان است (Carrère & Bowie, 2012). به این معنا که رفتارهای دلبستگی ایمن والدین، کنترل و تنظیم هیجان فرزندان را با روش سازگارانانه هدایت می‌کند (Samani, Sohrabi Shegefti, & Mansoori, 2011) و مهارت‌های تنظیم هیجان را در آنها شکل می‌دهد (Roque & Veríssimo, 2011; Coan, 2008; Vallotton & Ayoub, 2011). غالباً، افرادی که از دلبستگی ایمن برخوردارند، از راهبردهای تنظیم هیجان سازگار استفاده می‌کنند و آشفتگی فردی ناچیزی در آنها دیده می‌شود (Belsky, 2002). چرا که این افراد از تفکر مثبت برخوردارند و می‌توانند با یادآوری خاطرات مثبت، به مسائل و موقعیت‌های نگران‌کننده، سازگارانانه‌تر پاسخ دهند (Shaver & Fraley, 2004). در مقابل، افراد با سبک دلبسته‌ی نایمن، دیگران و حوادث را به صورت منفی ارزیابی می‌کنند و بیشتر از روش‌های ناسازگارانانه تنظیم هیجان استفاده می‌کنند (Mikulincer & Shaver, 2012). بنابراین دلبستگی ایمن به عنوان یک عامل محافظت‌کننده منجر به ارزیابی مثبت و راهبردهای مقابله‌ای سازنده می‌شود (Collins & Feeney, 2010).

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان به نحو مثبت و راهبردهای ناسازگار به نحو منفی، سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نموده‌است. تحقیقات متعددی حاکی از ارتباط مثبت و معنادار تنظیم هیجان با سازه‌های مشابه سرزندگی تحصیلی مانند سازگاری، تاب‌آوری و بهزیستی روانی است (Castellani, Perinelli, Gerbino, & ...)

(Caprara, 2016; Balzarotti et al, 2014; Solimani & Habibi, 2014; Haeussler, 2013). استفاده از راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برانگیختگی و هیجانات منفی ناشی از چالش‌ها و رقابت‌های تحصیلی را تنظیم نمایند و در نتیجه، تنش‌ها و چالش‌های روزانه را با موفقیت بیشتری سپری کنند (Hen & Goroshit, 2014). دانش‌آموزان با استفاده از تنظیم شناختی هیجان، چالش‌های تحصیلی را به فرصت‌هایی برای رشد و پیشرفت تبدیل می‌کنند و این توانایی شاخصی از سرزندگی آنها است (Martin, 2013). در مقابل، عدم موفقیت در تنظیم هیجانات، با مشکلات متعدد رفتاری و روانی همراه است (Gross & Thompson, 2007). به اعتقاد (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005) افراد شاد و سرزنده، دارای الگوهایی هستند که در تفسیر رویدادها، تسهیل‌کننده‌ی هیجانات مثبت است و این افراد از بازدهی فردی، اجتماعی و تحصیلی بالاتری برخوردارند. علاوه بر این، نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که استفاده از راهبردهای ناسازگار در تنظیم هیجان، از مکانیسم‌های زیربنایی اضطراب و افسردگی است (Selcuk, Zayas, Günaydin, Hazan, & Kross, 2012). پژوهش‌های اخیر دریافته‌اند که تنظیم هیجان ناسازگار و ناکارآمد، مشکلات سازگاری و هیجانی بسیاری به همراه دارد و استفاده از این راهبردها فرد را در برابر مشکلات هیجانی آسیب‌پذیرتر می‌کند (Morqueen, 2011).

نتایج پژوهش حاضر تأیید کننده نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در رابطه دلبستگی به والدین و همسالان با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. بدین نحو که دلبستگی به والدین از طریق افزایش راهبردهای سازگار و کاهش راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان و دلبستگی به همسالان تنها از طریق کاهش راهبردهای ناسازگار، سرزندگی تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش داده‌است. نتایج پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که تنظیم هیجان به عنوان ویژگی فردی، در حد فاصل متغیرهای بافتی همچون خانواده و نحوه‌ی عملکرد فرد، قرار می‌گیرند (Coan et al, 2005; Samani, & Hosseinchari, 2013).

تنظیم هیجان سازگار مستلزم کنش متقابل و روابط عاطفی بین کودک و والدین است (Collins, Ford, Guichard, & Allard, 2006). خانواده به عنوان بنیادی‌ترین واحد اجتماعی و گروه همسال نیز به عنوان نیرومندترین شبکه اجتماعی در دوران نوجوانی، با ایجاد محیطی امن، پاسخگو و حمایت‌کننده موجب شکل‌گیری ارزیابی‌های مثبت نسبت به رویدادهای پیرامون شده و از این طریق توانایی دانش‌آموزان را برای انطباق با شرایط تحصیلی و سطح انتظارات معلم و همسالان، افزایش می‌دهد (Mattanah, Lopez, & Govern, 2011). به بیان دیگر، انطباق موفقیت‌آمیز با افت و خیزهای تحصیلی، مستلزم برخورداری از توانایی تنظیم هیجانات است (Smith, 2015)، این توانایی نیز در دلبستگی امن به سایه والدین و سایر منابع دلبستگی پرورش

می یابد.

در خصوص این یافته که دل بستگی به همسالان تنها از طریق کاهش راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان، سرزندگی تحصیلی دانش آموزان را افزایش داده است، می توان گفت راهبردهای ناسازگار تنظیم هیجان، بیشتر ماهیتی هیجانی دارند، نوجوانان نیز در این دوره سنی بیشتر تحت تأثیر هیجانات خود هستند و ارتباطات آنان با همسالان نیز بیشتر هیجان محور است، بنابراین تأثیرگذاری دل بستگی به همسالان بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان از طریق کاهش راهبردهای ناسازگار، نمایان گردیده است. درمقابل راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان، شناخت محور هستند و بنابر این از طریق ارتباط با والدین، بهتر توانسته است، اثرات خود را آشکار کند. به طور کلی نتایج این پژوهش نشانگر آن است که دل بستگی به والدین در مقایسه با دل بستگی به همسالان، نقش بیشتری در سرزندگی تحصیلی نوجوانان دارد. این یافته تأییدی است بر شواهد تحقیقی مبنی بر آنکه اگرچه در دوران نوجوانی ارتباط با همسالان اهمیت پیدا می کند، اما همچنان نوجوانان ارتباط عاطفی خود را با والدین حفظ می نمایند و در ارزش های بنیادین زندگی و تصمیمات تحصیلی و شغلی، تحت تأثیر والدین خود هستند (Berk, 2007).

با توجه به اثر قوی تر دل بستگی به والدین، در مقایسه با دل بستگی به همسالان، بر تنظیم شناختی هیجان و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان، پیشنهاد می شود، مدارس کارگاه هایی برای آموزش چگونگی تعامل والدین و فرزندان برگزار نمایند. والدین با آگاهی نسبت به چگونگی برقراری ارتباط با فرزندان می توانند با اتخاذ روش های تربیتی مناسب و ایجاد دل بستگی، فرزندان را در جهت کسب مهارت در تنظیم هیجانات سوق دهند و از این طریق سرزندگی آنان را در قبال رویدادهای چالش برانگیز تحصیلی افزایش دهند. همچنین با توجه به اثر تنظیم شناختی هیجان بر سرزندگی تحصیلی، آموزش دانش آموزان در جهت شناسایی و تنظیم هیجانات ناشی از مسائل و مشکلات روزمره تحصیلی حائز اهمیت است. از این طریق دانش آموزان می توانند، توانایی مواجهه با مخاطرات زندگی و تصمیم گیری اثربخش را کسب نمایند. علاوه بر این، با توجه به آنکه امروزه بر شمار دانش آموزان فاقد انگیزه تحصیلی افزوده می شود و مراجعه ی این گروه به مشاوران تحصیلی افزایش یافته است، لذا مشاوران با آموزش تنظیم هیجانات به دانش آموزان، می توانند به آنان کمک نمایند که با مدیریت و کنترل هیجانات خود، چالش های تحصیلی را تبدیل به فرصت نمایند و پر تلاش در جهت موفقیت گام بردارند. لازم به ذکر است که با توجه به آنکه پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان دوره متوسطه اول (که مصادف با دوران بلوغ است)، انجام گرفته است، قابلیت تعمیم نتایج آن به سایر دوره های تحصیلی و سنی محدود است.



## References

- Ainsworth, M. D. S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. *Attachment in the preschool years: Theory, Research, and Intervention*, 20 (2), 463-488.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of Attachment: Assessed in the Strange Situation and Home*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2014). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 1-19.
- Belsky, J. (2002). Developmental origins of attachment styles. *Attachment & Human Development*, 4(2), 166-170.
- Berk, L. (2007). *Developmental psychology through life span (Vol.2)*. Translated by: Y. Seyed Mohammadi. Tehran: Arassbaran.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to Learn. *Educational Practices Series*. International Academy of Education, 10(29), 470- 681.
- Bottonari, K. A., Roberts, J. E., Kelly, M. A., Kashdan, T. B., & Ciesla, J. A. (2007). A prospective investigation of the impact of attachment style on stress generation among clinically depressed individuals. *Behaviour Research and Therapy*, 45(1), 179-188.
- Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.U.S.A
- Brown, L. S., & Wright, J. (2003). The relationship between attachment strategies and psychopathology in adolescence. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 76(4), 351-367.
- Cakmak, A. F., & Cevik, E. I. (2010). Cognitive emotion regulation questionnaire: Development of Turkish version of 18-item short form. *African Journal of Business Management*, 4(10), 2097- 2102.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 22, 48- 92.
- Carrère, S., & Bowie, B. H. (2012). Like parent, like child: Parent and child emotion dysregulation. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(3), 23-30.
- Castellani, V., Perinelli, E., Gerbino, M., & Caprara, G. V. (2016). Positive orientation and interpersonal styles. *Personality and Individual Differences*, 98, 229-234.
- Chinaveh, M., & Daghlavinejad, R. (2016). The resiliency as a mediator for attachment styles and perceived stress. *Journal of Psychological Models and Methods*,

26, 19-34. [Persian].

- Coan, J. A. (2008). Toward a neuroscience of attachment. Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications, 2<sup>nd</sup> edition. The Guilford press. NY
- Collins, N. L., & Feeney, B. C. (2004). Working models of attachment shape perceptions of social support: evidence from experimental and observational studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 363- 383.
- Collins, N. L., Ford, M. B., Guichard, A. C., & Allard, L. M. (2006). Working models of attachment and attribution processes in intimate relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(2), 201-219.
- Comerford, J., Batterson, T., & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy In Second Level Schools: Insights From Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.
- Crugnola, C. R., Tambelli, R., Spinelli, M., Gazzotti, S., Caprin, C., & Albizzati, A. (2011). Attachment patterns and emotion regulation strategies in the second year. *Infant Behavior and Development*, 34(1), 136-151.
- Cyr, C., Poulin, C., St-Laurent, D., Moss, E., Michel, G., Dubois-Comtois, K., . . . Losier, V. (2012). Attachment theory in the assessment and promotion of parental competency in child protection cases: Intech open access publisher.
- Dehghanizadeh, M. H., & Hosseinchari, M. (2012). Academic buoyancy and perception of family communication model: the mediating role of self- efficacy. *Studies in Learning and Instruction*, 63, 21-49. [Persian].
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218- 226.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006a). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2009). Cognitive Coping and Psychological Adjustment in Different Types of Stressful Life Events. *Individual Differences Research*, 7(3), 168-181.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Gross, J. J. (2013). Handbook of emotion regulation: Guilford publications.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Haeussler, S. (2013). Emotional regulation and resilience in educational organizations: a case of German school teachers, Doctoral dissertation, North Umbria University.
- Hashemi, Z., & Jowkar, B. (2013). Causal explanation of emotional resilience, parental and peer attachment: the mediating role of coping strategies and cognitive emotion regulation. *Psychological Studies*, 1(9), 9-38. [Persian].
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment

process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511- 524.

- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32- 60.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Larning Disabilities*, 47(2), 116-124.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Kamgary, M. (2012). The relationship between parental and peer attachment with interest and academic performance: the mediating role of aggression. M.A. Thesis School of Educational Sciences and Psychology in Shiraz University. [Persian].
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. J. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821-826.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., & Kim, P. (2006). Normative trends in children's perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development*, 15, 1-22.
- Kesek, A., Zelazo, P. D., & Lewis, M. D. (2009). The development of executive function and emotion regulation in adolescence. In N. Allen, & L. Sheeber (Eds.), *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders* (pp. 135-155). New York, NY: Cambridge University Press.
- Khanlou, N., & Wray, R. (2014). A whole community approach toward child and youth resilience promotion: A review of resilience literature. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(1), 64-79.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3<sup>rd</sup> Edition, New York, London, The Guilford press.
- Li, J. B., Delvecchio, E., Lis, A., Nie, Y. G., & Di Riso. D. (2015). Parental attachment, self-control, and depressive symptoms in Chinese and Italian adolescents: Test of a mediation model. *Journal of Adolescence*, 43, 159–170.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111- 158.
- Mackler, J. S. (2008). The role of emotion regulation in children's coping with environmental stress: Requirements for deggree of Master of Science. University of North Carolina, Greensboro.
- Marroquín, B. (2011). Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support in depression. *Clinical Psychology Review*, 31(8), 1276-1290.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British*

Journal of Educational Psychology, 80(3), 473-496.

- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L.-E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducation Assessment*, 26(2), 168-184.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Masten, A. S. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 310-319.
- Mattanah, J. F., Lopez, F. G., & Govern, J. M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: a meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 565- 598.
- Maximo, S. I., & Carranza, J. S. (2016). Parental Attachment and Love Language as Determinants of Resilience Among Graduating University Students. *SAGE Open*, 6(1), 21-58.
- Mikulincer, M., Birnbaum, G., Woddis, D., & Nachmias, O. (2000). Stress and accessibility of proximity-related thoughts: exploring the normative and intraindividual components of attachment theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(3), 509- 523.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: structure, dynamics, and change*: Guilford Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World Psychiatry*, 11(1), 11-15.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Noorafshan, L., Jowkar, B., & Hosseini, F. S. (2013). Effect of Family Communication Patterns of Resilience among Iranian Adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 900-904.
- Oshri, A., Sutton, T. E., Clay-Warner, J., & Miller, J. D. (2015). Child maltreatment types and risk behaviors: Associations with attachment style and emotion regulation dimensions. *Personality and Individual Differences*, 73, 127-133.
- Pascuzzo, K., Cyr, C., & Moss, E. (2013). Longitudinal association between adolescent attachment, adult romantic attachment, and emotion regulation strategies. *Attachment & Human Development*, 15(1), 83-103.
- Pielage, S. B. (2006). *Adult attachment and psychosocial functioning*. Doctorial Dissertation, University of Groningen.
- Procaccia, R., Veronese, G., & Castiglioni, M. (2014). The impact of attachment style on the family drawings of school-aged children. *Open Psychology Journal*, 7, 9-17.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic

- buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Roque, L., & Veríssimo, M. (2011). Emotional context, maternal behavior and emotion regulation. *Infant Behavior and Development*, 34(4), 617-626.
  - Samani, F., & Hosseinchari, M. (2013). The role of mediating cognitive emotion regulation in relation between parenting and academic adjustment in students. *Journal of Psychological Models and Methods*, 11, 82-98. [Persian].
  - Samani, S., Sohrabishegefti, N., & Manssori, S. (2011). The mediating role of cognitive emotion regulation for parental style and emotional problems. *Journal of Psychological Models and Methods*, 3, 119-133. [Persian].
  - Selcuk, E., Zayas, V., Günaydin, G., Hazan, C., & Kross, E. (2012). Mental representations of attachment figures facilitate recovery following upsetting autobiographical memory recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(2), 362- 380.
  - Shaver, P. R., & Fraley, R. C. (2004). Self-report measures of adult attachment. *Adult Attachment Lab*. internal.psychology.illinois.edu.
  - Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. *Handbook of emotion regulation*.
  - Shibue, Y., & Kasai, M. (2014). Relations between attachment, resilience, and Earned Security in Japanese University students. *Psychological Reports*, 115(1), 279-295.
  - Shipman, K. L., & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13(02), 317-336.
  - Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2014). *Life-span human development*: Cengage Learning.
  - Smith, M. (2015). From adversity to buoyancy. *Psychology*, 28(9), 718-721.
  - Solimani, A., & Habbibi, Y. (2014). The relationship between emotion regulation and resilience with psychological well-being in students. *School Psychology*, 4, 51-72. [Persian].
  - Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
  - Tae, Y. Sook, S. (2009). Moderating effect of social support in the relationship between mother attachment and resilience among grad elementary school student: *Korean Journal of Counseling*, 10(2), 2383- 2396.
  - Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131.
  - Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.
  - Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290- 298.
  - Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479-493.

