

Research Paper

The effectiveness of education based on resilience on the attitude of responsibility and academic self-regulation of students of divorce



Seyfollah Aghajani ^{1*}, Ali Salmani ² & Aysan Sharei ³

1. Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
2. Ph.D. Student, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
3. Ph.D. Student, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Kharazmi, Tehran, Iran.



Citation: Aghajani, S., Salmani, A. & Sharei, A. (2024). [The effectiveness of education based on resilience on the attitude of responsibility and academic self-regulation of students of divorce (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 13 (2):1-16. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.15256.5878>

[10.22098/jsp.2024.15256.5878](https://doi.org/10.22098/jsp.2024.15256.5878)

Extended Abstract

1. Introduction

Divorce is one of the most stressful events during a joint life and is the most important indicator of the turmoil in married life, which disrupts the cognitive structure of people, and as a result, the methods of dealing with tension in the person become ineffective (DeLongis & Zweicher, 2017). Parental divorce causes many psychological and emotional problems, especially for teenagers. Adolescence is a transitional period with major physical, cognitive and social changes (Salmanzadeh et al., 2020; Dick et al., 2021). Various psychologists have called this period the era of emotionalism, constructive crises, pressure and storm (Gu et al., 2020). Divorce of parents leads to problems in their children's adulthood and leads to psychological problems, addiction, hospitalization due to psychiatric problems, and social and educational problems in adolescence and adulthood (Kim and Chang, 2020). The mental health and emotional and social development of children who grow up in divorced families is often lower compared to other children who grow up in normal families (Fatma et al., 2022). The review of literature and research background shows that the responsibility of teenagers is a prerequisite for creating individual growth and independence, and it provides the possibility for a person to achieve self-perception and self-knowledge. In a complex society, people who have individual autonomy and pursue goals that stem from their mental

structure of reality are more successful than those who simply surrender to circumstances and events.

Responsibility in relationships between parents and children, friends, neighbors and among members of a group is quite evident, but its real manifestation can be seen in intra-group and inter-group relations (Kaya et al., 2023). Another problem that children of divorce face is academic self-regulation. Ganj and Vaiy (2023) have defined self-regulation as the child's ability to control bodily functions, manage emotions, and maintain attention and concentration, and they believe that the development of self-regulation is the basis of early childhood development and is visible in all aspects of behavior. Self-regulated people are self-aware by nature and have strategies to manage their emotions, and motivational self-regulation reduces fear and anxiety (Abbasi et al. 2017).

Resilience is defined as a process, capacity, or outcome of successful adaptation during and after exposure to a risk situation, or the capacity of a dynamic system to overcome adverse experiences (Garcia-Martinez et al., 2022). Galizty et al. (2021) investigated the effect of resilience and self-regulated learning on students' academic progress and found that teaching resilience and self-regulated learning has a significant effect on students' academic progress. Because education based on resilience can help children against social harm and achieve their goals, and considering the limited background of research on the effect of education based on resilience on dependent variables in female students of divorce,

*Corresponding Author:

Seyfollah Aghajani

Address: Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (45) 31505629

E-mail: sf_aghajani@uma.ac.ir



especially the simultaneous examination of these variables which has not been paid much attention, indicates the necessity of research in this field.

The results of the present research can be close to the body of related research and in terms of practical importance and considering the cultural and local conditions in Iran, it can help psychological science experts, counseling and education organization in the direction of prevention and treatment or more accurate knowledge of related variables. Also, because usually girls due to paying too much attention to social evaluation may be more anxious and unable to use appropriate coping strategies in difficult conditions of the society, therefore paying attention to education based on resilience to strengthen the coping abilities of girls and their parents can be necessary. This is another research. In this regard, the current research seeks to answer the question of whether education based on resilience has an effect on increasing the attitude of responsibility and academic self-regulation of students who are children of divorce?

2. Materials and Methods

The method of the current research was a pre-test-post-test experiment with a control group. The population of this research included all female students of divorce in the secondary level of the second period in the academic year of 2023-2024 in Ardabil city. For this purpose, 30 students who were

children of divorce were selected according to the criteria of entering the research and were randomly placed into two experimental and control groups (15 people in each group). After conducting the pre-test using the Salkovics Attitudes Responsibility Scale and the Academic Self-Regulation Questionnaire of Bouffard et al., the experimental group received 12 sessions (3 sessions per week) of 75 minutes of the resilience-based training program, while the control group did not receive any intervention program. The obtained data was analyzed using multivariate covariance analysis.

3. Results

To compare two groups in each of these variables, as a dependent variable, the effects test between the subjects was used in the text of the multivariate analysis of covariance test.

The results of multivariate covariance analysis showed that there is a statistically significant difference between the mean post-test scores of the two experimental and control groups after controlling for the pre-test effects in the variables of attitude of responsibility ($P < 0.01$; $F = 4.51$) and academic self-discipline ($P < 0.01$; $F = 8.11$) exists. Therefore, education based on resilience has had a positive effect on the attitude of responsibility and academic self-regulation of students who are children of divorce

Table 1. Covariance analysis test to check the effectiveness of the intervention in research variables

Source	Variable	SS	Df	MS	F	Sig	Eta
Intercept	Responsibility Attitudes	705.35	1	705.35	1.36	0.254	0.203
	Educational self-regulation	23.54	1	23.54	0.42	0.520	0.096
Group	Responsibility Attitudes	2338.93	1	2338.93	4.51	0.003	0.535
	Educational self-regulation	449.50	1	449.50	8.11	0.008	0.783
Error	Responsibility Attitudes	13461.39	26	517.74			
	Educational self-regulation	1440.81	26	55.41			

4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of investigating the effectiveness of education based on resilience on increasing the attitude of responsibility and academic self-regulation of students who are children of divorce. The results of the research showed that there is a significant difference between the post-test means in the experimental and control groups of the students' responsibility attitude variable. In this way, training based on resilience has increased the attitude of responsibility. The results of the present study were in line with the findings of Kang et al. (2023), Shaykhi, Ghayor-Minai and Tamboro (2018), Tasieh Hosseini, Madani and Haj Hosseini (2018). In the current explanation, it can be said that resilience is

a dynamic process and a necessary protective factor in preventing various problems of adolescents (Toubol et al., 2023). It is a person's ability to overcome problems or events that cause stress. Increased resilience often leads to better changes in an individual's life. Resilience consists of three components: (1) "I have," which refers to external support, (2) "I am," which indicates internal support and leads to acceptance of responsibility, and (3) "I can." It refers to the ability to solve and maintain existing problems in interpersonal relationships (Kang et al., 2023). Also, people who acquire the characteristic of resilience, by mastering their thoughts, emotions and behavior, in dealing with the problems and pressures of life, gain the necessary preparation to face the challenges of life and take responsibility as well as possible.

Another finding of the research showed that there is a significant difference between the post-test means in the experimental and control groups of the students' academic self-regulation variable. In this way, education based on resilience has increased academic self-discipline. The results of this study are in line with the results of Spohrer (2024), Aryani et al. (2023), Galizty and Sotarani (2021), Sawalhah and Al Zoubi (2020), Rashidzadeh, Badri, Fathi and Hashemi (2018). In explaining this finding, it can be said that academic self-regulation is one of the factors related to the source of internal restraint and the components of commitment and restraint in resilience. A study showed that the resilience and perceived level of life crisis is different between two groups of teenagers with a history of rejection or divorce and without external support and normal people. In the children of divorce, resilience is very low and leads to many problems in life, including a decrease in Self-confidence and high level of stress and disorder in life (Aryani et al., 2023). Models that recommend resiliency training claim that by increasing adolescent protective factors, responsibility and self-regulation can be increased, and depression and anxiety can be significantly reduced at the same time. Protective factors include internal factors such as physical and psychological characteristics of people and external factors including family or other health care organizations. These factors affect the process of adapting to adversity. A review of research

background shows that self-regulation is positively related to resilience (Spohrer, 2024). Therefore, by promoting mental resilience in students, the level of academic self-discipline can be strengthened in them and disciplined and committed students can be raised in the society.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

This article is taken from a research project with the ethics ID IR.UMA.REC.1403.002. In order to maintain ethical principles in this research, it was tried to collect data after obtaining the consent of the participants. Also, the participants were assured about confidentiality in maintaining personal information and providing results without specifying names and ID details of individuals.

Funding

This research was carried out with the financial support of the Research Vice-Chancellor University of Mohaghegh Ardabili.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, execution and writing of all parts of this research.

Conflicts of interest

According to the authors of this article, there is no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

اثر بخشی آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان فرزند طلاق

سیف‌اله آقاجانی^{۱*}، علی سلمانی^۲ و آيسان شارعی^۳

۱. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۲. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۳. دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.



استاددهی: آقاجانی، آ؛ سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۳). اثر بخشی آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان فرزند طلاق. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۳ (۲): ۱-۱۶. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.15256.5878>

doi 10.22098/jsp.2024.15256.5878

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر افزایش نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانش‌آموزان فرزند طلاق انجام گرفت.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر فرزند طلاق مقطع متوسطه دوره دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ شهرستان اردبیل بود. بدین منظور تعداد ۳۰ دانش‌آموز فرزند طلاق بر حسب ملاک‌های ورود به پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. پس از انجام پیش‌آزمون به وسیله مقیاس مسئولیت نگرش‌های سالکوبیکس و پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران، گروه آزمایشی ۱۲ جلسه (هر هفته ۳ جلسه) ۷۵ دقیقه‌ای برنامه آموزش مبتنی بر تاب‌آوری را دریافت کرد. در حالی که گروه کنترل هیچ برنامه مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره در نرم‌افزار SPSS.26 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که میانگین گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای نگرش مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی تحصیلی به‌طور معناداری متفاوت است. بدین معنی که بعد از اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری میانگین نمرات دانش‌آموزان فرزند طلاق در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به‌طور معناداری افزایش یافته است ($P \leq 0/01$).

نتیجه‌گیری: آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر نگرش مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان فرزند طلاق تأثیر مثبت داشته است. بنابراین، می‌توان گفت که از این برنامه می‌توان برای کمک به دانش‌آموزان فرزند طلاق استفاده کرد.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۶/۲۸

کلیدواژه‌ها:

آموزش مبتنی بر تاب‌آوری، نگرش مسئولیت‌پذیری، خودنظم‌جویی تحصیلی، دانش‌آموزان فرزند طلاق

مقدمه

ناکارآمدی می‌شوند (دلونگیس و زویچر، ۲۰۱۷). طلاق والدین یکی از رایج‌ترین عوامل استرس‌آور برای کودکان است و فرزندان طلاق
.....
1. DeLongis & Zwicker

طلاق یکی از وقایع پرتنش در طول زندگی مشترک و مهم‌ترین شاخص آشفته‌گی زندگی زناشویی است که ساختار شناختی افراد را مختل می‌کند و به دنبال آن، شیوه‌های مقابله با تنیدگی در فرد،

* نویسنده مسئول:

سیف‌اله آقاجانی

نشانی: گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۳۱۵۰۵۲۹ (۴۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: sf_aghajani@uma.ac.ir

والدین و فرزندان، دوستان، همسایگان و در میان اعضای یک گروه، کاملاً مشهود است، اما تجلی واقعی آن را می‌توان در روابط درون گروهی و بین گروهی مشاهده کرد (کایا و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۳). در مورد این متغیر گفتن این نکته حایز اهمیت است که جامعه نیازمند انسان‌های مسئول و وظیفه‌شناس است و پیامدهای رفتار غیر مسئولانه هم متوجه فرد و هم متوجه جامعه خواهد شد (لی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۳). مسئولیت هم نشانه دست یافتن به بلوغ است و هم وسیله‌ای برای رسیدن به بلوغ، لذا مسئولیت‌پذیری از مهم‌ترین جنبه‌های رشد نوجوانان و جوانان است و آنان در سایه پذیرش مسئولیت، قادر به ارتباط با دیگران و سازگاری با اطرافیان و اجتماع خود می‌شوند. مسئولیت‌پذیری به معنی تعلق انتخاب‌ها به خودمان و برخورد صادقانه با آزادی است (اروتا^{۱۲}، ۲۰۲۳). مسئولیت‌پذیری شامل در نظر گرفتن دیگران و سرزنش نکردن آنان بابت مشکلات شخصی نیز است. مسئولیت‌پذیری به رفتاری اشاره دارد که وقتی افراد با باز خورد منفی در مورد موفقیت یک تصمیم مواجه می‌شوند، منابع بیشتری را برای فعالیت اختصاص می‌دهند و اگر آن‌ها عهده‌دار تصمیم‌گیری اولیه بوده باشند؛ برای مدت بیش‌تری به آن فعالیت ادامه خواهند داد (کایا، ۲۰۲۳).

یکی دیگر از مشکلاتی که فرزندان طلاق با آن مواجه می‌شوند، خودنظم‌دهی تحصیلی^{۱۳} است. گنج و وایی^{۱۴} (۲۰۲۳) خودتنظیمی را این‌گونه تعریف کرده‌اند که خودنظم‌دهی را به عنوان توانایی کودک در سبک کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان‌ها، و حفظ توجه و تمرکز تعریف کرده‌اند و معتقدند رشد خودتنظیمی اساس رشد کودکی اولیه بوده در تمام جنبه‌های رفتار نمایان است و افراد خودتنظیم از سرشت خود آگاه هستند و راهبردهایی برای مدیریت هیجان‌ها خود دارند و همچنین خودتنظیمی انگیزشی باعث کاهش ترس و اضطراب می‌شود (عباسی و همکاران^{۱۳۹۷}). خودنظم‌دهی تحصیلی به عنوان یک عامل پیش‌بینی کننده قوی برای پیشرفت تحصیلی به شمار می‌آید. (گنج و همکاران^{۲۰۲۳}).

1. Quchani et al
2. Mekonnen, Kassa & Ayalew
3. Huang
4. Eldar-Avidan, Haj-Yahia & Greenbaum
5. Dick, Lopez, Watts et al
6. Gu, Ma & Xia
7. Kim & Chung
8. Fatma et al
9. Responsibility
10. Kaya, Türk, Batmaz & Griffiths
11. Le, Johnson & Lerner
12. Aruta
13. Educational self-regulation
14. Geng & Wei

گاهی با پیامدهای جبران ناپذیری مواجه می‌شوند (گوچانی و همکاران^{۲۰۲۱}). فارغ از دلایل طلاق مراقبت از کودکان با توجه به آسیب‌پذیر بودن آن‌ها در مقابل طلاق دغدغه مهم مسئولان مراقبت از سلامت افراد جامعه است (مکونن و همکاران^{۲۰۱۹}). علیرغم همه تلاش‌هایی که برای مداخله در طلاق انجام می‌شود، بسیاری از فرزندان، طلاق والدین را تجربه می‌کنند (هانگ^{۲۰۲۰}). طلاق والدین موقعیت پیچیده‌ای را به وجود می‌آورد و اثرات کوتاه و بلندمدت اقتصادی، اجتماعی و فردی برای بزرگسالان و کودکانشان به دنبال دارد و بر نوع رابطه‌ها، پذیرش نقش‌های جدید و نگرش فرزندان تأثیرگذار است (شیرزادفر، عباسی و حسن‌زاده، ۱۳۹۹؛ یحیی‌زاده و حامد، ۱۳۹۴؛ الدار- اویتان، حاج- یحیی و گرینبام^{۲۰۰۹}). طلاق والدین به ویژه برای فرزندان نوجوان مشکلات روانی و عاطفی بسیاری ایجاد می‌کند. نوجوانی یک دوره انتقالی همراه با تغییرات عمده جسمانی، شناختی و اجتماعی است (سلمان‌زاده و همکاران، ۲۰۲۰؛ دیک و همکاران^{۲۰۲۱}). روان‌شناسان مختلف این دوره را دوران احساس‌گرایی، بحران‌های سازنده و فشار و طوفان نامیده‌اند (گو و همکاران^{۲۰۲۰}). در زندگی روزانه تحصیلی دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل روبه‌رو می‌شوند که تهدیدی برای اعتماد به نفس، انگیزش و در نتیجه عملکرد تحصیلی آن‌ها است. طلاق والدین، به بروز مشکلات دوران بزرگسالی فرزندان منجر می‌شود و مشکلات روانی، اعتیاد، بستری شدن در بیمارستان به علت مشکلات روان‌پزشکی و مشکلات اجتماعی و تحصیلی در دوران نوجوانی و بزرگسالی را به دنبال دارد (کیم و چانگ^{۲۰۲۰}). با نگاهی به پژوهش‌های مختلف مشخص می‌شود که کودکان طلاق نسبت به سایر همسالان خود از لحاظ عاطفی، اجتماعی، و تحصیلی رتبه‌های پایین‌تری را احراز می‌کنند (ابراهیمی، ۲۰۱۷). سلامت روان و میزان رشد عاطفی و اجتماعی کودکانی که در خانواده طلاق رشد می‌کنند، در قیاس با کودکان دیگر که در خانواده‌های معمولی بزرگ می‌شوند، غالباً کمتر است (فاطمه و همکاران^{۲۰۲۲}).

بررسی ادبیات و پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد، مسئولیت‌پذیری^۹ نوجوانان پیش شرط ایجاد رشد و استقلال فردی است و این امکان را برای شخص فراهم می‌کند که به ادراک نفس و خودشناسی دست یابد. در یک جامعه پیچیده، افرادی که دارای استقلال فردی هستند و اهدافی را که از ساختار ذهنی آن‌ها درباره واقعیت سرچشمه می‌گیرد دنبال می‌کنند موفق‌تر از کسانی هستند که به سادگی خود را به دست شرایط و رویدادها می‌سپارند. مسئولیت در روابط بین

سازگاری مثبت با شرایط ناگوار انجام می‌شوند برای کودکان و نوجوانان آسیب‌پذیر می‌توان بسیار سودمند واقع شود؛ این گونه مداخله‌ها باعث کاهش احتمال بازگشت یا وخامت مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری می‌شود (لو، تیلور و دی‌فولکو، ۲۰۱۸؛ مانینو، ۲۰۱۵). پاراحمدی و همکاران (۱۳۹۸) به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش بوده است. همچنین گالیزی و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود دریافتند، آموزش تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

از آنجا که آموزش مبتنی بر تاب‌آوری می‌تواند به کودکان در برابر آسیب‌های اجتماعی و دستیابی به اهدافشان کمک شایانی داشته باشد و با توجه به پیشینه محدود تحقیقاتی درباره تأثیر آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر متغیرهای وابسته در دانش‌آموزان دختر فرزند طلاق، به خصوص بررسی همزمان این متغیرها که خیلی مورد توجه قرار نگرفته، ضرورت پژوهش در این زمینه را مشخص می‌سازد. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند به بدنه پژوهش‌های مرتبط نزدیک شده و به لحاظ اهمیت کاربردی و با توجه به شرایط فرهنگی و بومی در ایران، یاری‌گر متخصصان علوم روان‌شناسی، مشاوره و سازمان آموزش و پرورش در جهت پیشگیری و درمان یا شناخت دقیق‌تر متغیرهای مرتبط باشد. همچنین از آنجا که معمولاً دختران به دلیل توجه زیاد به ارزیابی اجتماعی ممکن است بیشتر دچار اضطراب شده و قادر نباشند راهبردهای مقابله‌ای مناسب را در شرایط دشوار جامعه بکار ببرند، لذا توجه به آموزش مبتنی بر تاب‌آوری برای تقویت توانمندی‌های مقابله‌ای دختران و والدین آنان می‌تواند ضرورت دیگر این پژوهش باشد. در این راستا پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر افزایش نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان فرزند طلاق تأثیر دارد؟

1. Ernawati et al
2. Resilience education
3. García-Martínez, Augusto-Landa, Quijano-López & León
4. Lau, Chiesi & Saklofske
5. Sattler & Gershoff
6. Floyd & Olsen
7. Kordichhall & Pearson
8. Haft, Myers & Hoefl
9. Lou, Taylor & Di Folco
10. Mannino

اندیشمندان در گذشته بر این باور بودند که عامل موفقیت یک کشور در برخورداری از تسهیلات مادی و کمی است، ولی با گذشت زمان به این نتیجه رسیدند که تمام تجهیزات و فناوری‌های نوین بدون فراگیری مشتاق و با انگیزه راه به جایی نمی‌برد (موسوی و همکاران، ۲۰۲۳). ارنواتی و همکاران^۱ (۲۰۲۳) در پژوهشی دریافتند که اشتیاق در مدرسه و خودنظم‌دهی به هم مربوط هستند و یک رابطه دوسویه دارند. لذا یکی از عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی است (تیموری، رضایی و محمدزاده، ۲۰۲۰).

آموزش تاب‌آوری^۲ در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر با هدف ایجاد بهزیستی ذهنی، ارتقاء رضایت از زندگی و درمان اختلال‌های روانی، مانند افسردگی، پرخاشگری و استرس تدوین شده است (کاوه، علیزاده، دلاور و برجعلی، ۱۳۹۰). تاب‌آوری به‌عنوان یک فرایند، ظرفیت یا نتیجه سازگاری موفق در طول و بعد از قرار گرفتن در معرض یک موقعیت خطر و یا ظرفیت یک سیستم پویا برای غلبه بر تجربیات نامطلوب تعریف می‌شود (گارسیا-مارتینز و همکاران^۳، ۲۰۲۲؛ نعمتی و همکاران، ۱۴۰۲). ارتقاء تاب‌آوری هدفی مهم جهت درمان و پیشگیری از آسیب روان‌شناختی است (لاو، چسی و ساکلوفسکی^۴، ۲۰۱۹). تاب‌آوری سازه‌ای است که بر اساس رویکرد مبتنی بر نقاط قوت بنا شده و حاکی از قابلیت افراد در کنار آمدن با مشکلات و خطرات است (ساتلر و گرشافت^۵، ۲۰۱۹). به عبارت دیگر، تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است (فلوید و السن^۶، ۲۰۱۷). همچنین از تأثیر روان‌شناختی حوادث مشکل‌زا محافظت می‌کند، به طوری که یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین مبنای سلامت روانی افراد میزان تاب‌آوری آن‌هاست (مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی، ۲۰۱۵). اگرچه تاب‌آوری تا حدی نوعی ویژگی شخصی و تا حدود دیگری نیز نتیجه تجربه‌های محیطی افراد است، ولی انسان‌ها قربانی محیط یا وراثت خود نیستند و می‌توان واکنش افراد را در مقابل استرس، رویدادهای ناخوشایند و دشواری‌ها تغییر داد؛ به طوری که بتوانند بر مشکلات و تأثیرات منفی محیط، غلبه کنند (کوردیچ-هال و پیرسون^۷، ۲۰۰۵؛ نقل از کاوه و همکاران، ۱۳۹۰). پژوهش‌های مختلف نشان دادند که برنامه آموزش تاب‌آوری بر افزایش احساسات مثبت و افزایش سطح کیفیت زندگی (کاوه و همکاران، ۱۳۹۰) و افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان (هافت، میر و هونفت^۸، ۲۰۱۶) مؤثر است. تحقیقات نشان داده است که مداخله‌هایی که با هدف تاب‌آوری و افزایش

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. آموزش مبتنی بر تاب‌آوری به‌عنوان متغیر مستقل، نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر فرزند طلاق مقطع متوسطه دوره دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ شهرستان اردبیل بود. از بین جامعه فوق تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه، تعداد ۱۵ نفر در گروه آزمایشی و تعداد ۱۵ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. برای تعیین حجم نمونه پژوهش، از قاعده‌ای که **گال، بورگ و گال (۲۰۱۴)** گزارش کرده‌اند، استفاده شد که طبق آن برای پژوهش‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل پیشنهاد شده است. ملاک‌های ورود شامل رضایتمندی و تعهد کتبی برای شرکت در جلسات گروهی و طرح درمان و عدم بیماری روانی شرکت‌کننده‌ها بود. همچنین ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت داشتن حتی در یک جلسه درمان در گروه آزمایش، عدم مشارکت و همکاری و عدم انجام تکالیف در طول جلسات درمانی بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس مسئولیت نگرش‌ها (RAS):^۱ این مقیاس، دارای ۲۶ گویه است که به منظور بررسی اعتقادات کلی در مورد مسئولیت، توسط **سالکویکس**^۲ (۲۰۰۰) طراحی شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه نگرش به مسئولیت بین (کاملاً مخالفم ۷) تا (کاملاً موافقم ۱) تا اختصاص یافته است. **کبیرنژاد، علیلو و شریفی (۱۳۸۹)** در تحقیقی به بررسی «روایی و پایایی مقیاس نگرش به مسئولیت» بر روی ۸۲۱ دانشجو از دانشگاه تبریز پرداختند و نتیجه گرفتند که مقیاس نگرش به مسئولیت از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است و واجد شرایط لازم برای استفاده در ارزیابی‌های بالینی و پژوهشی است. برای سنجش پایایی درونی مقیاس نگرش به مسئولیت، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار همبستگی بین آیتمی آن ۰/۹۳ بوده. روایی سازه این مقیاس از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد. ابتدا کفایت اندازه نمونه (۸۲۱ نفر) از طریق آزمون کفایت نمونه‌گیری کایسر-مایر-اوکلین و آزمون کروییت بارتلت بررسی شد. نتیجه آزمون KMO بابر با ۰/۹۰ بود که رضایت بخش است. پایایی پرسشنامه در پژوهش **نریمانی و همکاران (۱۴۰۲)**، به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر

پایایی مقیاس ۰/۸۵ به دست آمده است.
پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد (ESR):^۳ پرسشنامه دارای ۱۴ سؤالی است که برای سنجش خودتنظیمی که بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا طراحی شده است. سؤالات این پرسشنامه در مقیاس لیکرت بوده و دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را می‌سنجد. ضریب پایایی کلی پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بدست آمده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است (**بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵**). پایایی آزمون فوق در پژوهشی که توسط **نیکدل و همکاران (۱۳۹۱)** انجام گرفته است به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۶۹ گزارش شده است. همچنین پایایی پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد در پژوهشی که توسط **طالب‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)** انجام شد. از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمده است. نتایج عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول است و روایی آن نیز در حد مطلوب است. در نمره‌گذاری پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته می‌شود که شامل: کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است. شیوه نمره‌گذاری با استفاده از مقیاس طیف لیکرت از گزینه کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، و کاملاً مخالفم، است که به ترتیب نمرات از ۵ تا ۱ داده می‌شود. سؤالات ۱۴-۱۳-۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند مجموع نمرات هر فرد می‌تواند ۱۴ الی ۶۰ باشد. نمره بالاتر در هر مؤلفه گرایش فرد به کاربرد آن مؤلفه را نشان می‌دهد. سؤالات شامل دو بعد شناختی (۱۳، ۱۲، ۱۰، ۹، ۵، ۸، ۳) و فراشناختی (۱۴، ۱۱، ۷، ۶، ۴، ۲، ۱) است. پایایی پرسشنامه در پژوهش **میکائیلی و همکاران (۱۴۰۲)**، به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمده است.

روش اجرا: برای جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه، بعد از دریافت معرفی‌نامه و کسب مجوز از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه محقق اردبیلی با کد اخلاق JR.UMA.REC.1403.002، ابتدا به سازمان آموزش و پرورش ناحیه یک استان اردبیل مراجعه و از بین مدارس دخترانه مقطع دوم متوسطه آن ناحیه تعداد دو مدرسه دخترانه به تصادف انتخاب شد. به این منظور پس از انتخاب ۳۰ نفر از

1. Responsibility Attitudes Scale (RAS)
2. Salkovskis
3. Bouffard educational self-regulation questionnaire

در محل مرکز مشاوره تحصیلی مدرسه اجرا گردید و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. شیوه‌ارائه مطالب بیشتر به صورت مشارکتی (بحث گروهی) بود. در پایان برنامه مداخله‌ای، همه آزمودنی‌های دو گروه آزمایشی و کنترل دوباره به آزمون‌های فوق به‌عنوان پس‌آزمون پاسخ دادند. داده‌های حاصل از این طرح با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویراست ۲۶ و با روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و روش آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

دانش‌آموزان فرزند طلاق و جایگزینی آنان به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر)، همه آزمودنی‌ها به مقیاس مسئولیت نگرش‌های سالکویکس و پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران پاسخ دادند. آنگاه گروه آزمایش برنامه آموزش مبتنی بر تاب‌آوری را به صورت گروهی دریافت کردند. برنامه آموزش مبتنی بر تاب‌آوری به کار رفته در این پژوهش (جدول ۱) بر گرفته از پروتکل (هندرسون و میلستین، ۱۹۹۷) بود. این برنامه آموزشی طی ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای به مدت ۴ هفته (هر هفته ۳ جلسه)

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش تاب‌آوری برگرفته از پروتکل هندرسون و میلستین (۱۹۹۷)

جلسه	هدف	محتوا
اول	برقراری ارتباط با مخاطبین و آشنا کردن آن‌ها با تاب‌آوری و قوانین شرکت در کارگاه	۱- شرکت‌کنندگان خود را معرفی کنند و با مجری کارگاه آشنا شوند؛ ۲- ارتباط صمیمانه‌ای بین آن‌ها برقرار شود؛ ۳- شرکت‌کنندگان با اهداف برنامه آشنا شوند؛ ۴- تعریف روشنی از تاب‌آوری ارائه دهند؛ ۵- ارتباط تاب‌آوری را با اهداف زندگی بیان کنند.
دوم	آگاهی نسبت به توانمندی‌های خود	۱- تعریف ساده و روشنی از خودآگاهی ارائه دهند؛ ۲- مؤلفان اصلی خودآگاهی را بیان کنند؛ ۳- نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند؛ ۴- نسبت به اهدافشان خودآگاهی پیدا کنند.
سوم	تقویت عزت نفس	۱- درک روشنی از عزت نفس به دست آورند؛ ۲- علل و عوامل مؤثر در تقویت عزت نفس را شناسایی کنند؛ ۳- به اهمیت و تأثیر عزت نفس در زندگی برسند؛ ۴- ضعف‌های خود را شناسایی کنند و یک مورد از آن را برطرف کنند؛ ۵- در تقویت عزت نفس دیگران یاری رسانند.
چهارم	ارتباط مؤثر	۱- تعریف ساده و روشنی از ارتباط بیان کنند؛ ۲- قادر باشند با اطرافیان خود ارتباط سنجیده و درستی برقرار کنند؛ ۳- در زندگی خود به اهمیت ارتباط پی ببرند؛ ۴- آن را به‌خوبی بازگو کنند؛ ۵- راه برقراری ارتباط را به فرزندان بیاموزند.
پنجم	برقراری روابط اجتماعی و دوستیابی	۱- تعریف ساده و روشنی از مفهوم دوستی ارائه دهند؛ ۲- ویژگی‌های دوست خوب را تشخیص داده و در ۳- انتخاب دوست به کارگیرند؛ ۴- قادر به تمیز دوستان خوب از بد باشند؛ ۵- مضرات هم‌نشینی با دوست بد را بگویند.
ششم	تعیین هدف و چگونگی دستیابی به آن	۱- مفهوم هدف را به‌سادگی بیان کنند؛ ۲- انواع اهداف کوتاه‌مدت را از هم تمیز دهند؛ ۳- در به‌کارگیری توانایی‌های خود اعتماد به نفس کسب نمایند. ۴- قادر شوند برای رسیدن به هدف خود برنامه‌ریزی کنند.
هفتم	تصمیم‌گیری	۱- معیارهای صحیح یک تصمیم خوب را بیان کنند؛ ۲- اهمیت و ارزش یک تصمیم درست در زندگی را توضیح دهند؛ ۳- عواقب و نتایج تصمیمات را پیش‌بینی کنند؛ ۴- بتوانند در زندگی تصمیم مناسب بگیرند.
هشتم	حل مساله	۱- مراحل هر مساله را به‌طور ساده توضیح دهند؛ ۲- مخاطبان یاد بگیرند تا در مورد یک مساله تفکر کنند؛ ۳- مخاطبان بتوانند مشکلات خود را حل کنند؛ ۴- برای حل آن‌ها راه حل ارائه دهند؛ ۵- برای حل مشکلات خود به خود کارآمدی رسیده باشند.
نهم	مسئولیت‌پذیری	۱- تعریف ساده‌ای از مسئولیت‌پذیری ارائه دهند؛ ۲- مسئولیت کوچکی را در محیط خانواده یا مدرسه عهده‌دار شوند؛ ۳- خصوصیات یک فرد مسئولیت‌پذیر را به‌آسانی بیان کنند.
دهم	کنترل هیجانات و مدیریت خشم، اضطراب و تنیدگی	۱- مفهوم خشم، اضطراب و تنیدگی را به صورت ساده بیان کنند؛ ۲- نشانه‌های خشم، اضطراب و تنیدگی را نام ببرند؛ ۳- علل و پیامدهای خشم، اضطراب و تنیدگی را بیان کنند؛ ۴- روش‌های مدیریت خشم و تنیدگی را یاد بگیرند و بتوانند به‌دیگران نیز یاد دهند.
یازدهم	پرورش حس معنویت و ایمان	۱- بتوانند معنویت را از مذهب تمیز دهند؛ ۲- از حس معنویت خود به عنوان یک عامل انگیزشی استفاده کنند؛ ۳- به آینده خوش‌بین و امیدوار شوند؛ ۴- به بی‌همتایی خود اعتقاد پیدا کنند.
دوازدهم	آگاهی از دوران نوجوانی	۱- ویژگی‌های دوران نوجوانی را بیان کنند؛ ۲- تغییرات و خطرات دوران نوجوانی را بیان کنند؛ ۳- عواملی که باعث می‌شود افراد به این مشکلات دچار شوند را عنوان کنند؛ ۴- عوامل خطر ساز و محافظت‌کننده را نام ببرند.

یافته‌ها

در رشته‌های علوم تجربی و ۹ نفر (۶۰ درصد) هم در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و در گروه کنترل نیز ۳ نفر (۲۰ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۳ نفر (۲۰ درصد) در رشته‌های علوم تجربی و ۹ نفر (۶۰ درصد) هم در رشته‌های فنی و حرفه‌ای تحصیل می‌نمودند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

در این پژوهش تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه دوم با میانگین سنی ۱۶/۶۰ و انحراف معیار ۰/۷۳ برای گروه آزمایش و میانگین سنی ۱۶/۶۶ و انحراف معیار ۰/۷۲ برای گروه کنترل شرکت داشتند. رشته تحصیلی افراد مورد بررسی به ترتیب در گروه آزمایش ۲ نفر (۱۳/۳۰ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۴ نفر (۲۶/۷۰ درصد)

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

پس آزمون		پیش آزمون		متغیرها	گروه‌ها
SD	M	SD	M		
۱۹/۷۷	۱۲۶/۴۰	۱۵/۷۵	۱۲۲/۸۰	نگرش مسئولیت‌پذیری	گروه آزمایش
۷/۰۵	۴۷/۶۶	۸/۶۰	۴۶/۴۶	خودنظم‌جویی تحصیلی	
۲۹/۷۶	۱۲۱/۰۶	۳۰/۶۸	۱۲۲/۹۳	نگرش مسئولیت‌پذیری	گروه کنترل
۷/۴۲	۴۸/۵۳	۶/۶۵	۴۸/۳۳	خودنظم‌جویی تحصیلی	

همچنین آزمون ام باکس برای بررسی ماتریس‌های کواریانس در دو گروه با سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ تأیید شد ($P > 0/05$). با توجه به اینکه مفروضه‌های نرمال بودن، همگنی واریانس‌های خطا، همگنی شیب رگرسیون بین متغیرهای همپراش با متغیر مستقل و برابر ماتریس‌های واریانس کواریانس برقرار بودند: از تجزیه و تحلیل کواریانس چند متغیره به منظور مقایسه میانگین نمرات متغیرهای نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی در پس‌آزمون استفاده شد.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد، میانگین نمرات پیش‌آزمون‌ها در دو گروه تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارند؛ ولی نمرات پس‌آزمون‌ها در گروه آزمایشی بیش‌تر از گروه کنترل است.

جهت بررسی مفروضه‌ی همگنی واریانس‌های خطا از آزمون لوین استفاده شد. چون سطح معناداری آزمون لوین بیش‌تر از خطای مفروض در پژوهش به دست آمد ($P > 0/05$)، واریانس نمرات برابر است، بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها مورد تأیید است.

جدول ۳. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره

مجدور Eta	Sig	Df خطا	Df فرضیه	آماره F	مقدار آماره	ضریب اثر
۰/۷۰۱	۰/۰۰۴	۲۵	۲	۴/۳۵	۰/۲۵	اثر پیلابی
۰/۷۰۱	۰/۰۰۴	۲۵	۲	۴/۳۵	۰/۷۴	لامبدای ویلکز
۰/۷۰۱	۰/۰۰۴	۲۵	۲	۴/۳۵	۰/۳۴	اثر هاتلینگ
۰/۷۰۱	۰/۰۰۴	۲۵	۲	۴/۳۵	۰/۳۴	بزرگترین ریشه روی

معناداری دارند. یعنی ۷۰ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر مداخله به کار گرفته شده است در ادامه به منظور تعیین تأثیر مداخله بر متغیرهای پژوهش نتایج آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار لامبدای ویلکز برابر با ۰/۷۴ است ($P < 0/01$) و بیانگر این موضوع است که دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی حداقل در یکی از مؤلفه‌های آن در پس‌آزمون تفاوت

جدول ۴. آزمون تحلیل کوواریانس جهت بررسی اثربخشی مداخله در متغیرهای پژوهش

منبع تغییرات	متغیر	SS	Df	MS	F	Sig	مجذور Eta
پیش آزمون	نگرش مسئولیت پذیری	۷۰۵/۳۵	۱	۷۰۵/۳۵	۱/۳۶	۰/۲۵۴	۰/۲۰۳
	خودنظم جویی تحصیلی	۲۳/۵۴	۱	۲۳/۵۴	۰/۴۲	۰/۵۲۰	۰/۰۹۶
گروه	نگرش مسئولیت پذیری	۲۳۳۸/۹۳	۱	۲۳۳۸/۹۳	۴/۵۱	۰/۰۰۳	۰/۵۳۵
	خودنظم جویی تحصیلی	۴۴۹/۵۰	۱	۴۴۹/۵۰	۸/۱۱	۰/۰۰۸	۰/۷۸۳
خطا	نگرش مسئولیت پذیری	۱۳۴۶۱/۳۹	۲۶	۵۱۷/۷۴			
	خودنظم جویی تحصیلی	۱۴۴۰/۸۱	۲۶	۵۵/۴۱			

زندگی فردی می‌شود. تاب‌آوری شامل سه جزء است: (۱) "من دارم" که به وجود حمایت خارجی اشاره دارد، (۲) "من هستم" که نشان از وجود حمایت داخلی دارد و منجر به پذیرفتن مسئولیت می‌شود و (۳) "من می‌توانم" به توانایی مشکل و حل و حفظ مشکلات موجود در روابط بین فردی اشاره دارد (کانگک و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین افرادی که ویژگی تاب‌آوری را کسب می‌کنند، با تسلط بر افکار، هیجانات و رفتار خود، در برخورد با مشکلات و فشارهای زندگی، آمادگی لازم را برای رویارویی با چالش‌های زندگی و مسئولیت‌پذیری هر چه بهتر به دست می‌آورند. به بیانی دیگر تاب‌آوری موجب استحکام شخصیت و ارتقای بینش و مهارت در مسئولیت‌پذیری و اداره زندگی و برقراری ارتباط مؤثر با محیط و دیگران می‌شود. از این فرایند معلوم می‌شود که تاب‌آوری با بسط نگرش مسئولیت‌پذیری می‌تواند ظرفیت فکری و روانی دانش‌آموزان فرزند طلاق را ارتقا بخشد و با گسترده دامنه ذهنی و توان مقابله‌ای با مشکلات، موجب افزایش تجربه نگرش مسئولیت‌پذیرانه در این نوجوانان شود. به علاوه تاب‌آوری سبب افزایش مهارت‌هایی مانند حل مسأله، احساس خودگردانی و هدفمندی در افراد می‌شود و با ایجاد خوش‌بینی براساس این قابلیت‌ها، باور به آینده‌ای روشن را در ذهن افراد ترسیم می‌کند. همچنین تاب‌آوری، عامل توانمندسازی افراد در جهت تغییر پیامدهای ناگوار به سمت و سوی مثبت است و به حفظ سلامتی آن‌ها کمک می‌کند (شایخی، قاپور-مینایی و تامبورو، ۲۰۱۸). با آموزش تاب‌آوری، احساس همدلی در افراد تقویت و مهارت‌های عملکردی و ارتباطات اجتماعی‌شان افزایش می‌یابد و می‌تواند رابطه اجتماعی بهتری با دیگران برقرار کنند. در نتیجه بر مشکلات و گرفتاری‌ها فائق می‌آیند و در امور زندگی خود بهتر تدبیر می‌کنند (بکمن و همکاران، ۲۰۱۹).

1. Shaykhi, Ghayour-Minaie & Toubourou
2. Toubøl, Carlsen, Nielsen & Brincker
3. Huang
4. Backmann, Weiss, Schippers et & al

برای مقایسه دو گروه در هر یک از این متغیرها به عنوان یک متغیر وابسته از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها در متن آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل بعد از کنترل اثرات پیش‌آزمون در متغیرهای نگرش مسئولیت‌پذیری ($F=4/51$; $P<0/01$) و خودنظم جویی تحصیلی ($F=8/11$; $P<0/01$) وجود دارد. بنابراین آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان فرزند طلاق تأثیر مثبتی داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر افزایش نگرش مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان فرزند طلاق انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل متغیر نگرش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که آموزش مبتنی بر تاب‌آوری سبب افزایش نگرش مسئولیت‌پذیری شده است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های کانگک و همکاران (۲۰۲۳)، شایخی، قاپور-مینایی و تامبورو (۲۰۱۸)، تسیه حسینی، مدنی و حاج حسینی (۱۳۹۸) مبنی بر اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان، قاجاریه و همکاران (۱۳۹۷) همسو بود. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت تاب‌آوری حاوی سرمایه‌های درون‌فردی است که با تحت تأثیر قرار دادن عملکرد افراد در شرایط دشوار، تنیدگی‌ها و آثار نامطلوب شناختی و روان‌شناختی این رویدادها را تعدیل نموده و به سلامت روان افراد کمک می‌نماید (قاجاریه و همکاران، ۱۳۹۷). تاب‌آوری یک فرآیند پویا و یک عامل حفاظتی ضروری در پیشگیری از مشکلات متنوع نوجوانان است (تویول و همکاران، ۲۰۲۳). این توانایی فرد برای غلبه بر مشکلات یا حوادثی است که باعث استرس فرد می‌شود. افزایش تاب‌آوری اغلب منجر به تغییرات بهتر در

می‌شوند. یک مطالعه نشان داد که تاب‌آوری و سطح درک شده از بحران زندگی در بین دو گروه از نوجوانان با سابقه طرد یا طلاق و فاقد حمایت بیرونی و افراد عادی متفاوت است در فرزندان طلاق تاب‌آوری بسیار پایین بوده و منجر به مشکلات زیادی در زندگی از جمله کاهش اعتماد به نفس و سطح بالای استرس و بی‌نظمی در زندگی می‌شود (آریانی و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین در تبیین دیگر می‌توان چنین مطرح ساخت که تاب‌آوری روانی، انتظارات و تفاسیر مثبت از رخدادها را تقویت می‌کنند، فرد را به هدف‌گذاری ترغیب می‌نمایند و از طریق ارائه ابزارهای مختلف جهت حل مسائل و کنار آمدن با موانع و شکست‌هایی که آزمودنی‌ها ممکن است با آن‌ها مواجه گردند، میزان کارایی فردی را افزایش می‌دهند. برنامه تاب‌آوری روان‌شناختی از طریق آموزش شیوه‌های جرأت‌مندانه به جای سبک‌های مبتنی بر پرخاشگری یا انفعال به کنار آمدن با کشاکش‌ها می‌پردازد. به عنوان نمونه، آزمودنی‌ها ترغیب می‌شوند تا از طریق برداشتن یک سلسله گام‌های عینی ملموس و انجام تمرین رفتارهای فرضی برای اتخاذ تصمیمات و کارهای بزرگ اقدام نمایند. ارتقاء تاب‌آوری منجر به تربیت افراد در به دست آوردن تفکر و توانایی‌های خودنظم‌جویی تحصیلی بهتر و دانش بیشتر می‌شود. در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان چنین بیان کرد؛ تاب‌آوری صرف مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدید کننده نیست، بلکه این امکان را برای فرد تاب‌آور فراهم می‌کند که مشارکت کننده فعال و سازنده باشد و به خودنظمی تحصیلی دست یابد. این برنامه به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با برنامه‌ریزی، سازماندهی و خودبازبینی به شیوه‌های تکلیف‌مدارانه به انجام تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره بپردازند. دانش‌آموزان به کمک راهبردهای تاب‌آورانه می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش‌آموزان بهبود می‌یابد. این دانش‌آموزان به واسطه خودنظم‌جویی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (اعتمادی و شهامتی، ۱۳۹۸). مدل‌هایی که آموزش تاب‌آوری را توصیه می‌کنند ادعا دارند که می‌توان با افزایش عوامل محافظتی نوجوانان، مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌جویی را افزایش داد و همزمان افسردگی و اضطراب به‌طور قابل توجهی کاهش می‌یابد. عوامل

بر این اساس نوجوانان فرزند طلاق با آموزش تاب‌آوری، نه فقط پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدید کننده را فرا می‌گیرند، بلکه می‌آموزند که در رویارویی با مشکلات و چالش‌ها، مهارت‌های مقابله‌ای و حل مسئله خود را با نگرش مسئولیت‌پذیری به نمایش بگذارند و انعطاف‌پذیری و سازگاری بیش‌تری را نیز آزموده و تجربه کنند.

یافته‌های دیگر پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل متغیر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که آموزش مبتنی بر تاب‌آوری سبب افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی شده است. نتایج این مطالعه هماهنگ با نتایج پژوهش‌های اسپوهر^۱ (۲۰۲۴)، آریانی و همکاران^۲ (۲۰۲۳)، گالیزتی و سوتارنی^۳ (۲۰۲۱)، لاوسون و همکاران^۴ (۲۰۲۱)، ساوالها و آل زوبی^۵ (۲۰۲۰)، والانزولا، کودینا، کاستیلو و پیستانا^۶ (۲۰۲۰)، اسپیکین، هیلیکاری و ماتسون^۷ (۲۰۱۸)، جانسون و همکاران^۸ (۲۰۱۷)، حسن‌زاده نمین و همکاران (۱۳۹۸)، رشیدزاده، بدری، فتحی و هاشمی (۱۳۹۸)، عینی، نظر، عبادی و زینال زاده (۱۴۰۱) و سمیعان، غلامعلی لواسانی و نقش (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودنظم‌جویی تحصیلی یکی از عوامل مرتبط با منبع مهار کردن درونی و مؤلفه‌های تعهد و مهار کردن در تاب‌آوری است. توانش خودنظم‌جویی تحصیلی از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در جریان یادگیری توجه دارد و شامل راهبردهایی است که افراد به کار می‌برند تا شناخت‌های خود را تنظیم کنند. هرچند تاب‌آوری به قابلیت تطابق انسان در مواجهه با فشارهای جانکاه، غلبه یافتن و حتی تقویت شدن با آن تجارب اطلاق می‌شود. اما این خصیصه قادر است سایر توانایی‌های درونی شخص مثل خودنظم‌جویی دانش‌آموزان را تقویت و توسعه دهد و به عنوان یک ویژگی مثبت متبلور شود. در تبیین دیگری از این یافته می‌توان گفت، تاب‌آوری فرآیندی است که افراد را در مدیریت و تنظیم افکار، رفتار و احساساتشان در جهت هدایت موفقیت‌آمیز تجارب یادگیری هدایت می‌کند و باعث می‌شود فعالیت‌ها و فرآیندهای هدفمند فراگیران به سمت کسب اطلاعات و توانش سوق داده شود. به طور کلی تاب‌آوری موجب می‌شود دانش‌آموز خودنظم‌جویی، دوراندیشی و برنامه‌ریزی، نظارت بر عملکرد را بیاموزد. دانش‌آموزان دارای سطح بالای تاب‌آوری به شیوه‌های منظم رفتار می‌نمایند و در هر موقعیتی، پیامد رفتاری آن‌ها احتمال سازگاران است. بر این اساس دانش‌آموزان که موفق به تجهیز توانایی مهار کردن و سازماندهی یادگیری‌هایشان می‌شوند؛ دانش‌آموز خودنظم‌جویی تحصیلی شناخته

1. Spohrer

2. Aryani, Hadi, Ningsih & et al

3. Galizty & Sutarni

4. Lawson, Vosniadou, Van Deur & et al

5. Sawalhah, & Al Zoubi

6. Valenzuela, Codina, Castillo & Pestana

7. Asikainen, Hailikari & Mattsson

8. Johnson, Panagioti, Bass & et al

حامی مالی

این پژوهش با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه محقق اردبیلی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

تیموری، لیلیا؛ رضایی، اکبر و محمدزاده، علی. (۲۰۲۰). مقایسه امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۹(۲)، ۷-۳۵.

[Doi: 10.22098/JLD.2020.854]

حسن‌زاده نمین، فرزانه؛ پیمانی، جاوید؛ رنجبری پور، طاهره و ابوالعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۸). مدل پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس تاب‌آوری با در نظر گرفتن نقش میانجی استرس ادراک شده. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸ (۷۷): ۵۶۹-۵۷۸.

[Dor:20.1001.1.17357462.1398.18.77.12.5]

رشیدزاده، عبدالله؛ بدری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر و هاشمی، تورج. (۱۳۹۸). اثر بخشی تعاملی آموزش راهبردهای خودگردان-فرانشاختی و خودپنداره تحصیلی بر مولفه‌های تاب‌آوری و هیجانات مثبت تحصیلی شناخت اجتماعی، ۱۸(۱)، ۱۴۱-۱۶۴.

[Doi:10.30473/sc.2019.39956.2191]

سمیعان، سمانه؛ غلامعلی لوسانی، مسعود و نقش، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه بین خودتنظیمی هیجانی، ادراک از محیط یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی: کاربرد مدل‌یابی دو سطحی دانش‌آموز و کلاس. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۰(۳)، ۱۱۹-۱۳۲.

[Doi:10.22059/japr.2019.247550.642681]

طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری‌نژاد، فاطمه و موسوی، سیدحسین. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *فصل‌نامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱ (۴)، ۷۲-۵۹.

[Dor:20.1001.1.22285516.1390.1.4.5.9]

عباسی، محمد؛ مسلمی، قمی و مهن. (۲۰۱۹). ارتباط کیفیت تجارب یادگیری و خودتنظیم دهمی با فرسودگی تحصیلی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳)، ۳۱-۴۳.

<http://edcbmj.ir/article-1-1520-fa.html>

محافظتی شامل عوامل درونی مانند خصوصیات جسمی و روانی افراد و عوامل بیرونی شامل خانواده یا سایر سازمان‌های مراقبت بهداشتی است. این عوامل بر فرآیند سازگاری با ناملایمات تأثیر می‌گذارند. بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که خودتنظیم جویی به طور مثبت با تاب‌آوری ارتباط دارد (اسپوهر، ۲۰۲۴). مطابق با نظر لوسون (۲۰۱۹) یافته‌هایی وجود دارد که نشان می‌دهد ترویج استراتژی‌های خودتنظیمی یادگیری توسط معلمان و استفاده دانش‌آموزان از این استراتژی‌ها، کم‌تر از آنچه انتظار می‌رود رایج است. بنابراین با ارتقای تاب‌آوری روانی در دانش‌آموزان می‌توان میزان خودتنظیم‌جویی تحصیلی را در آنان تقویت کرد و دانش‌آموزان منظم و متعهد را در جامعه پرورش داد.

از محدودیت‌های این پژوهش، انتخاب آزمودنی‌ها بر اساس نمونه‌ای از داوطلبان جامعه انجام شد که دانش‌آموزان پسر را در بر نگرفت. بنابراین، یافته‌های این پژوهش ممکن است برای همه جمعیت تعمیم‌پذیر نباشد. محدودیت جغرافیایی (شهر اردبیل)، نداشتن برنامه‌های پیگیری در جهت دنبال کردن اثربخشی در طول زمان از جمله محدودیت‌های دیگر بود. همچنین داده‌ها از طریق خودگزارشی به دست آمد و ممکن است سوگیری در پاسخ به سؤالات حساس رخ داده باشد. با توجه به محدودیت‌های فوق پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه ساختاریافته یا نیمه ساختاریافته استفاده شود. همچنین، انجام پژوهش با جامعه‌ای گسترده‌تر و روی گروه‌های مختلف سنی و دانش‌آموزان پسر انجام گیرد و مقایسه نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند امکان برنامه‌ریزی مناسب جهت اجرای آموزش مبتنی بر تاب‌آوری برای دانش‌آموزان فرزند طلاق که متحمل آسیب‌ها و اختلالات روانی زیادی در جامعه هستند، اطلاعات مفید و اثربخشی را در اختیار معلمان، مشاوران و مسئولان آن‌ها فراهم سازد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی با شناسه اخلاق IR.UMA.REC.1403.002 انجام شده است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

نعمتی، شهروز؛ بدری گرگری، رحیم؛ سروآزاد صوفیانی، رقیه؛ حمزه‌ای، حامد. (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه آموزشی تاب آوری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و ساختار انگیزشی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۱)، ۷۱-۸۵
[Doi:10.22098/jld.2023.13482.2115]

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ عزباده، مهدی و کاووسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*. ۶ (۲)، ۱۱۹-۱۰۳
[Dor:20.1001.1.20084331.1391.6.2.1.5]

یاراحمدی، یحیی؛ نادری، ناهید؛ اکبری، مریم و یعقوبی، ابوالقاسم. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب آوری تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *تدریس پژوهی*، ۱۷(۱)، ۲۴۹-۲۳۳
[Dor:20.1001.1.24765686.1398.7.1.12.0]

یحیی‌زاده، حسین و حامد، محبوبه. (۱۳۹۴). مسایل فرزندان طلاق در ایران و مداخلات مربوطه: فراتحلیل مقالات موجود. *مطالعات زن و خانواده*. ۲۳(۲)، ۹۱-۱۲۰
[Doi:10.22051/jwfs.2016.2209]

References:

Abbasi, M., Moslemi, Z., & Ghomi, M. (2019). The relationship between the quality of learning experience and self-regulation with academic burnout. *Educ Strategy Med Sci*, 12 (3) :31-43. [In Persian] <http://edcbmj.ir/article-1-1520-fa.html>

Aruta, J.J.B.R. (2023). The intergenerational transmission of nature relatedness predicts green purchase intention among Filipino adolescents: Cross-age invariance and the role of social responsibility. *Curr Psychol* 42, 7297-7308. [Doi:10.1007/s12144-021-02087-7]

Aryani, E., Hadi, A., Ningsih, R., Saputri, N. S. D., Laras, P. B., & Nurbaiti, A. T. (2023, April). Self-regulation and Resilience in Adolescents in Divorced Families. In *1st Annual International Conference: A transformative Education: Foundation & Innovation in Guidance and Counseling (AICGC 2022)*, 65-72. [Doi:10.2991/978-2-38476-030-5_9]

Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2017). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 439-453. [Doi:10.1080/0309877X.2017.1281889]

Backmann, J., Weiss, M., Schippers, M. C., Hoegl, M. (2019). Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. *Learning and Individual Differences*, 72, 39-48. [Doi:10.1016/j.lindif.2019.04.004]

عینی، ساناز؛ نظر، سمیرا، عبادی، متین و زینال‌زاده، مهتاب. (۱۴۰۱). تدوین معادلات ساختاری سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بر اساس ناگویی هیجانی و باورهای فراشناختی و با میانجی‌گری حمایت اجتماعی ادراک‌شده. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۱(۴)، ۶۲-۷۷
[Doi:10.22098/jld.2022.8168.1865]

قاجاریه، مژگان؛ عالی‌پور، سیروس؛ شهنی ییلاق، منیجه و داوودی، ایران. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزش تاب آوری فرزندز نوجوانان بر اضطراب دانش‌آموزان دختر شهر اهواز. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۹(۳۱)، ۶۹-۸۴
[Dor:20.1001.1.22285516.1397.9.31.4.4]

کاوه، منیژه؛ عزیززاده، حمید؛ دلاور، علی و برجعلی، احمد. (۱۳۹۰). تدوین برنامه افزایش تاب‌آوری در برابر استراس و تاثیر آن بر مولفه‌های کیفیت زندگی والدین دارای کودک کم توان ذهنی خفیف. *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۱۱(۲)، ۱۴۰-۱۱۹
[Dor:20.1001.1.16826612.1390.11.2.2.2]

کبیرنژاد، ساناز؛ محمودعلیلو، مجید و شریفی، محمدامین. (۱۳۸۹). روایی و پایایی مقیاس نگرش به مسوولیت. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۱(۱) (پیاپی ۲۵)، ۱۰۹-۱۲۳. <https://sid.ir/paper/66232/fa>

مدنی، یاسر؛ حاج‌حسینی، منصوره و تسبیح‌حسینی، قاسم. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تلفیقی مثبت‌نگری و تاب‌آوری بر نگرانی از تصویر بدنی و خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان پسر. *پژوهش‌های مشاوره*. ۱۸ (۷۱) ۳۵-۴۰
[Doi:10.29252/jcr.18.71.4]

مرادی، مرتضی؛ دهقانی‌زاده، محمدحسین و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۷(۱)، ۲۴-۱
[Doi:10.22099/jsli.2015.3093]

موسوی، واعظ موسوی؛ سید محمد کاظم، نصیری و باقرلی، ژاله. (۲۰۲۳). ارتباط مؤلفه‌های شخصیتی با ویژگی روانشناختی انگیزش پیشرفت در دانشجویان دختر. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*. ۹(۶)، ۴۳-۵۲
[Doi:10.32598/shenakht.9.6.43]

میکائیلی، نیلوفر؛ شاری، آسان؛ سلمانی، علی و باقری، جبرائیل. (۱۴۰۲). بررسی نقش اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی خودنظم‌جویی تحصیلی نوجوانان. *سومین همایش ملی روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان*، اردیبه. <https://civilica.com/doc/1988956>

نریمانی، محمد؛ سلمانی، علی؛ شاری، آسان و باقری، جبرائیل. (۱۴۰۲). بررسی نقش اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی نگرش به مسوولیت نوجوانان، سومین همایش ملی روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان، اردیبه. <https://civilica.com/doc/1988957>

- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329. [Doi:10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x]
- DeLongis, A., & Zwickler, A. (2017). Marital satisfaction and divorce in couples in stepfamilies. *Curr Opin Psychol*, 13: 158–161. [Doi:10.1016/j.copsyc.2016.11.003]
- Dick, A. S., Lopez, D. A., Watts, A. L., Heeringa, S., Reuter, C., Bartsch, H., et al. (2021). Meaningful associations in the adolescent brain cognitive development study. *NeuroImage*, 239, 118262. [Doi:10.1016/j.neuroimage.2021.118262]
- Ebrahimi, F. (2017). Determining the influence of game treatment on decreasing divorce children's stress. *Eur Psychiatry*, 41: S436. [Doi:10.1016/j.eurpsy.2017.01.429]
- Eldar-Avidan, D., Haj-Yahia, M. M., & Greenbaum, C. W. (2009). Divorce is a part of my life... resilience, survival, and vulnerability: Young adults' perception of the implications of parental divorce. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35(1), 30-46. [Doi:10.1111/j.1752-0606.2008.00094.x]
- Ernawati, Y., Sugiyarto, K. H., Wiyarsi, A. & Ikhsan, J. (2023). Analysis of students' learning interest in the implementation of the 5 E cycle model on chemical equilibrium material. *Journal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(8), 6122–6127. [Doi:10.29303/jppipa.v9i8.3041]
- Etemadi, N., & Shahamati, F. (2019). The role and effect of academic resilience on students' academic performance. *School Counselor Development Quarterly*, 11 (2), 50-57. <https://magiran.2121755>
- Eyni, S., Nazar, S., Ebadi, M., & Zeynalzadeh, M. (2022). Development of structural equations of social adjustment of students with Specific Learning Disorder based on alexithymia and metacognition beliefs and mediated by perceived social support. *Journal of Learning Disabilities*, 11(4), 62-77. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2022.8168.1865]
- Fatma, F., Hidayat, S., & Zahro, E. B. (2022). Subjective well-being of teenagers who Are Raised by single mother: A cross-Cultural analysis study. *International Conference of Humanities and Social Science (ICHSS)*, 373-381. [Doi:10.1234/ichss.v1i1.42]
- Floyd, F.J., & Olsen, D.L. (2017). Family-Peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities. *J Appl Dev Psychol*, 52:203-211. [Doi:10.1016%2Fj.appdev.2017.08.001]
- Gall, M. D., Gall, J., & Borg, W. (2014). Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology. Translation: {Narasifhani, Ahmadreza et al.} Tehran: Samit Publications. (The publication date of the original work, 1963). [Doi:10.2307/3121583]
- Galizty, R., & Sutarni, N. (2021). The effect of student resilience and self-regulated learning on academic achievement. *Pedagonal : Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 5(2), 62-69. [Doi:10.33751/pedagonal.v5i2.3682]
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Quijano-López, R., & León, S. P. (2022). Self-concept as a mediator of the relation between university students' resilience and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 747168. [Doi:10.3389/fpsyg.2021.747168]
- Geng, H., & Wei, H. (2023). The relationship between self-discipline and academic achievement of Chinese undergraduate students in the E-learning environment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(14). [Doi:10.33423/jhetp.v23i14.6387]
- Ghajareih, M., Allipour, S., shehni yailagh, M., & Davoodi, I. (2018). The effects of the FRIENDS for youth program on anxiety of Ahvaz female students. *Psychological Models and Methods*, 9(31), 69-84. [Dor:20.1001.1.22285516.1397.9.31.4.4]
- Gu, H., Ma, P., & Xia, T. (2020). Childhood emotional abuse and adolescent nonsuicidal self-injury: The mediating role of identity confusion and moderating role of rumination. *Child Abuse & Neglect*, 106, 104474. [Doi:10.1016/j.chiabu.2020.104474]
- Haft, S. L., Myers, C. A., & Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 133–141. [Doi:10.1016/j.cobeha.2016.06.005]
- Hasanzadeh Namin, F., Peymani, J., Ranjbaripoor, T., & Abolmaali Alhoseini, K. (2019). Predictive model of psychological well-being based on resilience considering the mediating role of perceived stress. *Journal of Psychological Science*, 18(77), 569-578. [Dor:20.1001.1.17357462.1398.18.77.12.5]
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). Resiliency in schools: Making It happen for students and educators. Corwin Press. <https://scirp.referencespapers?referenceid=1956997>
- Huang, H. J. (2020). Crisis Intervention with Children of Divorce. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science, (icesd)*. [Doi:10.12783/dtssehs/icesd2020/34408]
- Johnson, J., Panagioti, M., Bass, J., Ramsey, L., & Harrison, R. (2017). Resilience to emotional distress in response to failure, error or mistakes: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 52, 19–42. [Doi:10.1016/j.cpr.2016.11.007]
- Kang, J., Faria, A.A., Lee, J. & Choi, W.J. (2023), Will consumers give us another chance to bounce back? Effects of precrisis commitments to social and product responsibility on brand resilience, *Journal of Product & Brand Management*, 32 (6): 927-941. [Doi:10.1108/JPBM-03-2022-3899]
- Kaveh, M., Alizadeh, H., Delavar, A., & Borjali, A. (2011). Development of a resilience fostering program against stress and its impact on quality of life components in parents of children with mild intellectual disability. *JOEC*, 11 (2) :119-140. [In Persian] [Dor:20.1001.1.16826612.1390.11.2.2.2]

- Kaya, A., Türk, N., Batmaz, H., & Griffiths, M. D. (2023). Online gaming addiction and basic psychological needs among adolescents: The mediating roles of meaning in life and responsibility. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–25. [Doi:10.1007/s11469-022-00994-9]
- Kim, Y., & Chung, Y. (2020). Child support receipt among divorced mothers in Korea: Changes after the 2007 policy reform. *Children and Youth Services Review*, 119, 105446. [Doi:10.1016/j.childyouth.2020.105446]
- Kordich-Hall, D. & Pearson, J. (2005). Resilience, Giving children the skills to bounce back. *Journal of Education and Health*, 23(1), 12- 15. <https://sheu.org.uk/sites/sheu.org.uk/files/imagepicker/1/orig/eh231dkh.pdf>
- Lau, C., Chiesi, F., & Saklofske, D. H. (2019). The combinative role of traits cheerfulness and seriousness relating to resiliency and well-being: A moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 48-53. [Doi:10.1016/j.paid.2019.109515]
- Lawson, M.J., Vosniadou, S., Van Deur, P., et al. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educ Psychol Rev* 31, 223–251. [Doi:10.1007/s10648-018-9453-7]
- Le, T. U., Johnson, S. K., & Lerner, J. V. (2023). Exploring moderators of the relationship between adolescents' social responsibility and civic actions. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 33(2), 391-405. [Doi:10.1002/casp.2618]
- Lou, Y., Taylor, E. P., & Di Folco, S. (2018). Resilience and resilience factors in children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 89, 83-92. [Doi:10.1016/j.childyouth.2018.04.010]
- Madani, Y., Hajhosseini, M., & Tasieh Hosseini, G. (2019). Effectiveness of integrating positive thinking and resiliency training on body image concerns and social self-efficacy in adolescents' boys. *Journal of Counseling Research*, 18(71), 4-36. [In Persian] [Doi:10.29252/jcr.18.71.4]
- Mannino J. E. (2015). Resilience and transitioning to adulthood among emerging adults with disabilities. *Journal of Pediatric Nursing*, 30(5), e131–e145. [Doi:10.1016/j.pedn.2015.05.017]
- Mekonnen, Y., Kassa, K., & Ayalew, M. (2019). Prevalence, causes and consequences of divorce in Bahir Dar city, Ethiopia. *African Journal of Social Work*, 9(1), 24-36. <https://ajol.index.php/ajsw/article/view/184252>
- Moradi, M., Dehghani Zadeh, M. H., & Soleimani Khashab, A. A. (2015). Perceived social support and academic vitality: The mediating role of academic self-efficacy beliefs. *Teaching and Learning Studies*, 7 (1), 24-1. [In Persian] [Doi:10.22099/jsli.2015.3093]
- Musavi, K., Vaez Mousavi, M., Nasiri, E., & Bagherli, Z. (2023). Relationship between personality traits and psychological characteristic of achievement motivation in girl's students. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*. 9 (6) :43-52. [In Persian] [Doi:10.32598/shenakht.9.6.43]
- Nemati, SH., Badri Gargari, R., Sarvazad sofiyani, R., & Hamzehei, H. (2023). The effectiveness of the academic resilience training program on academic self-efficacy and motivational structure of students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(1), 71-85. [In Persian] [Doi: 10.22098/jld.2023.13482.2115]
- Quchani, M., Arbabi, F. H., & Smaeili, N. S. (2021). A comparison of the effectiveness of Clark and ACT parenting training on improving the emotional-behavioral problems of the child with divorced single mothers. *Learning and Motivation*, 76, 1-11. [Doi:10.1016/j.lmot.2021.101759]
- Rashidzadeh, A., Badri, R., Fathi Azar, E., & Hashemi, T. (2019). Interactive effectiveness of training elfregulated -metacognitive strategies and academic self-concept on academic resilience and positive emotions. *Social Cognition*, 8(1), 141-164. [Doi:10.30473/sc.2019.39956.2191]
- Salkovskis, P. M., Wroe, A. L., Gledhill, A., Morrison, N., Forrester, E., Richards, C., Reynolds, M., & Thorpe, S. (2000). Responsibility attitudes and interpretations are characteristic of obsessive compulsive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38(4), 347–372. [Doi:10.1016/s0005-7967(99)00071-6]
- Salmanzadeh, H., Ahmadi-Soleimani, S. M., Pachenari, N., Azadi, M., Halliwell, R. F., Rubino, T., & Azizi, H. (2020). Adolescent drug exposure: A review of evidence for the development of persistent changes in brain function. *Brain Research Bulletin*, 156, 105–117. [Doi:10.1016/j.brainresbull.2020.01.007]
- Samieyan, S., Gholamali Lavasani, M., & Naghsh, Z. (2019). Relationship between emotional self-regulation, perception of learning environment and academic resilience: Application of two-level modeling of student and Classroom. *Journal of Applied Psychological Research*, 10(3), 119-132. [Doi:10.22059/japr.2019.247550.642681]
- Sattler, K., & Gershoff, E. (2019). Thresholds of resilience and within- and cross-domain academic achievement among children in Poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 87–96. [Doi:10.1016/j.ecresq.2018.04.003]
- Sawalhah, A. M., Al Zoubi, A. (2020). The relationship of academic self-regulation with self-esteem and goal orientations among university students in Jordan. *International Education Studies*, 13 (1), 111-122. [Doi:10.5539/ies.v13n1p111]
- Shaykhi, F., Ghayour-Minaie, M., & Toumbourou, J. E. (2018). Impact of the resilient family's intervention on adolescent antisocial behavior: 14-month follow-up within a randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 93, 484-491. [Doi:10.1016/j.childyouth.2018.08.021]

- Shirzadfar, A., & Abbasi, G., & Hasanzadeh, R. (2020). Effectiveness of premarital relationship education on difficulties in mate-selection decision and attitudes toward marriage of children of divorce. *Community Health*, 7(3), 289- 298. [In Persian] <https://www.sid.ir/paper/381479/en>
- Spohrer, K. (2024). Resilience, self-discipline and good deeds – examining enactments of character education in English secondary schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(1), 1–20. [Doi:10.1080/14681366.2021.2007986]
- Talebzadeh Nobarian, M., Abolghasemi, M., Ashourinejad, F., & Mousavi, S. H. (2011). A Causal model for self-concept, self-regulatory learning and academic achievement. *Psychological Models and Methods*, 1(4), 65-79. [In Persian] [Dor:20.1001.1.22285516.1390.1.4.5.9]
- Teimouri, L., Rezaei, A., & Mohammadzadeh, A. (2020). A comparative study of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 9(2), 7-35. [In Persian] [Doi: 10.22098/JLD.2020.854]
- Toubøl, J., Carlsen, H. B., Nielsen, M. H., & Brincker, B. (2022). Mobilizing to take responsibility: exploring the relationship between Sense of Community Responsibility (SOC-R), Public Service Motivation (PSM) and public service resilience during Covid-19. *Public Management Review*, 25(4), 836–857. [Doi:10.1080/14719037.2021.2018847]
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: Autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology*, 11, 354. [Doi:10.3389/fpsyg.2020.00354]
- Yahyazadeh, H., & Hamed, M. (2016). Issues and interventions of children of divorce in Iran: A meta-analysis of articles. *Journal of Woman and Family Studies*, 3(2), 91-120. [Doi:10.22051/jwfs.2016.2209]
- Yarahmadi, Y., Naderi, N., Akbari, M., & Yaghoubi, A. (2019). The effectiveness of an educational program based on academic resilience in academic procrastination and students' academic performance. *Teaching Research*, 7 (1), 233-249. [Dor:20.1001.1.24765686.1398.7.1.12.0]