

فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی

سال چهاردهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۱ (پیاپی ۵۳)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۲۰

نقش واسطه ایمنی هیجانی در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و انگیزش تحصیلی لیلا بخشی سورشجانی^۱، عشرت غلامزاده^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه ایمنی هیجانی در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و انگیزش تحصیلی بود. روش پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوهی گردآوری توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهر بهبهان در سال ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دادند که تعداد ۳۵۰ نفر از آن‌ها از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز پژوهش از طریق مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱)، مقیاس ایمنی هیجانی برونر و همکاران (۲۰۰۸) و مقیاس تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون (۲۰۰۲) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، از بین مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان به ترتیب؛ سرزنش دیگران، سرزنش خود، تمرکز مثبت مجدد، نشخوار فکری و فاجعه‌آمیزی بر روی انگیزش تحصیلی اثر دارند. همچنین، مؤلفه‌های سرزنش دیگران، تمرکز مثبت مجدد، نشخوار فکری و فاجعه‌آمیزی بر روی ایمنی هیجانی اثر دارند. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد، اثر مستقیم تنظیم شناختی هیجان بر ایمنی هیجانی مثبت و معنی‌دار و اثر مستقیم تنظیم شناختی هیجان بر انگیزش تحصیلی مثبت و معنی‌دار است. نتیجه‌گیری: به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که انگیزش تحصیلی و ایمنی هیجانی از طریق تنظیم شناختی هیجان قابل پیش‌بینی هستند.

کلید واژه‌ها: انگیزش تحصیلی، ایمنی هیجانی، تنظیم شناختی هیجان، دانش‌آموزان

^۱ گروه روانشناسی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران. (نویسنده مسئول)، bakhshi.la@gmail.com
^۲ استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران. ghlamzadehshtrat@gmail.com

The mediating role of emotional safety in the relationship between cognitive emotion regulation and academic motivation

The aim of this study was to mediate the role of emotional safety in the relationship between cognitive emotion regulation and academic motivation. The research method was applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of collection method. The statistical population of the study consisted of all female high school students in Behbahan in ۲۰۱۶-۲۰۱۷, of which ۳۵۰ were selected through random sampling of multi-stage clusters. . Harter Academic Motivation Scale (۱۹۸۱), Emotional Safety Scale by Bruner et al. (۲۰۰۸) and Garnfsky, Craig and Spinhaven (۲۰۰۲) Cognitive Emotion Regulation Questionnaire were used to collect data. Pearson correlation coefficient and multiple regression were used to analyze the data. Findings showed that among the components of cognitive emotion regulation, respectively; Blaming others, self-blame, positive refocusing, rumination, and catastrophe all have an effect on academic motivation. Also, the components of blaming others, positive refocusing, rumination, and catastrophizing affect emotional safety. Findings also showed that the direct effect of cognitive emotion regulation on emotional safety is positive and significant, also the direct effect of cognitive emotion regulation on academic motivation is positive and significant. Conclusion: In general, it can be concluded that academic motivation and emotional safety can be predicted through cognitive regulation of emotion.

Keyword: Academic Motivation, Emotional Safety, Cognitive Emotion Regulation, Students

مقدمه

یکی از دغدغه‌های اصلی و همیشگی آموزش و پرورش، که تعیین‌کننده موفقیت سیستم آموزشی کشور است، افزایش انگیزه در دانش‌آموزان بوده است. اگر دانش‌آموزان نسبت به درس بی‌علاقه باشند و از انگیزه کمی برخوردار باشند پیشرفت چندان‌ی نصیب آن‌ها نخواهد شد. اما اگر نسبت به مدرسه و آموزش علاقه‌مند باشند و دارای انگیزش سطح بالایی باشند می‌توانند پیشرفت زیادی داشته باشند (جوزایی، ۱۳۹۰). بنابراین، انگیزش به ویژه انگیزش تحصیلی^۱ دانش‌آموزان از متغیرهای مهم مورد علاقه‌ی معلمان و روان‌شناسان آموزشی می‌باشد (اکوملاف، اگانمکین و فاسوتو^۲، ۲۰۱۳).

انگیزش تحصیلی به فرایندهای درونی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می‌یابد (آریپاتامانیل^۳، ۲۰۱۱). انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان عامل پیش‌بینی‌کننده کیفیت کار آن‌ها در مدرسه و چگونگی اجتناب یا استقبال از تکالیف محسوب می‌شود (سمسون و پچی^۴، ۲۰۰۹).

انگیزش تحصیلی اهمیت خاصی دارد و باعث آغاز و ادامه فعالیت می‌شود، یادگیری را نیز بهبود می‌بخشد، از این رو شاهره موفقیت تحصیلی تلقی می‌شود (یوسفی، قاسمی و فیروزنیا، ۱۳۸۸). داشتن انگیزه باعث می‌شود که دانش‌آموزان مطالب را آسان‌تر و بهتر یاد بگیرند و تلاش آن‌ها بازدهی بیشتری داشته باشد. بنابراین، لازم است معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به این مقوله مهم توجه کافی داشته باشند (عبداله‌زاده، باقرپور، بوژمهرانی، لطفی و کرمی، ۱۳۸۸)، در این زمینه پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند، به احتمال بیشتری سطح بالاتری از پیشرفت تحصیلی را تجربه می‌کنند (تریپاینر، فرنٹ و آستین^۵، ۲۰۱۳، به نقل از بهادری خسروشاهی و حبیبی کلیبر، ۱۳۹۶). باتل معتقد است که انگیزش تحصیلی عبارت است از گرایش همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و بهره‌مندی از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است. دانش‌آموزان از سطوح متفاوتی از انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی برخوردارند، به همین علت در زندگی خود به شیوه‌های کاملاً متفاوتی رفتار می‌کنند. به‌عنوان نمونه، اشخاصی که از نظر نیاز به پیشرفت در سطح بالایی قرار دارند، نسبت به افرادی که نیاز به پیشرفت ضعیف‌تری دارند، بیشتر متمایل به تحصیلات دانشگاهی، کسب نمره‌ای بالاتر و

^۱. academic motivation

^۲. Akomolafe, Ogunmakin & Fasooto

^۳. Areepattamannil

^۴. Simpson & Pychy

^۵. Trypaynr, Fernt and Austin

فعالیت‌های فوق برنامه هستند. انگیزش پیشرفت تحصیلی در مدرسه رفتارهایی را در برمی‌گیرد که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌شود (باتل^۱، ۲۰۰۹).

هونگ، پینگ و رویل^۲ (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که نوع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آنان تأثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود. هر چه وضعیت عملکرد تحصیلی بهتری باشد، مشکلات هیجانی، غیبت، تعلیق و اخراج دانش‌آموزان کمتر بوده و دانش‌آموزان با وضعیت انطباق با شرایط، در وضعیت بهتری قرار دارند. عملکرد تحصیلی خوب می‌تواند تا حدودی اضطراب و افسردگی و سایر مسائل هیجانی را تقلیل دهد؛ زیرا موجب افزایش انگیزش تحصیلی و در پی آن اثرات قابل توجهی بر عزت‌نفس می‌شود. در کل، دانش‌آموزانی که هیجان‌های کوتاه‌مدت را تجربه می‌کنند، از راهبردهای مقابله‌ای بهتری استفاده می‌کنند (عیسی‌زاده‌گان، جنابادی و سعادت‌مند، ۱۳۸۹).

بنابراین یکی از متغیرهایی که می‌تواند بر انگیزش تحصیلی مؤثر باشد راهبردهای تنظیم شناختی هیجان است (عیسی‌زاده‌گان و همکاران، ۱۳۸۹) تنظیم هیجان^۳، فرایندی است که از طریق آن، افراد هوشیارانه تعیین می‌کنند چه هیجانی داشته باشند و چه وقت آن‌ها را تجربه کنند. به این صورت افرادی که مدام خود را سرزنش می‌کنند و هر اتفاق کوچکی را فاجعه‌آمیز می‌پندارند، در یک سمت طیف قرار می‌گیرند و در سمت دیگر افرادی که پذیرش بالایی دارند و مثبت‌اندیش هستند قرار دارند (گروس^۴، ۲۰۰۷). تنظیم هیجان، شامل فرایندهایی است که از طریق آن، افراد می‌توانند بر این که چه هیجانی داشته باشند و چه وقت آن‌ها را تجربه و ابراز کنند، کنترل داشته باشند. گارنفسکی و کرایچ^۵ (۲۰۰۷) در این زمینه متعقدند هر گونه نقص در تنظیم هیجان‌ها می‌تواند فرد را در قبال مشکلات روان‌شناختی، از جمله افسردگی و اضطراب آسیب‌پذیر سازد. سلامت روانی افراد، ناشی از تعاملی دو طرفه میان استفاده‌ی انواع خاصی از راهبردهای شناختی تنظیم هیجان‌ها و ارزیابی درست از موقعیت تنش‌زاست. افرادی که مدام خود را سرزنش می‌کنند و هر اتفاق کوچکی را فاجعه‌آمیز می‌پندارند، راهبردهای منفی هیجانی دارند. در مقابل، افرادی که پذیرش بالایی دارند مثبت‌اندیش‌اند و دیگران را سرزنش می‌کنند، راهبردهای مثبت هیجانی دارند (گارنفسکی، بون^۶ و کرایچ، ۲۰۰۳).

^۱. Battle

^۲. Hong, Peng, & Rowel

^۳. adjust excitement

^۴. Gross

^۵. Garnefski & Kraaij

^۶. Boon

راهبردهای تنظیم شناختی هیجان همچنین می‌تواند بر ایمنی هیجانی^۱ نیز مؤثر باشد (مشهدی، میدوراقی و حسنی، ۱۳۹۰). بر مبنای دیدگاه کل‌گرا و با الهام از نظریه‌های سیستم‌های خانواده (اولسون^۲، ۱۹۹۹) و دلبستگی بالبی^۳ (۱۹۶۹)؛ به نقل از جانسون، ترجمه بهرامی، عشقی و اعتمادی، ۱۳۸۸) تئوری ایمنی هیجانی (دیویس و کامینگز^۴، ۱۹۹۸)، شکل گرفت. ایمنی هیجانی یعنی این‌که آیا پیوندهای خانواده در مواجهه با عوامل استرس‌زا، مثبت و با دوام هستند و این‌که آیا اعضای خانواده به خصوص در زمان وقوع رویدادهای استرس‌زا می‌توانند از لحاظ هیجانی و عاطفی در دسترس و پاسخ‌ده کودک باشند. نظریه ایمنی هیجانی این فرض را که کیفیت نامطلوب رابطه‌ی والد و کودک می‌تواند ایمنی هیجانی کودک را کاهش داده یا تضعیف کند و در نهایت کارکرد انطباقی کودک را تحت تاثیر قرار دهد، می‌پذیرد (تامپسون^۵، ۲۰۰۰). تفاوت مهم آن با تئوری دلبستگی در این است که معتقد است ایمنی هیجانی می‌تواند از راه‌های متمایز، به‌عنوان مثال، در بافت رابطه والد و کودک و یا در بافت رابطه بین والدین؛ تجربه شود. بنابراین کودکان ممکن است در روابط بین والدین ناایمن باشند ولی در رابطه دلبستگی والد-کودک ایمن باشند و یا بالعکس (دیویس، هارولد، گوک-موری و کومینگز^۶، ۲۰۰۲).

یکی از متداول‌ترین راهبردها برای مدیریت و نظم‌جویی تجارب هیجانی و اطلاعات برانگیزاننده‌ی هیجان استفاده از فرایندهای شناختی است (مشهدی و همکاران، ۱۳۹۰). در واقع هنگامی که فرد با یک موقعیت روبرو می‌شود، احساس خوب و خوش‌بینی، به‌تنهایی برای کنترل هیجان‌های وی کافی نیست؛ او نیاز دارد که در این لحظات بهترین کارکرد شناختی را نیز داشته باشد (گروس، ریچارد و جان^۷، ۲۰۰۶). تحقیقات نشان داده‌اند که تنظیم هیجان‌ها به‌واسطه افکار یا شناخت‌ها به‌طور جدایی‌ناپذیری با زندگی انسان در ارتباط است و به افراد کمک می‌کند روی هیجان‌ها خود در طول و بعد از تجربه تهدیدآمیز یا حوادث استرس‌آور کنترل داشته باشند (گارفنسکی، کرایچ و اسپینهاون^۸، ۲۰۰۱). هر چند هیجان‌ها مبنای زیستی دارند، اما افراد قادرند بر شیوه‌هایی که این هیجان‌ها را ابراز می‌کنند، اثر بگذارند. این توانایی که نظم‌جویی هیجان نامیده می‌شود، فرآیندهای درونی و بیرونی‌ای است که مسئولیت کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد را در

^۱. emotional safety

^۲. Olson

^۳. Balby

^۴. Davies & Cummings

^۵. Thampson

^۶. Davies, Harold, Goeke-Morey, & Cummings

^۷. Richards, & John

^۸. Garnefski, Kraaij & Spinhoven

مسیر تحقق یافتن اهداف بر عهده دارد (تامپسون، ۲۰۰۰؛ به نقل از مشهدی و همکاران، ۱۳۹۰). پژوهش‌های انجام شده توسط شیخی، رجب‌پور و شیبانی (۱۳۹۸) نشان دادند که نظم‌جویی شناختی هیجان و درگیری تحصیلی با هم رابطه دارند، همچنین وجدان‌پرست، قدم‌پور و ویس‌کرمی (۱۳۹۶) رابطه‌ی نظم‌جویی شناختی هیجان و انگیزش را معنی‌داری بیان کردند، در مطالعه‌ای ابراهیمیان (۱۳۹۵) به رابطه‌ی معنی‌دار نظم‌جویی شناختی هیجان و سرزندگی تحصیلی اشاره کرد و در پژوهش دیگری گرازپانو، ریوایس، کن و کال کینس^۱ (۲۰۰۷) نشان داد که بین تنظیم هیجان و موفقیت تحصیلی رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد. بنابراین با توجه به این پژوهش‌ها و مبانی مطرح شده پژوهش حاضر به دنبال بررسی تأثیر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان بر انگیزش تحصیلی و ایمنی هیجانی در دانش‌آموزان می‌باشد. فرضیه‌ی پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای ایمنی هیجانی در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و انگیزش تحصیلی می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

از آن‌جا که هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی انگیزش تحصیلی و ایمنی هیجانی بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر بهبهان بود، لذا پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه‌ی گردآوری توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی اول متوسطه‌ی شهر بهبهان در سال ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دهد. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۳۵۰ دانش‌آموزان دختر دوره‌ی اول متوسطه بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. معیار ورود به تحقیق رضایت نمونه‌ی پژوهش و معیار خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه بود.

مقیاس انگیزش تحصیلی: این مقیاس توسط هاتر^۲ (۱۹۸۱) برای ارزیابی انگیزش تحصیلی تهیه شده که دارای ۳۳ گویه و دو بعد انگیزش درونی (ماده‌های ۱ تا ۱۷) و انگیزش بیرونی (ماده‌های ۱۸ تا ۳۳) می‌باشد. ماده‌های مقیاس در طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای (۰ = هیچ وقت تا ۵ = تقریباً همیشه) درجه‌بندی شده است. عیباوی، حمید و شهینی‌بیلاق (۱۳۹۶) پایایی آن را به دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۷ تا ۰/۶۳ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده گردید که به ترتیب برای مؤلفه‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و نمره کل انگیزش تحصیلی ضرایب ۰/۷۶، ۰/۷۴ و ۰/۷۸ به دست آمد.

^۱. Graziano, Reavis, Keane, & Calkins

^۲. Harter

مقیاس ایمنی هیجانی: این مقیاس توسط برونز، استوکلین و اوپویس^۱ (۲۰۰۸) طراحی شده است که دارای ۲۵ گویه و دو بعد ایمنی (گویه‌های ۱ تا ۱۳) و تعلق (گویه‌های ۱۴ تا ۲۵) می‌باشد. گویه‌های پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (=۰ = مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده‌اند. برونز و همکاران (۲۰۰۸) پایایی پرسشنامه را در بازآزمون بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۲ در پژوهشی دیگر امیدیان‌فر (۱۳۹۳) پایایی مقیاس را بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش کردند و روایی پرسشنامه را در فرم نوجوانان و جوانان بر اساس روایی سازه ۰/۷۶ به دست آمده است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از فرمول آلفای کرونباخ استفاده گردید که نمره کل ایمنی هیجانی ضریب ۰/۸۱ به دست آمد.

مقیاس تنظیم شناختی هیجان: این پرسشنامه توسط گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون (۲۰۰۲) برای ارزیابی نحوه تفکر بعد از تجربه رخداد‌های تهدید کننده یا استرس‌زای زندگی طراحی شده است که دارای ۳۶ سؤال بود. پرسشنامه دارای ۷ مؤلفه‌ی سرزنش خود (گویه‌های ۱، ۲ و ۴)، نشخوار فکری (گویه‌های ۳، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲)، پذیرش (گویه‌های ۵، ۶، ۷ و ۸)، ارزیابی مثبت/ دیدگاه وسیع-تر (گویه‌های ۱۵، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶ و ۲۷)، تمرکز مثبت مجدد/ برنامه‌ریزی (گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲)، فاجع‌آمیزی کردن (گویه‌های ۲۹، ۳۰، ۳۱ و ۳۲) و سرزنش دیگران (گویه‌های ۳۴، ۳۵ و ۳۶) می‌باشد که در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (=۱ = هرگز تا ۵ = همیشه) تنظیم شده است. پایایی پرسشنامه را گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲) از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۳ گزارش گردید. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسش‌نامه و مؤلفه‌های آن از فرمول آلفای کرونباخ استفاده گردید که به ترتیب برای مؤلفه‌های تمرکز مجدد/ برنامه‌ریزی، ارزیابی مثبت/ دیدگاه وسیع‌تر، سرزنش دیگران، سرزنش خود، نشخوار فکری، فاجع‌آمیزی کردن، پذیرش و نمره‌ی کل تنظیم شناختی هیجان ضرایب ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۴، ۰/۸۲، ۰/۸۲ و ۰/۸۸ به دست آمد.

روش اجراء و تجزیه و تحلیل داده‌ها: پس از اخذ معرفی‌نامه از دانشگاه، به اداره آموزش و پرورش شهرستان بهبهان مراجعه کرده و بعد از بررسی لینک پرسشنامه، مجوز توزیع لینک پرسشنامه در گروه‌های مجازی ده مدرسه دخترانه گرفته شد. با توجه به شرایط ویژه دوره بیماری کرونا و غیرحضور بودن مدارس، توزیع پرسش‌نامه بین دانش‌آموزان از طریق فضای مجازی انجام گردیده است.

^۱. Brunner, Stöcklin, & Opwis

۴۰ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۱

در مرحله بعد، پنج مدرسه از بین ۱۰ مدرسه انتخاب گردید و از هر مدرسه (۳ کلاس و از هر کلاس، ۲۴ نفر) به طور تصادفی انتخاب گردیدند که در مجموع ۳۶۰ دانش آموز به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. در مرحله آخر، ۱۰ پرسشنامه که ناقص پر شده بودند کنار گذاشته شد و در مجموع ۳۵۰ دانش آموز به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. به منظور رعایت اخلاق حرفه‌ای، و جلوگیری از هرگونه سوگیری احتمالی، تمامی پرسشنامه‌ها بدون ذکر نام و نام خانوادگی تکمیل شدند. در مدت زمان تکمیل پرسش نامه‌ها نیز، هر گونه ابهام و پرسشی در خصوص ماده‌های مورد سؤال، توسط پژوهشگر رفع گردید و سعی بر آن بود تا اطلاعاتی با کیفیت بالا و خالص جمع‌آوری شوند. برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش آماری همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم افزار SPSS^{۲۴} انجام شده است.

یافته‌ها

پیش از بررسی فرضیه‌ها، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار متغیرها بررسی شد و نتایج نشان داد که تنظیم شناختی هیجان دارای بیشترین میانگین بود. نتایج کامل در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
انگیزش تحصیلی	۱۰۸/۴۰	۱۳/۱۴
انگیزش درونی	۵۵/۶۹	۸/۶۲
انگیزش بیرونی	۵۲/۷۲	۸/۹۲
ایمنی هیجانی	۹۷/۲۷	۱۳/۹۰
ایمنی	۵۰/۰۱	۹/۹۱
تعلق	۴۷/۲۵	۷/۴۵
راهنمادهای تنظیم شناختی هیجان	۱۱۱/۴۰	۱۹/۵۸
تمرکز مثبت مجدد/ برنامه‌ریزی	۲۶/۲۵	۷/۴۶
ارزیابی مثبت/ دیدگاه وسیع‌تر	۱۸/۷۶	۴/۹۵
سرزنش دیگران	۱۰/۱۱	۲/۸۸
سرزنش خود	۸	۲/۳۷
نشخوار فکری	۱۲/۷۳	۳/۱۱
فاجعه‌آمیزی کردن	۱۰/۴۹	۳/۲۱
پذیرش	۱۴/۱۷	۳/۸۲

ماخذ: یافته‌های تحقیق

اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی ۴۱ □

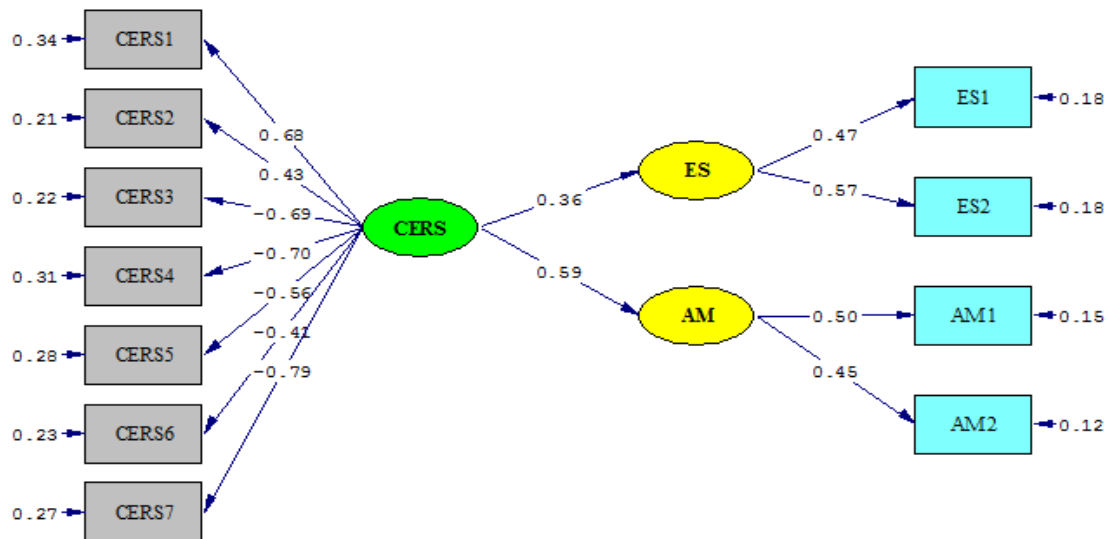
از آن‌جا که جهت انجام مدل تحلیل مسیر، باید بین اغلب متغیرها ارتباط همبستگی ساده وجود داشته باشد، لذا برای این منظور، همبستگی بین متغیرها محاسبه گردید و نتایج نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنی‌دار هستند. از این‌رو امکان بررسی مدل فراهم می‌باشد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش									
	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	متغیر
۱								۱	تمرکز مثبت مجدد
۲							۱	۰/۴۴**	ارزیابی مثبت
۳						۱	-۰/۲۲**	-۰/۴۵**	سرزنش دیگران
۴					۱	۰/۴۶**	-۰/۲۹**	-۰/۴۷**	سرزنش خود
۵				۱	۰/۴۰**	۰/۳۳**	-۰/۲۵**	-۰/۳۶**	نش‌خوار فکری
۶			۱	۰/۲۸**	۰/۲۴**	۰/۲۹**	-۰/۲۵**	-۰/۲۹**	فاجعه‌آمیزی کردن
۷		۱	-۰/۰۹	۰/۲۲**	۰/۱۳*	۰/۱۰	-۰/۰۹	-۰/۱۳*	پذیرش
۸	۱	-۰/۱۳*	-۰/۳۴**	-۰/۴۵**	-۰/۵۴**	-۰/۵۹**	۰/۳۱**	۰/۵۸**	انگیزش تحصیلی
۹	۱	۰/۵۴**	۰/۳۲**	۰/۱۶**	-۰/۳۴**	-۰/۲۷**	-۰/۳۰**	-۰/۲۶**	ایمنی هیجانی
			۰/۰۵*=P<		۰/۰۱**=P<				

ماخذ: یافته‌های تحقیق

یافته‌های پژوهش در جدول ۲ نشان می‌دهد متغیر انگیزش تحصیلی با تمامی مؤلفه‌های مقیاس تنظیم شناختی هیجانی رابطه معنادار دارد. این رابطه برای مؤلفه‌های تمرکز مثبت مجدد و ارزیابی مثبت مثبت و برای سایر مؤلفه‌های مقیاس تنظیم شناختی هیجانی منفی ارزیابی شده است. همچنین یافته‌های جدول ۲ بیانگر آن است که بین متغیر ایمنی هیجانی و مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجانی همبستگی معنی‌دار وجود دارد. ضریب همبستگی برای دو مؤلفه فاجعه‌آمیزی کردن و پذیرش مثبت و برای سایر مؤلفه‌ها منفی برآورد گردیده است.

با توجه به هدف پژوهش مبنی بر بررسی نقش ایمنی هیجانی در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و انگیزش تحصیلی، نتایج پژوهش نشان دادند اثر مستقیم تنظیم شناختی هیجان بر ایمنی هیجانی (۰.۳۶) و انگیزش تحصیلی (۰.۵۹) مثبت و معنی دار است. نتایج دقیق حاصل از برازش مدل در شکل ۱ آورده شده است، (علائم اختصاری مشاهده شده در شکل ۱، تنظیم شناختی هیجان (Cognitive Emotion Regulation مخفف CERS)، ایمنی هیجانی (Emotional Safety مخفف ES) و انگیزش تحصیلی (Academic Motivation مخفف AM) می باشد).



Chi-Square=85.91, df=42, P-value=0.00008, RMSEA=0.055

$$P < 0.001$$

شکل ۱: مدل نهایی پژوهش

بر اساس اطلاعات به دست آمده در شکل (۱) اثر تنظیم شناختی هیجان بر ایمنی هیجانی ($t=5.67$) در سطح ($P < 0.001$) معنی دار است، همچنین اثر تنظیم شناختی هیجان بر انگیزش تحصیلی ($t=10.29$) در سطح ($P < 0.001$) معنی دار است. در جدول ۳ نتایج مسیرهای آزمون شده متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون فرضیه اصلی پژوهش

نتیجه آزمون	t	β	فرضیه اصلی
تأیید فرضیه	۵.۶۷	۰.۳۶	تنظیم شناختی هیجان با ایمنی هیجانی
تأیید فرضیه	۱۰.۲۹	۰.۵۹	راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با انگیزش تحصیلی

ماخذ: یافته‌های تحقیق

اثر بخشی آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی □ ۴۳

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تنظیم شناختی هیجان با ایمنی هیجانی و همچنین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با انگیزش تحصیلی رابطه‌ی معنی‌داری دارند و در نتیجه فرضیه‌های پژوهش تأیید شده‌اند.

در ادامه شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید و نتایج مهم‌ترین شاخص‌های برازش مدل پژوهش که نشان دهنده‌ی تبیین مناسب و نیکویی برازش مدل می‌باشد (جدول ۴).

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X^2/df	P	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
بعد از اصلاح	۲/۰۴	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۸	۰/۰۵

ماخذ: یافته‌های تحقیق

در جدول بالا، مهم‌ترین شاخص‌های مدل پژوهش را نشان می‌دهد که الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است، تمامی این شاخص‌ها حاکی از تناسب مدل با داده‌های مشاهده شده می‌باشد. شاخص‌های تناسب مدل، بیانگر مناسب بودن مدل اندازه‌گیری می‌باشد، زیرا X^2/df کم‌تر از ۳، شاخص RMSEA کم‌تر از ۰.۰۸ و بقیه شاخص‌ها نیز قابل قبول هستند. به بیان دیگر، مدل و چارچوب کلی معنی‌دار و قابل پذیرش است.

جدول (۵) به بررسی روابط مستقیم مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با متغیرهای انگیزش تحصیلی و ایمنی هیجانی می‌پردازد.

جدول ۵: ضرایب مسیرهای مستقیم موجود در مدل

<i>p</i>	<i>t</i>	<i>s.e</i>	مقدار استاندارد	<i>B</i>	مسیر
۰/۰۰۰	۳/۳۷	۰/۰۸	۰/۱۶	۰/۲۹	تمرکز مثبت مجدد به انگیزش تحصیلی
۰/۳۵	۰/۹۴	۰/۱۱	۰/۰۴	۰/۱۱	ارزیابی مثبت به انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۰	-۷/۲۳	۰/۲۱	-۰/۳۳	-۱/۵۰	سرزنش دیگران به انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۰	-۴/۷۴	۰/۲۶	۰/۲۲	-۱/۲۱	سرزنش خود به انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۰	-۳/۶۶	۰/۱۸	-۰/۱۶	۰/۶۷	نشخوار فکری به انگیزش تحصیلی
۰/۰۲	-۲/۲۴	۰/۱۷	-۰/۰۹	-۰/۳۸	فاجعه‌آمیزی کردن به انگیزش تحصیلی
۰/۹۷	-۰/۰۴	۰/۱۳	-۰/۰۰۲	-۰/۰۰۵	پذیرش به انگیزش تحصیلی
۰/۰۳	۲/۱۶	۰/۱۷	۰/۱۳	۰/۲۵	تمرکز مثبت مجدد به ایمنی هیجانی
۰/۶۴	-۰/۴۷	۰/۱۵	-۰/۰۳	-۰/۰۷	ارزیابی مثبت به ایمنی هیجانی
۰/۰۰۲	-۳/۱۱	۰/۲۸	-۰/۱۸	-۰/۸۸	سرزنش دیگران به ایمنی هیجانی
۰/۵۶	-۰/۵۹	۰/۳۵	-۰/۰۳	-۰/۲۰	سرزنش خود به ایمنی هیجانی
۰/۰۲	-۲/۳۳	۰/۲۵	-۰/۱۳	-۰/۵۸	نشخوار فکری به ایمنی هیجانی
۰/۰۲	-۲/۳۲	۰/۲۳	-۰/۱۲	-۰/۵۳	فاجعه‌آمیزی کردن به ایمنی هیجانی
۰/۰۵	-۱/۹۹	۰/۱۸	-۰/۰۹	۰/۳۶	پذیرش به ایمنی هیجانی

ماخذ: یافته‌های تحقیق

همان گونه که نتایج شکل ۱ و همچنین جدول ۵ نشان می‌دهند، مؤلفه‌های تمرکز مثبت مجدد، سرزنش دیگران، سرزنش خود، نشخوار فکری و فاجعه‌آمیزی کردن برای انگیزش تحصیلی پیش‌بین کننده و همچنین تمرکز مثبت مجدد، سرزنش دیگران، نشخوار فکری، فاجعه‌آمیزی کردن و پذیرش نیز برای ایمنی هیجانی پیش‌بین کننده محسوب می‌شوند. اما مؤلفه‌های ارزیابی مثبت و پذیرش قادر به پیش‌بینی انگیزش تحصیلی و مؤلفه‌های ارزیابی مثبت و سرزنش خود قادر به پیش‌بینی ایمنی هیجانی در دانش‌آموزان نیستند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی انگیزش تحصیلی و ایمنی هیجانی بر اساس تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر بهبهان انجام شد که نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اثر مستقیم تنظیم شناختی هیجان بر ایمنی هیجانی و انگیزش تحصیلی مثبت و معنی‌دار است. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج برخی پژوهش‌ها از جمله شیخی و همکاران (۱۳۹۸)، وجدان‌پرست و همکاران (۱۳۹۶)، یآوری (۱۳۹۶)، ابراهیمیان (۱۳۹۵)، جعفری و بهرامی (۱۳۹۵) و گرازیانو و همکاران (۲۰۰۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان گونه نمود که افراد با توانایی‌های یکسان، هنگامی که با مشکلات یادگیری روبه‌رو می‌شوند، انواع پاسخ‌ها را ارائه می‌دهند. بعضی از افراد با وجود توانایی‌های سطح بالا، دشواری‌ها را آن‌چنان بزرگ جلوه می‌دهند. که به نظر می‌رسد توانایی آن‌ها محدود است. و از این‌که تلاش‌های آن‌ها به موفقیت بینجامد، ناامید هستند (نخستین گلدوست و معینی‌کیا، ۱۳۸۸). بنابراین تنظیم شناختی هیجان فراگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آن‌ها را آسان‌تر می‌کنند (محمدی‌فر و امیری‌مجد، ۱۳۹۶). بررسی‌های در خصوص نقش تنظیم هیجان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی و سلامتی نشان می‌دهد که تنظیم هیجان‌ها، به طور انطباقی با موفقیت تحصیلی، بهره‌وری کلاسی و نمرات پیشرفت تحصیلی دارد (گرازیانو و همکاران، ۲۰۰۷). افراد با قدرت تنظیم هیجان سازگارانه شناختی می‌توانند اتفاقات استرس‌زا و مملو از هیجانات منفی را در رابطه با تهدیدآمیز بودن و نبودن ارزیابی مجدد کنند و شیوه‌های سازگارانه‌تر رویارویی با این چالش‌ها و موقعیت‌ها را طراحی کنند. از این رو این افراد قادر خواهند بود در شرایط و موقعیت‌های گوناگون به درستی هیجانات خود را تنظیم کنند و با تجارب استرس‌زا مقابله کرده و هیجانات مثبت‌تری را تجربه کنند که به نوبه خود موجب افزایش انگیزش تحصیلی آن‌ها می‌شود.

در تبیین تأثیر تنظیم هیجان شناختی بر ایمنی هیجانی نیز چنین می‌توان استنباط کرد که از آنجایی که شناخت، عاطفه و رفتار کاملاً در تعامل با یکدیگر هستند تنظیم هیجان شناختی با کنترل توجه و عواقب شناختی هیجان موجب تغییر عملکرد سیستم‌های شناختی (از قبیل حافظه، توجه، هشیاری) و سپس تنظیم هیجان می‌شود (عبدی، باباپورخیرالدین و فتحی، ۱۳۸۹). از طرفی هیجان‌ها در ایجاد، حفظ و قطع روابط میان فردی نقش مهمی ایفا می‌کنند و این کار را با تنظیم فاصله بین افراد انجام می‌دهند، زیرا هیجان‌ها ما را به طرف هم می‌کشانند و یا از هم دور می‌کنند (لونسون^۱، ۱۹۹۹). امروزه برخلاف نظریه‌های اولیه بر مفید بودن هیجان‌ها در رفتارها تأکید می‌کنند و دیدگاه

^۱. Levenson

عمومی بر این است که هیجان‌ها قبل از رفتار واقع می‌شوند و سازگاری فرد را با ضروریات محیط فیزیکی و اجتماعی بهینه می‌سازند. هیجان با هماهنگ کردن فرآیندهای ذهنی، زیستی و انگیزشی موجب می‌شود وضعیت فرد در ارتباط با محیط تثبیت شود و فرد را با پاسخ‌های ویژه و کارآمد مناسب با مسایل مجهز می‌کند و در نهایت موجب ایمنی هیجانی وی می‌شود (گروس، ۱۹۹۹).

یافته‌های پژوهش نشان داد مؤلفه تمرکز مثبت مجدد باعث افزایش در انگیزش تحصیلی و مؤلفه‌های سرزنش دیگران، سرزنش خود، نشخوار فکری و فاجعه‌آمیزی باعث کاهش در انگیزش تحصیلی می‌شود اما مؤلفه‌های ارزیابی مثبت و پذیرش در ترکیب با مؤلفه‌های پیش‌بین موجود دیگر قادر به پیش‌بینی متغیر انگیزش تحصیلی در این معادله نمی‌باشد. نتایج با یافته‌های شیخی و همکاران (۱۳۹۸)، یآوری (۱۳۹۶)، خوباری و خوباری (۱۳۹۵) و جعفری و بهرامی (۱۳۹۵) همسو نمی‌باشد. در تبیین فرضیه‌ی روابط بین مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با انگیزش تحصیلی نظر می‌توان گفت که دانش‌آموزان رویداد و تجربه تلخ و کناره‌گیری از آنچه روی داده تلاش می‌کنند تا تجربیات درونی ناخوشایند را بدون تلاش برای کنترل آن‌ها بپذیرند و انجام این کار باعث می‌شود که آن تجربیات کمتر تهدید کننده به نظر برسند و تأثیر کمتری را بر زندگی و تحصیل آن‌ها داشته باشند (براون و ریان^۱، ۲۰۰۳). همچنین، دانش‌آموزان با تغییر روش‌های فکری، موجب کاهش فشارهای هیجانی، در موقعیت بالقوه برانگیزاننده‌ی هیجان که منجر به کاهش رفتارهای بیانگر و هم تجربه‌های منفی هیجانی می‌شوند (سزیگیل، بوزنی و بازیנסکا^۲، ۲۰۱۲). بنابراین، افرادی که عادت به استفاده از تنظیم شناختی هیجان با مضمون فکر کردن به وقایع مثبت (مثبت اندیشی) به جای وقایع منفی، تفکر درباره‌ی پی‌ریزی برنامه‌های موثر برای مداخله در حل مشکل، معنای مثبت بخشیدن به واقعه یا تفسیر واقعه به صورت مثبت و همچنین کم اهمیت شمردن واقعه و کوچک شمردن آن در مقایسه با وقایع بزرگتر را دارند، نسبت به سایر افراد که از این راهبردها استفاده‌ی کمتری دارند، از انگیزش بالاتری برخوردار خواهند بود. استفاده از این نوع راهبردهای ممکن است با کاستن از هیجان‌ات منفی و در نتیجه بهبود عملکرد شناختی و هیجانی، موجبات رویارویی فرد برای حل مشکل و افزایش انگیزش او را فراهم آورد. برخی تحقیقات (فولکمن و موسکوویتز^۳، ۲۰۰۰؛ شیوتا^۴، ۲۰۰۶)، نشان داده است که استفاده از تنظیم هیجان همچون ارزیابی مجدد شناختی در مواجهه با استرس، در بسیاری از مواقع علاوه بر کاستن از هیجان‌ات منفی، می‌تواند باعث افزایش

^۱. Brown, & Ryan

^۲. Szczygiel, Buczny, & Bazińska

^۳. Folkman, & Moskowitz

^۴. Shiota

هیجان‌ات مثبت شود. فردریکسون، توگاد، وایوک و لارکین^۱ (۲۰۰۳) نیز بیان کردند که افراد به این دلیل انگیزه بیشتر در تحصیل یا شغل دارند که از احساسات مثبت به طور استراتژیک و هوشمندانه برای دستیابی به نتایج مقابله‌ای برتر استفاده می‌کنند.

با استناد به نظریه زیمرمن^۲ (۲۰۰۰) می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای مهارت خودتنظیمی با تنظیم و کاربرد مناسب افکار، احساسات و اعمال و با تلاش‌های مستمر در جهت رسیدن به اهداف، تلاش می‌کنند و با پیش‌بینی شرایط، ضمن مساعدسازی موقعیت، با فشارها و چالش‌های پیش‌آمده سازگاری یا مقابله می‌کنند. چنین دانش‌آموزانی با مهارت‌های آموخته‌شده‌ی مدیریتی که دارند، با انتقال مهارت‌های خویش به محیط‌های جدید به‌خوبی قادر به کنترل و سازگاری با آن هستند. درواقع، یادگیرندگان دارای مهارت خودتنظیمی هم در جهت استفاده از فرصت، هم در جهت زدودن ناملازمات تحصیلی اقدام می‌کنند و هم بر اقدامات خود نظارت می‌نمایند (زیمرمن، ۲۰۰۰). استفاده از راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برانگیختگی و هیجان‌ات منفی ناشی از چالش‌ها و رقابت‌های تحصیلی را تنظیم نمایند و در نتیجه، تنش‌ها و چالش‌های روزانه را با موفقیت بیشتری سپری کنند (هن و گوروشیت^۳، ۲۰۱۴). دانش‌آموزان با استفاده از تنظیم شناختی هیجان، چالش‌های تحصیلی را به فرصت‌هایی برای رشد و پیشرفت تبدیل می‌کنند.

همین‌طور یافته‌ها پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های تمرکز مثبت مجدد باعث افزایش در ایمنی هیجانی می‌شود و مؤلفه‌های سرزنش دیگران، نشخوار فکری و فاجعه‌آمیزی کردن باعث کاهش در ایمنی هیجانی می‌شود. همچنین نتایج نشان می‌دهد که مؤلفه‌های ارزیابی مثبت و سرزنش خود در ترکیب با مؤلفه‌های پیش‌بین موجود دیگر قادر به پیش‌بینی متغیر ایمنی هیجانی در این معادله نمی‌باشد. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج برخی پژوهش‌های شاه‌علی (۱۳۹۴) بطحایی (۱۳۹۳) همسو است. در تبیین یافته مورد نظر می‌توان بیان کرد، تنظیم هیجان به فرآیندهایی اشاره دارد که طی آن فرد می‌کوشد فرآیندهایی مربوط به ایجاد هیجان‌های خود را اصلاح کند که معمولاً نیز با هدف کاهش شدت تجارب هیجانی همراه است (گراس و جزائیری^۴، ۲۰۱۴). تنظیم شناختی هیجان با هدف مدیریت هیجان به منظور افزایش سازگاری و تطابق استفاده می‌شود و بخشی از راهبردهای تطابقی هستند که با تجربه و درمان ناراحتی‌های هیجانی و جسمانی مرتبط هستند (بوچارد، گویلومت

^۱. Fredrickson, Tugade, Waugh, & Larkin

^۲. Zimmerman

^۳. Hen, & Goroshit

^۴. Gross, & Jazaieri

و لاندري لگر^۱، (۲۰۰۴). مطالعات نشان می‌دهد که کارکرد مناسب و سازگار هر یک از مولفه‌های روانشناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری هیجان‌ها به شیوه‌ها و راهبردهایی وابسته است که افراد برای تنظیم هیجان‌ها استفاده می‌کنند (گراس و تامپسون^۲، ۲۰۰۷). کارکردهای موثر تنظیم هیجان‌ها، تاثیر ارزیابی‌ها و واکنش‌های ذهنی افراد را در مواجهه با حوادث استرس‌زا تعدیل می‌کند و به پاسخ‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری مناسب و مورد نیاز در هر موقعیت منجر می‌شود (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷). از نظر گراتز و رومر^۳ (۲۰۰۴) افراد برای تنظیم هیجان‌ها راهبردهای ماندستکاری وقوع، تجربه، مدت، شدت و ابراز هیجان را به کار می‌برند (کامپل سیلس، بارلو، براون و هافمن^۴، ۲۰۰۶). گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) معتقدند که افراد تنظیم هیجان را معادل با مقابله شناختی فرض می‌کنند و آن را در ارتباط با شیوه‌های شناختی مدیریت عواطف و با استفاده از اطلاعات برانگیخته هیجانی در نظر می‌گیرند. بنابراین، مسئولیت مدیریت یا تنظیم هیجان‌ها و یا عواطف خود را برعهده می‌گیرند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کارکردهای متعدد روانی، شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری به موفقیت افراد در تنظیم هیجان‌ها وابسته است (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷). کارکردهای موثر تنظیم هیجان‌ها تاثیر ارزیابی‌ها و واکنش‌های ذهنی افراد را در مواجهه با حوادث استرس‌زا تعدیل می‌کنند و به واکنش‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری مناسب و مورد نیاز در چنین شرایطی منجر می‌شوند (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷).

با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره انگیزش تحصیلی و ایمنی هیجانی بر اساس تنظیم شناختی هیجان فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست اینکه جامعه آماری دانش‌آموزان شهر بهبهان است که تعمیم نتایج باید با احتیاط انجام شود و محدودیت دوم این که نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نمونه‌ی پژوهش را از شهرهای دیگر و مقاطع دیگر دانش‌آموزی استفاده کند همچنین از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. با توجه به وجود رابطه معنی‌دار بین تنظیم شناختی هیجان با انگیزش تحصیلی و ایمنی هیجانی، پیشنهاد می‌گردد دست‌اندرکاران

^۱. Bouchard, Guillemette, & Landry Léger

^۲. Thompson

^۳. Gratz, & Roemer

^۴. Campbell-Sills, Barlow, Brown, & Hofmann

اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی □ ۴۹

سیستم آموزشی در جهت افزایش انگیزش تحصیلی و ایمنی هیجانی در دانش‌آموزان اقدامات لازم را انجام دهند.

منابع

- ابراهیمیان، سیده ضحی (۱۳۹۵)، بررسی رابطه کارکرد خانواده، نظم‌جویی شناختی هیجانی و سرزندگی تحصیلی با بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.
- بطحایی، مرجان (۱۳۹۳)، پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان و عوامل دموگرافیک در دانش‌آموزان دختر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر.
- جانسون، سوزان؛ ویفن، والرئای (۱۳۸۸)، فرآیندهای دل‌بستگی، ترجمه فاطمه بهرامی، عذرا عشقی، مهناز اعتمادی، محمد مسعود دیاریان، ناصر یوسفی، شیوا رضوان، پریسا نیلفروشان، علی نویدیان، اعظم صالحی، ناشر: دانش.
- یوسفی، علی‌رضا؛ قاسمی، غلامرضا؛ فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸)، ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱(۱)، صص ۷۹-۸۵.
- جعفری، داود؛ بهرامی، محسن (۱۳۹۵)، پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان، دومین کنفرانس ملی روان‌شناسی علوم تربیتی و اجتماعی، مازندران- بابل، موسسه علمی تحقیقاتی کومه علم‌آوران.
- جوزایی، کریم (۱۳۹۰)، مقایسه اثربخشی روش تدریس سکوسازی با روش تدریس سنتی (معمول) بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال دوم متوسطه درس زبان انگلیسی شهر ویسیان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- خوبیاری، علی‌اکبر، خوبیاری، سارا (۱۳۹۵)، رابطه بین مهارت‌های فراشناختی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز، سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، تربت حیدریه، دانشگاه تربت حیدریه.
- شاه‌علی، نرگس (۱۳۹۴)، بررسی رابطه ساختاری نیازهای اساسی روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی، درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی شهرستان جهرم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

۵۰ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۱

شیخی، غیاث‌الدین؛ رجب‌پور، مجتبی؛ شیبانی، حسین (۱۳۹۸)، ارتباط کمالگرایی، اضطراب، نظم‌جویی شناختی هیجان با درگیری تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور پیرانشهر، فصلنامه فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال نهم، شماره دوم، صص ۲۷۱-۲۹۴.

عبداله‌زاده، حسن؛ باقرپور، معصومه؛ بوژمهرانی، سمانه؛ لطفی، محدثه؛ کرمی، ابوالفضل (۱۳۸۸)، هوش معنوی (مفاهیم، سنجش و کاربردهای آن)، تهران: روان‌سنجی.

عبدی، سلمان؛ باباپورخیرالدین، جلیل؛ فتحی، حیدر (۱۳۸۹)، رابطه سبک‌های تنظیم شناختی و سلامت عمومی دانشجویان، مجله علمی- پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۸(۴)، ۲۶۴-۲۵۸، (۴).

عبی‌اوی، ایمان؛ حمید، نجمه؛ شهینی بیلاق، منیجه (۱۳۹۶)، بررسی آموزش معنادرمانی مذهب محور بر افزایش انگیزش تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان مبتلا به افسردگی، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره چهاردهم، شماره ۱، ۲۳۶-۲۲۳.

امیدیان‌فر، مریم (۱۳۹۳)، اثربخشی غنی‌سازی روابط زوجین بر کاهش تعارضات زناشویی در کارمندان ادارات مختلف شهر یاسوج، نشریه ارمغان دانش، شماره ۶(۱۰۱).

عیسی‌زاده‌گان، علی؛ جناآبادی، حسین؛ سعادت‌مند، سعید (۱۳۸۹)، رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، خلاقیت هیجانی، عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی در دانشجویان، مطالعات روان-شناسی تربیتی، دوره ۷، شماره ۱۲، صص ۹۲-۷۱.

مشهدی، علی؛ میردورقی، فاطمه؛ حسنی، جعفر (۱۳۹۰)، نقش راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در اختلال‌های درونی‌سازی کودکان، مجله روان‌شناسی بالینی، سال سوم، شماره سوم، صص ۲۹-۴۰.

محمدی‌فر، محبوبه؛ امیری مجد، مجتبی (۱۳۹۶)، رابطه معنای زندگی با راهبردهای تنظیم هیجان و سرسختی روان شناختی در دانشجویان، نخستین کنگره ملی دانشجویی پژوهش‌های نوین در روان‌شناختی.

نخستین گلدوست، اصغر؛ معینی کیا، مهدی (۱۳۸۸)، رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوارسگان (اصفهان)، شماره ۳۳، صص ۱۰۰-۸۵.

بهادری خسروشاهی، جعفر؛ حبیبی کلیر، رامین (۱۳۹۶)، تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انگیزش تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، آموزش و ارزشیابی، دوره ۱۰، شماره ۳۹، صص ۱۷۳-۱۵۱.

اثر بخشی آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی و مدیریت استرس بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی □۵۱

وجدان پرست، حسین؛ قدم‌پور، عزت‌الله؛ ویس کرمی، حسنعلی (۱۳۹۶)، الگوی ساختاری تأثیر عزت نفس، انگیزش و نظم‌جویی شناختی هیجان بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز، فصلنامه پژوهش‌های نوین در روان‌شناختی، سال دوازدهم، شماره ۴۷، صص ۲۲۳-۲۴۰.

یاوری، هانیه (۱۳۹۶)، بررسی اثربخشی آموزش امید بر تنظیم شناختی هیجان و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O., & Fasooto, G. M. (۲۰۱۳). The role of academic self- efficacy, academic motivation and academic self- concept in predicting secondary school Students academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, ۳(۲), ۳۳۵-۳۴۲.

Areepattamannil, SH. (۲۰۱۱). *Academic self- concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India*. Ph. D. dissertation, Queen's university, Ontario, Canada, ۱-۲۰۰.

Bouchard, G., Guillemette, A. and Landry Léger, N. (۲۰۰۴). Situational and dispositional coping: An examination of their relation to personality, cognitive appraisals, and psychological distress. *European Journal of Personality*, ۱۸(۳): ۲۲۱-۲۳۸.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (۲۰۰۳). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, ۸۴(۴), ۸۲۲.

Brunner, T. Stöcklin, M. Opwis, K. (۲۰۰۸). Satisfaction, image and loyalty: New versus experienced customers. *European Journal of Marketing*. ۴۲(۹/۱۰):۱۰۹۵-۱۱۰۵.

Campbell-Sills, L., Barlow, D. H., Brown, T. A., & Hofmann, S. G. (۲۰۰۶). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour research and therapy*, ۴۴(۹), ۱۲۵۱-۱۲۶۳.

Davies PT., Cummings EM. (۱۹۹۸). Exploring children,s emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. *Child Development*, ۶۹, pp: ۱۲۴-۱۳۹.

Davies PT., Harold GT., Goekc-Morey MC., Cummings EM. (۲۰۰۲). Child emotional security and interparental conflict. *Monographs of security for research in child development*. ۶۷.

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (۲۰۰۰). Stress, positive emotion, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, ۹, ۱۱۵-۱۱۸.

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (۲۰۰۳). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience

- and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 360.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40, 1659-1669.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Psychological Assessment*, Vol. 23(3): 141-149.
- Garnefski, N., Boon, S., & Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life events. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 401-408.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Leiderdorp, The Netherlands: DATEC*.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 1-54.
- Graziano, P. Reavis, R. Keane, S. Calkins, S. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology*, 45(1): 3-19.
- Gross JJ (1999). *Emotion regulation: Past, present, future. Cogn Emotion*; 13(5): 501-73.
- Gross, J. J. and Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4): 387-401.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John. O. P. (2006). Emotion regulation in D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion everyday life. In pathways to dysfunction and health*. Washington, DC: regulation in families: *Association*, 13-13. *American Psychological*
- Gross, J.J. (Ed.) (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press.
- Harter S, (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components, *Developmental Psychology*, Vol. 17(3), 300-312.

- Hen, M., & Goroshit, M. (۲۰۱۴). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(۲), ۱۱۶-۱۲۴.
- Hong, E., Peng, Y., & Rowel, L. L. (۲۰۰۹). Homework self-regulation: grade, gender, achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, ۱۹(۲), ۲۶۹-۲۷۶.
- Levenson RW, ۱۹۹۹. The intrapersonal functions of emotion. *J of Cognitive and Emotion*, Vol: ۱۳, No: ۵, Pp ۴۸۱-۵۰۴.
- Olson DH. (۱۹۹۹). Empirical approaches to family assessment. *Journal of Family Therapy*, ۹, pp: ۱۷۱-۱۸۰.
- Shiota, M. N. (۲۰۰۶). Silver linings and candles in the dark: Differences among positive coping strategies in predicting subjective well-being. *Emotion*, ۶, ۳۳۵-۳۳۹.
- Simpson, W. K., & Pychy, T. (۲۰۰۹). Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *A Personality and Individual Differences*, ۴۷, ۹۰۶-۹۱.
- Battle, E. S. (۲۰۰۹). Motivational determinants of academic competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۹۶, ۶۳۴-۶۴۲.
- Szczygieł, D., Buczny, J., & Bazińska, R. (۲۰۱۲). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, ۵۲(۳), ۴۳۳-۴۳۷.
- Thompson RA. (۲۰۰۰). The legacy of early attachments. *Child Development*, ۷۱, pp: ۱۴۵-۱۵۲.
- Zimmerman, B. J. (۲۰۰۰). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. ۱۳-۳۹). Academic Press.

۵۴ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی - سال چهاردهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۱