



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

Amin Azizi¹ , Abdolhassan Farhangi^{2*} , Reza Hosseinpour³

1. Department of Psychology, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: amin.madakto1@yahoo.com
2. Corresponding Author, Department of Psychology, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: a.farhangi@iau-tnb.ac.ir
3. Department of Educational Sciences, Faculty of Social and Cultural Sciences, Imam Hossein Comprehensive University, Tehran, Iran. Email: erhusein@ihu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:

Received: 26 Nov 2022
Revised: 02 Feb 2023
Accepted: 19 Feb 2023
First Published: 12 May 2025

Keywords:

Academic Belief, Emotional Regulation, Academic Self-Efficacy, Academic Adjustment, Acceptance And Commitment Therapy.

ABSTRACT

The aim of the present study was to compare the effectiveness 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 city. The current study was an experimental type with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of this research included all the male students of the high school students of Ilam city in the academic year of 2020-2021, and 30 students were selected as a sample with the one-stage cluster random sampling method and were randomly replaced in two groups. The content of the sessions was adapted from the protocols developed by Hayes and Strosahl (2016) and Dosti et al. (2017). The research instruments were Vallerand et al.'s Academic Belief Scale (1992), Gross and John's Emotion Regulation Questionnaire (2003), Schwarzer & Jerusalem General Self-Efficacy Scale (1984), and Baker & Siryk Academic Adjustment Scale (1984). Data were analyzed using multiway analysis of covariance in SPSS-21 software. The results showed that there is a significant difference between the experimental group and the control group in terms of dependent variables (academic belief, emotional regulation, academic self-efficacy and academic adjustment) ($P < 0.001$). According to the results of this research, this training increases academic confidence, cognitive re-evaluation, academic self-efficacy and academic adaptation, and also reduces emotional inhibition in students.

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*, (Articles in Press/ Corrected Proof). doi: 10.22059/japr.2023.351670.644460



Publisher: University of Tehran Press

© The Author(s).

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



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

امین عزیزی^۱، عبدالحسن فرهنگی^{۲*}، رضا حسین پور^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه:

amin.madakto1@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: a.farhangi@iau-tnb.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی و فرهنگی، دانشگاه جامع امام حسین(ع)، تهران، ایران. رایانامه: erhusein@ihu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر بود. پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بوده که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تک مرحله‌ای، ۳۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه جایگزین شدند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه باور تحصیلی (ABS)، پرسش‌نامه تنظیم هیجانی (ERQ)، مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSS) و مقیاس سازگاری تحصیلی (AAS) بود. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس چندراهه در نرم‌افزار SPSS-21 تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین گروه آزمایش و گروه گواه از نظر متغیرهای وابسته (باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری تحصیلی) تفاوت معنی‌داری 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 موجب کاهش بازداری هیجانی در دانش‌آموزان می‌شود. پیشنهاد می‌شود واحدهای آموزشی در سطح آموزش و پرورش به‌ویژه مشاوران در کانون‌های اصلاح و تربیت، برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد را در رأس برنامه‌های آموزشی قرار دهند. همچنین لازم است تا واحدهای آموزشی در سطح آموزش و پرورش به‌ویژه مشاوران در کانون‌های اصلاح و تربیت، برنامه آموزشی مبتنی بر تعهد و پذیرش را در رأس برنامه‌های آموزشی قرار دهند.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۱/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۳۰

تاریخ اولین انتشار: ۱۴۰۴/۰۲/۲۲

کلیدواژه‌ها:

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

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. فصل‌نامه

پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، (آماده انتشار). doi: 10.22059/japr.2023.351670.644460

ناشر: انتشارات دانشگاه

© نویسندگان.

تهران



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

۱. مقدمه

دوره نوجوانی مهم‌ترین دوران تعلیم و تربیت هر فرد می‌باشد و در این بین دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی وسیعی برای فرد اتفاق می‌افتد و بخش قابل توجهی از چالش‌های زندگی مربوط به دوره نوجوانی است. از این رو، انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. بر این اساس یکی از مهم‌ترین برنامه‌های نظام آموزشی هر جامعه، قطعاً سعادت و پیشرفت دانش‌آموزان 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). به علت وجود تکالیف شناختی گسترده، بار تحصیلی زیاد و بودن در محیط رقابت درسی دانش‌آموز ممکن است گرفتار آسیب‌های روان‌شناختی گردد (گوئنول و همکاران^۲، ۲۰۱۵). بر این اساس دانش‌آموزان جهت بالا بردن 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 تحقیقات متعددی را به خود اختصاص داده باور تحصیلی^۳ دانش‌آموزان است. کاهش این باور، یکی از مسائل و معضله‌هایی است که بسیاری از نظام‌های آموزشی کشورهای جهان، به خصوص کشورهای در حال توسعه را درگیر کرده است و هر ساله ضرر و زیان‌های علمی، اقتصادی و فرهنگی را متوجه خانواده‌ها و دولت‌ها و آسیب‌های جسمی و روحی زیادی را متوجه فراگیران می‌کند. به همین خاطر رسیدن به باورهای تحصیلی در دانش‌آموزان، از هدررفت هزینه‌ها و سرمایه‌گذاری انجام شده در آموزش و پرورش جلوگیری می‌نماید. همچنین ایجاد باور تحصیلی (انگیزش) به عنوان جهت‌دهنده به فعالیت‌های دانش‌آموزان مورد توجه مسئولین است. باور تحصیلی (انگیزش) در واقع یک فرایند درونی است که با هدف رسیدن به دستاوردهای تحصیلی مداومت می‌یابد و سبب کسب یک مدرک تحصیلی مطلوب در محیط آموزشی برای دانش‌آموز می‌گردد (امیری و همکاران، ۱۳۹۸). به علاوه، باور تحصیلی دانش‌آموزان، سبب شده تا دانش‌آموز به موضوعات درسی و کلاسی علاقمند شده و در نتیجه نوع هدف آن‌ها برای موقعیت و پیشرفتی که در آینده اتخاذ خواهند کرد، تحت تأثیر قرار دهد. لذا برای بالا بردن عملکرد تحصیلی نیاز به تقویت مهارت‌های انگیزشی و باور تحصیلی در دانش‌آموزان هست (سرای و همکاران، ۱۳۹۷؛ سعیدزاده و همکاران، ۱۳۹۷). زارع‌شاهی و همکاران (۱۳۹۵) بیان کردند که رفتار و عملکرد هر فرد در تحصیل بر اساس 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 نمایند (آریاتبار و همکاران، ۱۴۰۰). در کنار باور تحصیلی، مهارت‌های تنظیم هیجانی ارتباط معلم-شاگرد را تسهیل می‌کند و از طریق ارزیابی شناختی مثبت باعث رفتار یادگیری شده 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 به صورت هشیار یا ناهشیار به صورت تغییر موقعیت فراخواننده هیجان و یا اصلاح تجارب، تنظیم می‌کنند (پالک و همکاران^۷، ۲۰۱۶؛ اربترویس 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 همچون تنظیم هیجانی آن‌ها آسیب جدی وارد می‌سازد چرا که آسیب به فرایندهای شناختی و هیجانی، پردازش‌های روان‌شناختی و هیجانی را دچار اختلال کرده و باعث می‌شود این دانش‌آموزان دچار بی‌نظمی هیجانی شوند (کرافت و همکاران^۹، ۲۰۱۹؛ ماچا و مویسوا^{۱۰}، ۲۰۱۶). تنظیم هیجان به فرد کمک می‌کند تا هیجان‌های منفی را خود را تنظیم و احساسات دیگران را

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.
9. Krafft et al.
10. Machu & Morysova

درک کند که در نتیجه این امر سبب موفقیت و کارآمدی در حوزه‌های مختلف زندگی فرد خواهد بود (وو و همکاران^۱، ۲۰۲۱؛ امیری و همکاران، ۱۳۹۸).

یکی دیگر از تعیین‌کننده‌های مرتبط با شرایط تحصیلی دانش‌آموزان، خودکارآمدی تحصیلی^۲ است. از مهم‌ترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد انسانی، هیچ کدام موثرتر از خودکارآمدی نیست و باورهای خودکارآمدی افراد نقش مهمی در چگونگی نگرش آن‌ها به شرایط مختلف و چگونگی احساس، فکر و رفتار دارند که مهمترین تعیین‌کننده انگیزشی، عاطفه، باور، تفکر و عمل در هر فرد است که قادر است در موقعیت‌های آموزشی و تحصیلی عاملی تاثیرگذار بر دانش‌آموزان باشد (سالامی و اوگوندوکون^۳، ۲۰۰۹). افرادی که دارای خودکارآمدی بالاتری هستند، بیش از افراد دارای خودکارآمدی پایین در انجام تکالیف از خود کوشش و پافشاری نشان می‌دهند و عملکرد بهتری دارند (چیو و تسای^۴، 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 تاثیر انگیزه تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموز در امر تحصیل بوده که در نتیجه سبب موفقیت تحصیلی وی خواهد شد (بدل^۵، ۲۰۱۶). خودکارآمدی تحصیلی بالا سبب شده تا دانش‌آموزان به توانایی خود اطمینان بیشتری داشته باشند در نتیجه استرس تجربه شده نیز کمتر شود (پورسید و خرمائی، ۱۳۹۷).

از دیگر متغیرهای مرتبط با شرایط و وضعیت دانش‌آموزان، سازگاری تحصیلی^۶ آن‌ها می‌باشد سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه یکی از اهداف اصلی و مهم هر نظام آموزشی است. سازگاری، مهم‌ترین نشانه سلامت روان شناختی است و با حوزه‌های عاطفی، اجتماعی و آموزشی مرتبط است. در واقع، سازگاری تحصیلی را می‌توان قدرت فرد برای سازگار شدن با فعالیت‌های مدرسه و تقاضاهای تحصیلی دانست (باچم و کاسی^۷، ۲۰۱۸). لذا سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه بخشی از سازگاری عاطفی-اجتماعی آن‌هاست که می‌تواند شامل دسته‌ای از واکنش‌هایی باشد که توسط آن، یک دانش‌آموز رفتار خود را برای پاسخی موزون به شرایط و محیط جدید و نیز به فعالیت‌هایی که آن محیط از وی می‌خواهد تغییر دهد (لیران و میلر^۸، ۲۰۱۷).

روش آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد^۹ یک نوع رفتار درمانی 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^{۱۰}، ۲۰۰۶). در این روش آموزشی، هدف درمان‌گر افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در مراجعین 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^{۱۱}، ۲۰۱۶). از سوی دیگر، در این روش آموزشی در واقع تمایل فرد به دور کردن تجارب خصوصی ناخواسته (افکار، امیال یا هیجان‌های) نیست بلکه فرد سعی کند آن‌ها را کنترل کند؛ در نتیجه اجتناب تجربی را نشانه می‌گیرد تا به انعطاف‌پذیری روان‌شناختی برسد (افشاری، ۱۳۹۷). بررسی نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد برای وضعیت‌های مختلفی از جمله مسائل مربوط به دانش‌آموزان و مشکلات تحصیلی بر روی متغیرهای روان‌شناختی گوناگونی اثربخش بوده است (دوستی و همکاران، ۱۳۹۷؛ مرشدی و همکاران، ۱۳۹۴).

از جمله نتایج پژوهش قنبرپورگنجاری و همکاران (۱۳۹۸) مؤثر بودن آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه بود. همچنین، کارآمدی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت) در پذیرش آگاه و مشاهده‌گر بودن نسبت به خود، کاهش رنج انسان‌ها، اجتناب از تجارب منفی و افزایش تجارب مثبت (هیز و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۲)؛ به علاوه سبب بهبود وضعیت تحصیلی (ساندوز و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۷)، کاهش تعلل‌ورزدی تحصیلی در دانش‌آموزان (سنت و بویز^{۱۴}، ۲۰۱۴)؛ کاهش اضطراب (فولک و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۲)؛ افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (رضا پور میر صالح و احمدی اردکانی، ۱۳۹۶)؛ تنظیم هیجان دانش‌آموزان (گادبی، و کانگاس^{۱۶}، ۲۰۱۲).

1. Wu et al.
2. academic self-efficacy
3. Salami & Ogundokun
4. Chiu & Tsai
5. Bedel
6. academic adjustment
7. Bachem & Casey
8. Liran & Miller
9. Acceptance and Commitment Therapy
10. Hayes et al.
11. Pots et al.
12. Pistorello & Levin
13. Sando et al.
14. Scent & Boes
15. Folke et al.
16. Godbee & Kangas

۲۰۲۲؛ چپودلی و همکاران^۱، ۲۰۱۸؛ سزیکلی و میو^۲، ۲۰۱۵؛ فله کار و همکاران^۳، ۱۳۹۸؛ افزایش نظم‌جوی هیجانی و خودکارآمدی در دانشجویان (گل‌محمدیان و همکاران^۴، ۱۳۹۷)؛ افزایش و بهبود توان آشننگی در دانش‌آموزان با اختلال سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی (روحی و همکاران^۵، ۱۳۹۷؛ اشرف‌زاده و پورابراهیمی^۶، ۱۳۹۶)؛ تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری، هیجانی تحصیلی دانش‌آموزان (ابوالقاسمی و همکاران^۷، ۱۳۹۴)؛ بهبود و تقویت سلامت روان‌شناختی افراد (میاتو و هیز^۸، ۲۰۱۱) بود. همچنین در پژوهش‌های متعددی مشخص شده است که این آموزش سبب تنظیم هیجان و به دنبال آن منجر به بالا رفتن هیجان‌های مثبت و پایین آمدن هیجان‌های منفی و درنهایت افزایش عملکرد و حس شاد (وو و همکاران^۹، ۲۰۲۱؛ برانز و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۳)؛ کمک به سازگاری در همه موقعیت‌ها (گریگوار و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۸) و نتیجه خوب تحصیلی، مولد بودن، واکنش‌های مناسب کلاسی و نمره‌های خواندن (هیل و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۱) در دانش‌آموزان می‌شود. جامعه امروزی و خصوصاً نظام آموزشی، برای سرنوشت افراد نگران است و در عین حال به رشد، پیشرفت و تکامل موفقیت‌آمیز فرد در جامعه اهمیت می‌دهد و انتظار دارد افراد در موارد مختلف همچون شناختی، عاطفی، رفتاری و کسب مهارت و توانایی شخصیتی، آنچنان که باید، پیشرفت و ارتقا یابند (کاتز و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۲). با توجه به شرایط و وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان نوجوان که در دنیای کنونی انواع شرایط استرس‌زا و چالش برانگیز برای آن‌ها وجود دارد بیش از پیش نیازمند به راهنمایی و مشاوره دارند تا بتوانند با موفقیت و عملکرد مطلوب این دوره را سپری نموده و به لحاظ تحصیلی نیز پیشرفت مناسبی داشته باشند. لذا آموزش راهبردها و برنامه‌های از قبیل آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد به دانش‌آموزان موجب کاهش مشکلات رفتاری، پرخاشگری و اضطراب شده و همچنین باعث افزایش جرات‌ورزی و باورهای مثبت در آنان می‌گردد لذا در پی این امر می‌توان شاهد افزایش سازگاری تحصیلی در محیط‌های آموزشی بود. همچنین نتایج این گونه پژوهش‌ها سبب می‌شود تا مورد توجه واحدهای آموزشی در سطح آموزش و پرورش به ویژه مشاوران در کانون‌های اصلاح و تربیت، قرار گیرد و این گونه آموزش‌ها را در رأس برنامه‌های آموزشی خود قرار دهند. با توجه به تحقیقات انجام‌شده، تا به حال پژوهشی در خصوص اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باور تحصیلی، تنظیم هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم به‌صورت یک‌جا در یک پژوهش، صورت نگرفته است؛ بنابراین این پژوهش در پی پاسخ 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 پژوهش

۲-۱. جامعه، نمونه و رو اجرا

طرح پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی، از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بوده که به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تک مرحله‌ای، از بین کلیه دبیرستان‌های پسرانه شهر ایلام تعداد سه دبیرستان انتخاب شدند. درنهایت دانش‌آموزان که در پرسش‌نامه‌ها نمره پایین‌تر از نقطه برش کسب کرده بودند یعنی برای هر سه پرسش‌نامه شرکت‌کنندگانی که نمرات آن‌ها در حد متوسط و پایین بود (۵۰) دانش‌آموز، انتخاب شدند. در ادامه بعد از ارائه توضیحات کلی در خصوص اهداف پژوهش و شرح اصول اخلاقی از جمله حق انتخاب و آزادی در خصوص شرکت در این پژوهش، امانت‌داری در خصوص اطلاعات شخصی هر فرد و ... همچنین با در نظر داشتن رضایت شرکت‌کننده‌ها، به‌صورت کاملاً تصادفی از میان آن‌ها، ۳۰ دانش‌آموز به شیوه تصادفی انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند (۱۵ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۵ دانش‌آموز در گروه گواه). درنهایت بر روی گروه آزمایشی پکیج درمان مبتنی بر پذیرش به‌صورت گروهی و ۱ جلسه در هفته اجرا شد، در حالی که گروه گواه هیچ گونه آموزشی را دریافت نکردند. پس از اتمام جلسه‌های آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. لازم به توضیح است که به دلیل شیوع ویروس کرونا و غیرحضوری بودن مدارس، کلیه جلسات آموزشی در فضای مجازی اجرا شد و آزمون‌ها نیز به‌صورت الکترونیکی طراحی شده و در اختیار شرکت‌کنندگان قرار داده شد. از جمله معیارهای ورود شرکت‌کنندگان به این مطالعه رضایت و داوطلب بودن آزمودنی‌ها جهت شرکت در این مطالعه، دامنه سنی بین ۱۶ تا ۱۸ سال، عدم سابقه مصرف مواد و داروی ترک، و معیار خروج عدم شرکت در بیش از دو جلسه در دوره آموزشی، تمایل نداشتن به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و یا بروز حادثه‌ای ناخواسته بود.

1. Chiodelli
2. Szekely & Miu
3. Muto & Hayes
4. Brans et al.
5. Grégoire et al.
6. Hilt et al.
7. Goetz et al.

۲-۲. ابزار پژوهش

۲-۲-۱. مقیاس باور تحصیلی^۱ (ABS)

این مقیاس توسط والرند و همکاران^۲ (۱۹۹۲) در کانادا برای اندازه‌گیری باور تحصیلی طراحی و هنجاریابی شده است. این مقیاس دارای سه خرده‌مقیاس باور درونی^۳ با ۱۲ ماده، باور بیرونی^۴ با ۱۲ ماده و بی‌انگیزگی^۵ با ۴ ماده است که در مجموع این مقیاس دارای ۲۸ ماده می‌باشد پاسخ آزمودنی‌ها در یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از (اصلاً=۱) تا (کاملاً=۷) تنظیم شده است. ماده‌های ۲-۴-۶-۹-۱۱-۱۳-۱۶-۲۰-۲۳-۲۵-۲۷ مربوط به انگیزه درونی، ماده‌های ۱-۳-۷-۸-۱۴-۱۵-۱۷-۲۱-۲۲-۲۴-۲۸ مربوط انگیزش درونی و ماده‌های ۵-۱۲-۱۹-۲۶ مربوط به بی‌انگیزگی است. والرند و همکاران (۱۹۹۲) در پژوهشی شاخص‌های حاصل از تحلیل عاملی تأییدی ($GFI = 0/94$, $AGFI = 0/91$, $NFI = 0/93$)؛ 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. والرند و همکاران (۱۹۹۲) ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ $0/81$ و ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) ضریب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ به‌ترتیب 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 به‌ترتیب برای باور درونی، باور بیرونی و بی‌انگیزگی $0/85$ ، $0/88$ و $0/65$ به‌دست آمد.

۲-۱-۲. پرسش‌نامه تنظیم هیجانی^۶ (ERQ): به منظور سنجش تنظیم هیجانی از ابزار ۱۰ سوالی تنظیم هیجانی گروس و جان^۷ (۲۰۰۳)

استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۰ ماده و دو خرده‌مقیاس بازداري هیجانی و ارزیابی مجدد شناختی است. آزمودنی‌ها به هر سؤال این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷)، پاسخ می‌دهند. دامنه نمرات در این مقیاس از ۱۰ تا ۷۰ است. گروس و جان (۲۰۰۳) روایی همگرا این پرسش‌نامه با آزمون مقیاس صفت فراخالی سالوی^۸ ($0/83$) و روایی واگرا این پرسشنامه با آزمون استعداد تحصیلی و ندرلیک^۹ ($r = 0/77$) گزارش نمودند. دلاور (۱۳۹۱) همسانی درونی این ابزار $0/80$ گزارش شده است. در پژوهش حسینی (۱۳۹۲) نمرات هر سؤال با نمرات خرده‌مقیاس‌ها، همبستگی معنی‌داری ($r = 0/44$; $r = 0/73$) با یکدیگر داشتند. گوویا و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۸) بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی KMO ($0/75$) و آزمون کرویت بارلت ($Chi-Square = 457/35$; $P = 0/001$) حاکی از مطلوبیت آن بود. گروس و جان (۲۰۰۳) ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد و بازداري هیجانی به‌ترتیب $0/79$ و $0/73$ و قلندرزاده و پورنقاش تهرانی (۱۳۹۹) آلفای کرونباخ مقیاس ارزیابی مجدد $0/81$ و مقیاس بازداري هیجانی $0/75$ را گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ $0/88$ به‌دست آمد.

۲-۱-۳. مقیاس خودکارآمدی^{۱۱} (SS): به منظور سنجش خودکارآمدی دانش‌آموزان از ابزار ۱۰ سوالی شواورز و جروسل^{۱۲} (۱۹۹۵)

استفاده شد. این پرسشنامه ابتدا شامل ۲۰ ماده بود و سپس در تجدیدنظرهای بعدی به ۱۰ ماده تقلیل یافت. پرسشنامه در یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مصحیح است (۴) تا اصلاً صحیح نیست (۱) تنظیم شده است. حداقل نمره ۱۰ و حداکثر نمره ۴۰ می‌باشد. نمره بالا نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است. کدیور (۱۳۸۲) روایی این ابزار را از طریق تحلیل عاملی با چرخش بار عاملی $0/73$ تا $0/29$ 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 $0/51$ در سطح کمتر از $0/001$ معنی‌دار گزارش شد. کدیور (۱۳۸۲) ضرایب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/80$ و شامردلو و سیف (۱۳۹۷) مقدار آن را $0/96$ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ $0/85$ به‌دست آمد.

1. Academic Belief Scale
2. Vallerand
3. Internal belief
4. External belief
5. Lack of motivation
6. Emotion Regulation Questionnaire
7. Gross & John
8. Salovey Trait Meta-Mood Questionnaire
9. Wonderlic Scholastic Aptitude Test
10. Gouveia et al.
11. General Self-Efficacy Scale
12. Schwarzer & Jerusalem

۱-۲-۴. مقیاس سازگاری تحصیلی^۱ (AAS): این ابزار توسط **بیکر و سریاک^۲ (۱۹۸۴)** به منظور سنجش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تدوین شد. این مقیاس ۲۴ سؤال دارد و شیوه نمره‌گذاری آن بر مبنای مقیاس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً در مورد من صدق می‌کند (۷) تا اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند مخالفم (۱) تنظیم شده است. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۴ تا ۱۶۸ است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی میزان سازگاری تحصیلی بیشتر در افراد است و نمرات پایین‌تر، دشواری بیشتر در سازگاری تحصیلی را نشان می‌دهند. نمره‌گذاری گویه‌های منفی به صورت 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 به دست آمد. **بیکر و سریاک (۱۹۸۴)** روایی سووری این ابزار را تایید نمودند. **میکاییلی منبع و همکاران^۳ (۲۰۲۴)** ضرایب همسانی درونی بالایی (بالای ۰/۷۰) را گزارش کرده است که اعتبار آن را به عنوان یک ابزار اندازه‌گیری تأیید می‌کند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

۳-۲. شیوه اجرای مداخله پژوهش

پروتکل آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد: جهت آموزش در این پژوهش از راهنمای درمان پکیج درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) استفاده شد که در هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به صورت مجازی برگزار گردید. خلاصه جلسات درمان به شرح زیر می‌باشد (**فنی و هیژ^۴، ۲۰۱۶؛ دوستی و همکاران، ۱۳۹۷**).

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 فرآیندهای درمان، برقراری ارتباط با اعضای گروه، آموزش روانی و گرفتن پیش‌آزمون
۲	شناسایی الگوهای ناکارآمد کنترل و شروع تمرین پذیرش	صحبت کردن در مورد تجربیات و ارزیابی آن‌ها، کارایی به عنوان 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 به عنوان 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 مشکل ساز 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 تکلیف و تعهد رفتاری، مشاهده خود به عنوان زمینه، تضعیف خود مفهوم‌سازی شده و بیان خود به عنوان مشاهده‌گر، سنجش عملکرد نشان دادن جدایی بین خود، تجربیات درونی و رفتار، دادن تکالیف برای جلسه آینده، تمرین کوتاه توجه‌آگاهی
۶	توسعه مهارت توجه‌آگاهی و جدا شدن از افکار ناکارآمد	مرور تجارب جلسه قبل، سنجش عملکرد، کاربرد فنون توجه‌آگاهی، تضاد بین تجربه و ذهن، الگوسازی بیرون آمدن از ذهن و آموزش دیدن تجربیات درون به عنوان یک فرآیند، 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

1. Academic Adjustment Scale
2. Baker & Siryk
3. Michaeli Manee et al.
4. Feeney & Hayes

۸ یکپارچه سازی مفاهیم درمان، مرور ارزش ها و ارزیابی پیشرفت مرور تجارب جلسه قبل، سنجش عملکرد، توضیح مفهوم ارزش با استفاده از استعاره ها و تمثیل ها، نشان دادن خطرات تمرکز بر نتایج و کشف ارزش های عملی زندگی، گرفتن پس آزمون و تشکر و قدردانی از حضور در پژوهش

۲-۲. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

داده های پژوهش با استفاده از روش آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کواریانس چندمتغیری^۱) به کمک نرم افزار SPSS-21 تجزیه و تحلیل شدند.

۳. یافته ها

۳-۱. توصیف جمعیت شناختی

بر اساس اطلاعات جمعیت شناسی پژوهش حاضر از ۳۰ نفر دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر ایلام تعداد ۷ نفر (۲۳/۳۳ درصد) سال دهم، ۱۲ نفر (۴۰/۰۱ درصد) سال یازدهم، ۱۱ نفر (۳۶/۶۶ درصد) سال دوازدهم بودند. دامنه سنی شرکت کنندگان ۱۶ تا ۱۸ سال و میانگین سنی ۱۷/۴ سال و انحراف معیار ۱/۰۵ بود.

۳-۲. شاخص های توصیفی

جدول ۲، میانگین و انحراف معیار متغیرهای باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی را در پیش آزمون و پس آزمون برای گروه های گواه و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نشان می دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در پیش آزمون و پس آزمون گروه های گواه و آزمایشی

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

همان طور که نتایج جدول ۲ نشان می دهد نمرات در مرحله پس آزمون در گروه آزمایشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) نسبت به گروه کنترل در تمامی متغیرهای وابسته (باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی) در مرحله پس آزمون افزایش و تنها در متغیر بازداری هیجانی در مرحله پس آزمون کاهش داشت. بر این اساس نتایج نشان دهنده بهبود مؤثر درمان می باشد.

۳-۳. بررسی مفروضه های آزمون های پارامتریک

قبل از تحلیل داده‌های پژوهش حاضر سه مفروضه کولموگورف-اسمیرنوف^۱ همگنی واریانس‌ها^۲ و همگنی شیب‌های رگرسیون^۳ بررسی شد تا اطمینان از نرمال بودن داده‌ها حاصل شود. نتایج آزمون کولموگورف-اسمیرنوف در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگورف-اسمیرنوف، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون در خصوص نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	کولموگورف اسمیرنوف		واریانس‌ها		شیب‌های رگرسیون	
	Z	سطح معنی داری	F	سطح معنی داری	F	سطح معنی داری
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 نتایج جدول ۲ باور تحصیلی در آزمون کولموگورف-اسمیرنوف ($Z=0/851, p=0/468$)، تنظیم هیجان ($Z=0/816, p=0/522$)، خودکارآمدی تحصیلی ($Z=0/561, p=0/898$) و سازگاری تحصیلی ($Z=1/201, p=0/105$) به دست آمد که با توجه به این که $P>0/05$ است لذا پیش فرض نرمال بودن داده‌های پژوهش تأیید شد. همچنین از آزمون لوین نیز برای همگنی واریانس‌ها باور تحصیلی ($F=1/010, p=0/086$)، تنظیم هیجان ($F=2/092, p=0/135$)، خودکارآمدی تحصیلی ($F=2/070, p=0/125$)، و سازگاری تحصیلی ($F=2/081, p=0/088$) محاسبه شد. لذا مفروضه همگنی واریانس‌ها مورد تأیید بود. نتایج آزمون بررسی پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون نیز نشان داد که متغیر باور تحصیلی ($F=1/629, p=0/114$)، تنظیم هیجان ($F=2/092, p=0/135$)، خودکارآمدی تحصیلی ($F=2/070, p=0/125$) و سازگاری تحصیلی ($F=2/081, p=0/088$) به دست آمد که در سطح ($P<0/05$) معنی دار نمی‌باشند. بنابراین با توجه به این که شیب‌های رگرسیون متغیرهای پژوهش همگن بودند در نتیجه مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون رعایت شده است.

۳-۳. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) برای تأثیرات عضویت گروهی

آزمون	ارزش	F	فرضیه df	خطا df	p	مجذوراتا	توان آماری
اثر بیلابی	۱/۵۵۶	۲۳/۸۲۳	۲۳	۳	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۱/۰۰
لمبدای 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 ریشه وی	۳۹۷/۴۲۵	۲۷۰۲/۴۹۱	۲۳	۳	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱/۰۰

همان‌طور که نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایشی و گواه از نظر متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد. با توجه به مقدار به دست آمده برای F مربوط به آزمون لمبدای ویلکز با ارزش ($0/001$) معنی دار بود ($F=191/691, P<0/001$). بر این اساس بین گروه‌های آزمایشی و گواه حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (باور تحصیلی، ارزیابی مجدد شناختی، بازداری هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی، و سازگاری تحصیلی) تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۴ 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 ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) برای بررسی اثرات بین گروهی متغیرهای وابسته

1. Kolmogorov-Smirnov
2. Homogeneity of Variances
3. Homogeneity of Slope Regression

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	مجزور اتا
باور تحصیلی	پیش‌آزمون	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	پیش‌آزمون	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	پیش‌آزمون	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	پیش‌آزمون	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			

بر اساس نتایج جدول ۴ 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 تفاوت معنی‌داری به لحاظ آماری 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 دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر ایلام انجام شد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر در متغیر باور تحصیلی بین گروه درمان مبتنی بر پذیرش نسبت به گروه گواه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. به عبارت بهتر، آموزش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد سبب افزایش باور تحصیلی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شده است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های [چیدولی و همکاران \(۲۰۱۸\)](#)، [فنی و هیز \(۲۰۱۶\)](#)، [امیری و همکاران \(۱۳۹۸\)](#) و [زارع شاهی و همکاران \(۱۳۹۵\)](#) همسو می‌باشد. باور تحصیلی مبین دانش و ادراکات فردی در زمینه نقاط ضعف و قوت در انجام موفقیت‌آمیز بایدها و نبایدهای تحصیلی است. افرادی که باور تحصیلی مثبت و بالاتری دارند احساس کفایت کرده و در انطباق و سازگاری با مدرسه و محیط پیرامون خویش توانا هستند ([رضایی و غفاری، ۱۳۹۰](#)) اگر دانش‌آموزان باور کنند دانش، سببی از اطلاعات است، دانسته راهبردهای تفکر خویش را هدایت و وفق می‌نمایند و بهترین راهبرد باور را انتخاب می‌نمایند. در نتیجه اقدام به یاد سپاری مطالب و سایر معیارهای درک مطلب کرده و به باور تحصیلی دست می‌یابد ([کدیور، ۱۳۹۷](#)). بنابراین چگونگی باور و نگرش دانش‌آموزان در باره توانایی‌های تحصیلی خود براساس زمینه‌های اجتماعی، خصوصیات فردی، موفقیت‌های تحصیلی و نظام آموزشی در حال تغییر است ([شریف‌پور، ۱۳۹۶](#)). لذا تاکید بر آموزش مهارت‌های روان‌شناختی در خصوص کاهش مشکلات بین‌فردی و ارتباطی مانند باور تحصیلی در دوره تحصیلی دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است. هدف این روش درمانی این است که افراد با این آموزش یاد بگیرند که افکار را حتی اگر ناراحت‌کننده و ناخوشایند باشند، درک کنند ([هیز و استروساهل، ۲۰۰۴](#)). از سوی دیگر، زیر ساخت رسیدن به اهداف آموزشی باور تحصیلی است که در پی آن توسعه جوامع رقم می‌خورد. کاهش این باور، از جمله مسائل و معضله‌هایی است که نظام‌های آموزشی کشورهای جهان، علی‌الخصوص کشورهای درگیر آن هستند و هر ساله آسیب‌های جسمی و روحی فراوانی را متوجه فراگیران و زیان‌های علمی، اقتصادی و فرهنگی برای خانواده‌ها و دولت‌ها سبب می‌شود. به همین خاطر رسیدن به باورهای تحصیلی در دانش‌آموزان، از هدر رفت هزینه‌ها و سرمایه‌گذاری انجام شده در آموزش و پرورش جلوگیری می‌نماید ([امیری و همکاران، ۱۳۹۸](#)). روش آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش در واقع به افراد نحوه رویارویی و کنار آمدن هدفمند، مؤثر و کارآمد را آموزش می‌دهد و در نتیجه به افراد کمک می‌کند که درک مطلوب‌تری از توانایی‌های خود برای پاسخ‌گویی پیدا کند و روش‌های بهتری برای غلبه بر وضعیت‌های تنش‌آور به کار ببرد ([همکاران، ۱۳۹۸](#)).

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر در متغیر ارزیابی مجدد شناختی بین گروه آموزش مبتنی بر پذیرش نسبت به گروه گواه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. به عبارت بهتر، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نسبت به گروه گواه سبب افزایش ارزیابی مجدد شناختی در دانش‌آموزان پسر پایه متوسطه دوم می‌شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های کرافت و همکاران (۲۰۱۹)؛ هالیبرتون و کوپر^۱ (۲۰۱۵)، برانز و همکاران (۲۰۱۳)، امیری و همکاران (۱۳۹۸)، روحی و همکاران (۱۳۹۷)، گل محمدیان و همکاران (۱۳۹۷) همسو می‌باشد. در تبیین آن می‌توان چنین اظهار کرد که دلیل موفقیت آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد روی اختلالات گوناگون و همچنین گروه‌های مختلف افراد این است که این رویکرد در پی تغییر محتوای فکر نیست، بالعکس درمان رفتاری است که از افزایش انعطاف‌پذیری شناختی استفاده می‌کند (هیز و استروساهل، ۲۰۰۴). آموزش و هدف اصلی آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش در تنظیم شناختی به معنی ایجاد توانمندی در انتخاب عملی که در بین گزینه‌های متعدد، مطلوب‌تر باشد و نه انجام عملی باشد که تنها برای دوری از افکار، احساس‌ها یا امیال آزاردهنده باشد. از دیگر مزیت‌های این آموزش در نظر داشتن دیدگاه انگیزشی به همراه جنبه‌های شناختی، به جهت اثربخشی و استمرار بیشتر آموزش است (فورمن و هربرت، ۲۰۰۸). به عبارتی این آموزش، راهبردهای تنظیم شناختی، فرایندهای ذهنی و عقلانی دانش‌آموزان را فعال می‌سازد و از آنجا که ابعاد عملکرد تحصیلی مستقیماً متأثر از فرایندهای سازگاران است پس می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجانی در افزایش سازگاری تحصیلی را در پی خواهد داشت. در این خصوص پژوهش‌ها نشان داده اند که برنامه‌ریزی و تنظیم به طور مثبتی با عملکرد تحصیلی، سازگاری و باور تحصیلی در ارتباط است (زینس و همکاران^۲، ۲۰۰۴)، بنابراین تنظیم هیجان‌ها را یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده سازگاری مثبت، توانایی در تنظیم هیجان‌ها، توانایی سازگاری مثبت با شرایط در رویارویی با تعارض‌ها و فشارها دانستند (گادبی و کانگاس، ۲۰۲۲؛ جنابادی و همکاران، ۱۳۹۰). تنظیم هیجانی (ارزیابی شناختی) موفقیت‌آمیز با بازتاب خوب سلامتی، عملکرد تحصیلی مطلوب و عملکرد کاری مناسب و بالعکس عدم نظم‌جویی هیجان با اختلال‌های روانی، شخصیتی و اضطرابی نمایان می‌شود (آلدو و همکاران^۳، ۲۰۱۰). انتخاب راهبرد مقابله‌ای کارآمد در ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری، علاوه بر افزایش استفاده از مقابله‌های سازگاران، بر ارتقای سلامت روان نیز مؤثر است. لذا هیجانات مثبت به طور مستقیم با سطوح بالای عملکرد فرد در ارتباط است (قاسم‌زاده، ۱۳۸۹). همچنین عدم تنظیم هیجانی، سبب بالا رفتن اضطراب، تنیدگی و فرسودگی در وضعیت‌های استرس‌آور شده و منجر به عملکرد تحصیلی ضعیف می‌شود (پارکر و همکاران^۴، ۲۰۱۶).

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر در متغیر بازداری هیجانی بین گروه آموزشی مبتنی بر پذیرش نسبت به گروه گواه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. به عبارت بهتر، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد نسبت به گروه گواه سبب کاهش بازداری هیجانی در دانش‌آموزان پسر پایه متوسطه دوم می‌شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های هالیبرتون و کوپر^۱ (۲۰۱۵)، برانز و همکاران (۲۰۱۳)، میاتو و هیز^۲ (۲۰۱۱)، قنبرپور گنججاری و همکاران (۱۳۹۸)، فله‌کار و همکاران (۱۳۹۸)، افشاری (۱۳۹۷)، اشرف‌زاده و پورابراهیمی (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. در تبیین آن می‌توان چنین بیان کرد که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد به دانش‌آموزان کمک می‌کند که بودن در زمان حال را تجربه کنند و به کمک پذیرش افکار بدون قضاوت در مورد آن به این نکته برسند که افکارشان قبل از آن که بازتابی از واقعیت باشند، افکاری ساده هستند و این افکار منفی ضرورتاً صحیح نیستند. آموزش پذیرش و تعهد بر بازداری شناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نسبت به هیجانات و شناخت‌های خود، آگاهی یابند و راهبردهای منفی را کنار بگذارند تا باعث بهبود سلامتی روان‌شناختی و ارتقای سلامت روانی و اجتماعی آنان گردد و راهکارهای سازگاران‌تر بهتر انتخاب کند (هیز و استروساهل، ۲۰۰۴). بنابراین آموزش 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^۵، ۲۰۱۲).

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر در متغیر خودکارآمدی تحصیلی بین گروه درمان مبتنی بر پذیرش نسبت به گروه گواه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. به عبارت بهتر، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نسبت به گروه گواه 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 گنججاری و همکاران (۱۳۹۸)، گل محمدیان و همکاران (۱۳۹۷) همسو می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که آموزش گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث بهبود باورهای خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش شده است. مطابق رویکرد مبتنی بر تعهد و پذیرش (اکت)، برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی، به دانش‌آموزان آموزش‌های داده می‌شود که 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 به نحوه پاسخ به این سؤال است که آیا من می‌توانم از عهده انجام این کار بر آیم یا نه در درمان مبتنی بر تعهد با دادن تکالیف مناسب و کار بر روی ارزش‌ها می‌تواند خودکارآمدی افراد را افزایش دهد (خدایاری‌فرد و

1. Halliburton & Cooper
2. Forman & Herbert
3. Zins et al.
4. Aldao et al.
5. Parker et al.
6. Szczygieł et al.

همکاران، ۱۳۸۷). در برنامه‌های آموزشی، مهارت‌هایی به دانش‌آموزان داده می‌شود که زمینه موضوع مورد مطالعه را درک کنند به پیش‌بینی‌های که در آن موضوع دارند توجه نکنند، در واقع بر توجه و دقت خود بیشتر کنترل داشته باشند تا بتوانند بر موضوع مورد مطالعه خود متمرکز شده و بتوانند مسئله حقیقی را تشخیص و آن را برای خود تعریف کنند. در صورت اشتباه، کانون توجه خود را تغییر دهند و جلو اشتباهات خود را بگیرند و آن را اصلاح کنند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰).

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر در متغیر سازگاری تحصیلی بین گروه درمان مبتنی بر پذیرش نسبت به گروه گواه تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. به عبارت بهتر، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نسبت به گروه گواه سبب افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه متوسطه دوم می‌شود. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های یو و همکاران^۱ (۲۰۱۵)، کاتزلیک و همکاران^۲ (۲۰۱۵)، هدمن و همکاران^۳ (۲۰۱۳) قنبرپور گنجاری و همکاران (۱۳۹۸)، فله کار و همکاران (۱۳۹۸)، عرب‌زاده (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده و پورابراهیمی (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که در زمینه سازگاری تحصیلی و عوامل مرتبط با آن پژوهش‌های زیادی انجام شده است اما نکته ای که مهم است نحوه به کارگیری عوامل و خدماتی است که به صورت عینی و عملی منجر به افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان 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 پرفراز و نشیب نوجوانان، در محیط‌های همچون مدرسه به بهبود و پیشرفت عملکرد آموزشی کمک قابل توجهی می‌کند. دانش‌آموزان نیز در مدرسه با موارد متعددی که نیازمند سازگاری است، رو به رو می‌شوند. بنابراین آموزش و درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش (اکت) می‌تواند گام مؤثری در بهبود سازگاری تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه و کاهش اضطراب آنان را در پی داشته باشد که در نهایت سلامت روانی و جسمانی آنان را به دنبال داشته باشد.

بنابراین تأکید بر آموزش‌های روان‌شناختی به جهت کاهش مشکلات بین‌فردی و ارتباطی از اهمیت بالایی برخوردار است (کاتزلیک و همکاران، ۲۰۱۵). به همین منظور آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش سبب ایجاد یک زندگی پربار و پر معنا در افراد می‌شود. آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش به افراد کمک می‌نماید تا هیجان‌ها و شناخت‌های کنترل شده خود را پذیرفته و خود را از کنترل قوانین و مشکلات خلاص نمایند. دانش‌آموزان می‌آموزند وقایع درونی‌شان، خصوصاً آن‌هایی که ناخواسته‌اند را قضاوت نکنند و بپذیرند (مولوی و همکاران، ۱۳۹۳).

درمان پذیرش و تعهد (اکت) در کنار باور تحصیلی، مهارت‌های تنظیم هیجانی ارتباط معلم-شاگرد را تسهیل کرد و به واسطه ارزیابی شناختی مثبت سبب بالا بردن رفتار یادگیری می‌شود در نتیجه باعث بهبود موفقیت و افزایش باور تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد (انگن و اندرسون، ۲۰۱۸؛ گنگ و پالسون، ۲۰۱۷). به علاوه، پرخاشگری را نیز کاهش داده و سازگاری و کفایت اجتماعی را افزایش و تقویت می‌کند (مو و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین تنظیم هیجانی می‌تواند عملکرد دانش‌آموزان را در موارد گوناگون از جمله سازگاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و باور تحصیلی را پیش‌بینی کند (بنیتا و همکاران، ۲۰۱۷) و مانع کسالت، ناامیدی، خستگی و دزدگی دانش‌آموزان شود و در نهایت خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها را افزایش دهد.

این پژوهش مانند هر پژوهش دیگری محدودیت‌های دارد که از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به عدم آزمون پیگیری، طیف سنی (دانش‌آموزان متوسطه دوم)، منطقه مورد مطالعه (شهر ایلام) اشاره نمود بنابراین 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 در سطح آموزش و پرورش به‌ویژه مشاوران در کانون‌های اصلاح و تربیت، برنامه آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد را در رأس برنامه‌های آموزشی قرار دهند. همچنین لازم است تا واحدهای آموزشی در سطح آموزش و پرورش به ویژه مشاوران در کانون‌های اصلاح و تربیت، برنامه آموزشی مبتنی بر تعهد و پذیرش را در رأس برنامه‌های آموزشی قرار دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت دانش‌افزایی در ارتباط با درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در ادارات آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها، مراکز تعلیم و تربیت و اصلاح رفتار برگزار گردد. به علاوه پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از این نوع روش آموزشی در بلندمدت و از آزمون‌های پیگیری استفاده شود.

۵. ملاحظات اخلاقی

1. Yoo et al.
2. Katzelnick et al.
3. Hedman et al.
4. Mu et al.
5. Benita et al.

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

۶. تقدیر و تشکر و حمایت مالی

نویسندگان بر خود لازم می از تمامی افرادی که در این پژوهش مشارکت داشتند، از جمله مسئولان آموزش و پرورش، مدیران مدارس و دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر ایلام، صمیمانه تشکر و قدردانی کنند. هزینه های این مطالعه به صورت شخصی تأمین شد و پژوهش حامی مالی نداشت.

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 مهارت های تنظیم هیجانی بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان. *روانشناسی تربیتی*، ۷(۲۲)، ۴۲-۲۱.
- <https://doi.org/10.22054/jep.2012.6055>
- اشرف زاده، ش.، و پورابراهیمی، ف. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مبتنی بر تعهد و پذیرش بر اضطراب اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان پسر شهر کرمان. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۳(۵۳)، ۱-۱۶.
- <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 تاب آوری زنان. *روان پرستاری*، ۶(۴)، ۱۱-۱۸.
- <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 دانش آموزان تیزهوش دوره اول متوسطه. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۲)، ۱۳۷-۱۴۸.
- <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95954>
- آریاتبار، ل.، خویینی، ف.، و اسدزاده، ح. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش متمرکز بر تنظیم هیجان پکران بر هیجان های پیشرفت و خود نظم جویی تحصیلی دانش آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰(۱۰۴)، ۱۳۸۱-۱۳۶۳.
- <https://doi.org/10.52547/JPS.20.104.1363>
- پورسید، س. م.، و خرمائی، ف. (۱۳۹۷). تأثیر ویژگی های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده بر قدردانی با واسطه گری استرس و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش نامه روان شناسی مثبت*، ۴(۴)، ۴۴-۲۵.
- <https://doi.org/10.22108/ppls.2019.114462.1594>
- عیسی زادگان، ع.، جنابادی، ح.، و سعادت مند، 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 فرآیند تنظیم هیجان نسخه فارسی. *فصلنامه انداز گیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۱۱-۱۴۶.
- https://jem.atu.ac.ir/article_89.html
- خدایاری فرد، م.، شکوهی یکتا، م.، و غباری بناب، ب. (۱۳۷۹). آماده سازی مقیاس نگرش مذهبی دانشجویان. *نشریه روان شناسی*، ۴(۳)، ۲۶۸-۲۸۵.
- <https://ensani.ir/file/download/article/20120506105615-9161-37.pdf>
- خنجرخانی، م.، و عباسی، م. (۱۳۹۶). بررسی نقش تعدیل گری ذهن آگاهی در رابطه بین استرس و سازگاری تحصیلی دانشجویان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۲۸)، ۸۳-۱۰۴.
- <https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3594>
- دلاور، ع. (۱۳۹۱). *روش تحقیق در روان شناسی 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 امین نگار.
- رضاپور میر صالح، ی.، و احمدی اردکانی، ز. (۱۳۹۶). اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان فرزندان جانباز. *طب جانباز*، ۱۰(۱)، ۳۳-۳۹.
- <https://www.magiran.com/p1791020>
- رضایی، ا.، و غفاری، م. (۱۳۹۰). بررسی عمل به باورهای دینی و خود کارآمدی در پیش بینی 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)، ۷-۱.

<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 انگیزه‌ی 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(۴)، 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)، ۱۳۴-۱۴۶.

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*، ۱۳(۲)، ۱۴۹-۱۴۰.

<https://jmed.ssu.ac.ir/article-1-881-fa.pdf>

شامردلو، 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 نگار)*، ۳۵، ۵۰-۳۷.

<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)، ۵۳-۴۴.

<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>

قاسم‌زاده نساجی، س.، پیوسته‌گر، م.، حسینیان، س.، موتابی، ف.، و بنی‌هاشم، 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(۲)، ۲۱-۱.

<https://doi.org/10.22059/japr.2020.298620.643456>

قنبرپورگنججاری، م.، نوبخت، ه.، و خواجه‌پور، م. (۱۳۹۸). اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش خود ناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۸)، ۲۲۰-۲۱۳.

<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.، حسینی‌قلی، 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)، ۵۰-۲۷.

<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)، ۲۳-۱.

<https://doi.org/10.22054/jep.2018.22533.1831>

مرشدی، م.، داورنیا، ر.، زهراکار، ک.، محمدی، م.، و جلال شاکرمی، م. (۱۳۹۴). کارآیی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر کاهش فرسودگی زناشویی زوج‌ها. *پژوهش پرستاری*، ۱۰(۴)، ۸۷-۷۶.

<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>

مهر دوست، ز.، نشاط دوست، ح.، و عابدی، ا. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی پذیرش و تعهد درمانی بر کاهش توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی اجتماعی دانشجویان. *روش ها و مدل های روان شناختی*، ۱۱ (۳۰)، ۸۲-۶۷. <https://www.sid.ir/paper/227588/fa>

ویسانی، م.، لواسانی، غ.، و اژه ای، ج. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علی. *روان شناسی*، ۱۶ (۲)، ۱۶۰-۱۴۲. <https://www.sid.ir/paper/471393/fa>

References

- Abasian, F., 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)
- 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)
- Arabatzoudis, 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., and 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., and 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. and 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)
- ghanbaroorganjari 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., Hosseini, 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>

- Golmahammadian, 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., Fournier, 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 behavior change. *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 anxiety disorder: Individual cognitive therapy compared to cognitive behavioral group therapy. *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 School 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 in teaching practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 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. *IJNR*. 10 (4) :76-87. <http://ijnr.ir/article-1-1630-fa.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. and 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. and 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., and 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)
- 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 selfefficacy 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 andcommitment training for academic success of at-risk college students from low income families. *Journal ofContextual 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://psycnet.apa.org/doi/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. and 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., and 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, YG., 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
- Y. Rezapour Mirsaleh, Z. Ahmadi Ardakani, M. Shiri, (2018). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on Academic Performance of Veteran's Children, *Iranian Journal of War and Public Health*, 10(38), 33-39. <https://www.magiran.com/p1791020> (In Persian)
- 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>
- 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: What does the research say?* Ny: Teacher College Press. <https://psycnet.apa.org/record/2004-21939-000>

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 period for educational and psychological development, during which individuals face significant cognitive, emotional, and social changes. Academic adaptation and achievement during this stage are influenced by various psychological factors, including academic belief, emotional regulation, academic self-efficacy, and school adjustment. These elements are vital for students to cope with academic challenges and enhance their performance. Decreased academic belief and poor emotional regulation can lead to psychological distress and decreased academic outcomes (Klimusová et al., 2015; Guenole et al., 2015). Academic self-efficacy refers to a student's belief in their ability to succeed in educational tasks, which significantly impacts motivation and academic behavior (Chiu & Tsai, 2014). Emotional regulation also supports interpersonal relationships and learning engagement (Engen & Anderson, 2018).

Acceptance and Commitment Training (ACT), developed by Hayes (1986), aims to improve psychological flexibility and address experiential avoidance, helping individuals relate differently to their internal experiences (Hayes et al., 2006). Prior studies have shown ACT to be effective in enhancing academic performance, emotional regulation, and self-efficacy (Dosti et al., 2017; Sandoz et al., 2017). However, no study has comprehensively examined the impact of ACT on academic belief, emotional regulation, academic self-efficacy, and school adjustment among high school male students. This research seeks to fill that gap.

Methodology

The research method was experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of this research included all secondary high school male students in Ilam city in the academic year

2021–2022, of which 30 were selected as the research sample using the one-stage cluster sampling method and were randomly divided into two groups. In this study, the intervention was based on the Acceptance and Commitment Therapy (ACT) treatment manual and was delivered virtually over eight 45-minute sessions. The content of the sessions was adapted from the protocols developed by Hayes and Strosahl (2016) and Dosti et al. (2017). The research instruments were Vallerand et al.'s Academic Belief Scale (1992), Gross and John's Emotion Regulation Questionnaire (2003), Schwarzer & Jerusalem General Self-Efficacy Scale (1984), and Baker & Siryk Academic Adjustment Scale (1984). Using SPSS-21 software, the multiway covariance analysis method was used for data analysis.

Findings

According to the results of the present study, academic belief in the Kolmogorov-Smirnov test ($p=0.468$, $z=0.851$), emotion regulation ($p=0.522$, $z=0.816$), academic self-efficacy ($p=0.898$, $z=0.0$), and academic compatibility ($p=0.105$, $z=1.201$) was obtained, which was confirmed by considering that it is $P<0.05$, so the assumption of normality of the research data was confirmed. Also, from Levine's test for homogeneity of variances, 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 compatibility ($p=0.813$, $F=0.408$) was calculated. Therefore, the assumption of homogeneity of variances was confirmed. The results of the regression slope homogeneity test also showed that the variables of 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 compatibility ($p=0.088$, $F=2.081$) were obtained, which are not significant at the level ($p<0.05$). Therefore, considering that the regression slopes of the research variables were homogeneous, as a result, the assumption of homogeneity of the regression slopes has been observed. The results showed that there is a significant difference between the experimental and control groups in terms of dependent variables. According to the value obtained for F related to Wilks' lambda test, it was significant with value (0.001) ($F=191.691$, $P<0.001$). Based on this, there is a significant difference between the experimental and control groups in at least one of the dependent variables (academic belief, cognitive reappraisal, emotional inhibition, academic self-efficacy, and academic adjustment). According to the results of data analysis, the scores of dependent variables (academic belief, cognitive reappraisal, academic self-efficacy, and academic adjustment) of the Acceptance and Commitment Therapy (ACT) group increased in the post-test compared to the control group. But, the score of the emotional inhibition variable decreased in the post-test phase. Based on this, the results show an improvement in the treatment. In addition, there was a statistically significant difference between experimental and control groups in the variables of 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 ($F=63.82$, $P<0.001$) in second high school male students.

Conclusion

The findings of this study demonstrate the significant effectiveness of Academic Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in enhancing academic belief, emotional regulation, academic self-efficacy, and academic adjustment among high school male students. By addressing experiential avoidance and fostering psychological flexibility, ACT interventions directly improved participants' ability to manage academic stressors and maintain focus on long-term goals [[Hayes et al., 2006]]. Notably, the observed increase in cognitive reappraisal and reduction in emotional inhibition align with prior evidence highlighting ACT's role in promoting adaptive emotional responses [[Gross & John, 2003]]. These outcomes underscore the practical utility of ACT in educational settings, particularly for students grappling with emotional and academic challenges [[Dosti et al., 2017]]. The study further highlights the interplay between academic self-efficacy and adjustment, suggesting that ACT's emphasis on values-driven behavior and mindfulness may strengthen students' resilience and engagement in learning environments [[Schwarzer & Jerusalem, 1995]]. Such improvements are critical for fostering sustainable academic success and reducing dropout rates, particularly in contexts where psychological distress impedes performance [[Baker & Siryk, 1984]]. These results align with broader calls for integrating evidence-based psychological interventions into school curricula to address systemic gaps in student well-being. Despite these promising findings, the study has limitations. The sample was restricted to male students in a single city, limiting generalizability across genders, cultural contexts, or educational systems. Additionally, the short-term follow-up period precludes conclusions about the long-term durability of ACT's effects. Future research should explore longitudinal

outcomes and adapt ACT protocols for diverse populations, including female students and younger age groups. Educational policymakers and school counselors are encouraged to prioritize ACT-based programs as part of holistic mental health initiatives. By embedding such interventions into standard academic support frameworks, institutions can better equip students to navigate academic demands while fostering emotional and psychological growth. This study thus contributes to the growing body of evidence advocating for the integration of psychological flexibility training in education.

Keywords: academic adjustment, academic belief, academic self-efficacy, Acceptance and Commitment Therapy, emotional regulation

Ethical considerations

All ethical principles were observed in conducting this study. Prior to the start of the sessions, participants were fully informed about the purpose of the research, the confidentiality of their data, and their right to give informed consent. Participants were also assured that they could withdraw from the study at any time with prior notice.

Acknowledgments and Funding

The authors would like to sincerely thank all those who contributed to this study, including the officials from the Department of Education, school principals, and the secondary school students of Ilam city. This study was self-funded, and no external financial support was received.

Conflict of interest

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