

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۳/۹

تاریخ تصویب مقاله: ۹۵/۶/۳۱

پیشایندها و پیامدهای تنظیم هیجانی در دانش آموزان دختر: نقش حمایت خودمختاری والدینی، معلم و کنترل ادراک شده

مینا محبی*، دکتر رحیم بدری**

چکیده

هدف پژوهش حاضر، آزمون الگویی از پیشایندها و پیامدهای تنظیم هیجانی با بررسی نقش حمایت خودمختاری والدینی، معلم و کنترل ادراک شده در دانش آموزان بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان در شهرستان تبریز بود. نمونه پژوهش ۳۱۳ دانش آموز بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل مقیاس ادراک شیوه فرزندپروری والدین، پرسشنامه جو یادگیری، خرده مقیاس کنترل تحصیلی، پرسشنامه تنظیم هیجانی، مقیاس استرس آموزشی برای نوجوانان و معدل دانش آموزان بود. آزمون مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم الگوی پیشنهادی پژوهش به ترتیب، با استفاده از روش‌های مدل معادلات ساختاری و بوت استرپ انجام گرفت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که حمایت خودمختاری والدینی و کنترل ادراک شده، پیشایندهای تنظیم هیجانی و پیشرفت تحصیلی و تنیدگی تحصیلی از پیامدهای تنظیم هیجانی در دانش آموزان بودند. همچنین، یافته‌ها نشان داد که مسیرهای غیرمستقیم حمایت خودمختاری والدینی و کنترل ادراک شده با پیشرفت تحصیلی و تنیدگی تحصیلی با میانجی‌گری تنظیم هیجانی معنی‌دار بودند.

minamohebbi66@yahoo.com

* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

به علاوه، مسیر مستقیم حمایت خودمختاری معلم با تنظیم هیجانی و مسیر غیرمستقیم آن با پیشرفت تحصیلی و تنیدگی تحصیلی معنی‌دار نبود.

واژه‌های کلیدی: حمایت خودمختاری والدینی، حمایت خودمختاری معلم، کنترل ادراک شده، تنظیم هیجانی، پیشرفت تحصیلی، تنیدگی تحصیلی.

مقدمه

تنظیم هیجانی^۱ مفهومی است که از بُعد پژوهشی، توجه ویژه‌ای را طی پنج سال اخیر به خود جلب کرده و تأثیر مستقیم و بی‌واسطه‌ای بر اشاعه این موضوع گذاشته است. دانش موجود در زمینه تنظیم هیجانی بر کار پژوهشی گروس مبتنی است که از نخستین پیشگامان این مفهوم شمرده می‌شود (تورلیک و بوژور^۲، ۲۰۱۳). به اعتقاد گروس^۳ (۲۰۰۷) «تنظیم هیجانی» عبارتی دوپهلوی است؛ چون هم به این معنی است که چگونه هیجان‌ها فرایندهای دیگر؛ یعنی تفکر، بدن و رفتار را تنظیم می‌کنند (تنظیم از طریق هیجان‌ها^۴)؛ و هم به معنی این است که چگونه هیجان‌ها خودشان را تنظیم می‌کنند (تنظیم هیجان‌ها^۵). در معنی اول تنظیم هیجانی، وظیفه اولیه هیجان‌ها، هماهنگ نمودن سیستم‌های پاسخ است که این کارکرد همزمان با هیجان‌ها رخ می‌دهد؛ بنابراین، بهتر است که معنی دوم تنظیم هیجانی؛ یعنی تنظیم مجموعه ناهمگنی از فرایندها که به هیجانی خاص مربوط می‌شوند، به کار برده شود. همچنین، طبق نظر ملنیک و هینشو^۶ (۲۰۰۰) تنظیم هیجانی، حداقل بر چهار فرایند اساسی مبتنی است: آگاهی و فهم هیجان‌ها، پذیرش هیجان‌ها، کنترل رفتار تکانه‌ای و استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی مناسب.

1. emotion regulation

2. Turluc & Bujor

3. Gross

4. regulation by emotions

5. regulation of emotions

6. Melnik & Hinshaw

تنظیم هیجانی، پیشایندهایی دارد که باید در سطوح مختلف محیطی و شخصی مورد بررسی قرار گیرد. مروری بر ادبیات پژوهشی تنظیم هیجانی نیز نشان می‌دهد که کمتر پژوهشی به بررسی پیشایندهای چندگانه تنظیم هیجانی پرداخته است؛ بنابراین، چنین به نظر می‌رسد که در نظر گرفتن تعیین‌کننده‌های محیطی همچون عوامل مربوط به محیط خانوادگی و تحصیلی، همراه با عوامل شخصی همچون عوامل شناختی و ارزیابی‌ها با هم، می‌تواند به تبیین بهتری از تنظیم هیجانی بیانجامد. نتایج مطالعات پژوهشگران نیز نشان داده است که محیط خانواده و مدرسه، نقش مهمی در چگونگی پرورش تنظیم هیجانی کودکان دارند (جیف، گالون و هاگز^۱، ۲۰۰۹؛ ساریتاش، گراس و گنکوز^۲، ۲۰۱۳؛ سوانس و وانستین کیست^۳، ۲۰۰۵)؛ از طرفی، محققان در مورد اهمیت اثرگذاری عوامل شخصی (شناختی) بر تنظیم هیجانی اتفاق نظر دارند (گروس، ۲۰۰۷).

در زمینه عوامل خانوادگی، نتایج پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که حمایت خودمختاری والدینی^۴ از مهمترین پیشایندهای تنظیم هیجانی شمرده می‌شود. منظور از حمایت خودمختاری والدینی، ویژگی والدینی است که نسبت به کودکان خود خوشبین هستند، گزینه‌ها و مواردی را هر موقع که لازم باشد برای آنان فراهم می‌کنند و به فرزندان خود کمک می‌کنند تا به کشف ارزش‌ها و علائق شخصی خود پردازند (سوانس و وانستین کایست، ۲۰۰۵). در این زمینه، مورلن و سووچ^۵ (۲۰۱۲) معتقدند زمانی که والدین به واکنش‌های هیجانی کودکان پاسخ می‌دهند، مستقیماً بر چگونگی واکنش‌های هیجانی آنها تأثیر می‌گذارند؛ به عبارتی، والدینی که حمایت اولیه دارند - همراه با دلسوزی و آرامش‌دهندگی - متوجه موقعیت‌هایی که کمتر احتمال دارد زمینه پرورش خودتنظیمی را برای کودک فراهم کنند، هستند و به خوبی این موقعیت‌ها را

1. Jaffe, Gullone & Hughes

2. Saritaş, Grusec & Gençöz

3. Soenens & Vansteenkiste

4. parental autonomy support

5. Morelen & Suveg

مدیریت می‌کنند و به کودکان خود آموزش می‌دهند که هیجان‌های منفی قابل مدیریت هستند. از طرفی، والدینی که کودک را به سمت خودتنظیمی هدایت و تشویق می‌کنند، در حالی که رابطه گرم و تاب‌آوری هیجانی ندارند، کودک آنها ممکن است به سمت مقابله خودمختارانه سوق یابد؛ اما از اینکه هیجان‌ها قابل پذیرش هستند، مطمئن نباشد یا اینکه کودک ممکن است تفکر درباره هیجان‌ها و راهبردهای آن را ترجیح ندهد و یا راهبردهایی را یاد بگیرد؛ اما قادر به استفاده از آنها نباشد (کول، دنیس، اسمیت-سیمون و کوهن^۱، ۲۰۰۹).

علاوه بر این، روانشناسان معتقدند که تنظیم هیجانی کودکان از محیط مدرسه تأثیر می‌پذیرد. آنها معتقدند که تنظیم هیجانی هم می‌تواند از طریق ساختار مدرسه پرورش یابد و هم می‌تواند مختل شود (نقل از فراید^۲، ۲۰۱۱). در بین پیشایندها و عوامل مؤثر بر تنظیم هیجانی در محیط مدرسه، حمایت خودمختاری معلم^۳ جزو عوامل مهمی است که کمتر به آن پرداخته شده است. حمایت معلم می‌تواند به دو شکل کنترل‌کننده یا خودمختارانه بروز کند. معلمان حمایت‌کننده خودمختاری، کسانی هستند که قادرند تا گزینه‌هایی را در اختیار فراگیران قرار دهند تا آنها بتوانند با احساس راحتی و رضایت، ادراک خودمختاری و انتخاب‌کنندگی داشته باشند (سوانس و وانستین کایست، ۲۰۰۵). تفکر در باره خود را تشویق می‌کنند، اجازه می‌دهند که دانش‌آموزان خودشان تصمیم بگیرند و بر یادگیریشان کنترل داشته باشند و این سبک، دانش‌آموزان را برای تنظیم جنبه‌هایی از یادگیری خویش، یعنی هیجان‌ها کمک می‌کند (فراید، ۲۰۱۱).

از طرفی، روانشناسان معتقدند که بدون در نظر گرفتن سازوکارهای شناختی و عصبی، تنظیم هیجانی امکان‌پذیر نیست. در این زمینه، پژوهشگران از بین عوامل شناختی و عصبی موجود، بیشتر به بررسی نقش کارکردهای اجرایی بر تنظیم هیجانی پرداخته‌اند (تپر، سگال و

^۱. Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen

^۲. Fried

^۳. teacher autonomy support

اینزلیچ^۱، ۲۰۱۳؛ سیولیویکا، میتروفان و گرلیلی^۲، ۲۰۱۳). در حالی که طبق نظریه‌ها و مدل‌های شناختی/اجتماعی از هیجان که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است، هیجان‌ها به دنبال ارزیابی‌های شناختی از رویدادها رخ می‌دهند (نقل از حسینی و خیر، ۱۳۹۰) و این ارزیابی‌های شناختی نیز بر نحوه تنظیم هیجانی اثر می‌گذارند. در این میان، یکی از سازه‌های مطرح در ارزیابی شناختی، ارزیابی‌های مرتبط با کنترل ادراک شده است. منظور از کنترل ادراک شده، باور فرد به این است که تا چه اندازه توانایی تأثیر بر رویدادها یا موقعیت‌ها را دارد؛ به عبارتی، کنترل ادراک شده به عنوان سطحی از کنترل فرد بر محیط و اعمال خود تعریف شده است (حسینی، علیشاهی و کاظم‌زاده، ۱۳۹۲). پژوهشگران نیز معتقدند که واکنش‌های هیجانی ما تحت تأثیر میزانی از کنترل داوطلبانه ما است (گروس، ۲۰۰۷). در این میان، افرادی که باور دارند می‌توانند اعمال خود را کنترل کنند، الگوهای فکری اخلال‌گر را تهدیدکننده نمی‌دانند؛ اما کسانی که معتقدند نمی‌توانند تهدیدها را مدیریت کنند، اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند. آنها جنبه‌های بسیاری از محیط خود را مملو از خطر می‌بینند و تهدیدهای احتمالی را به شدت بزرگ می‌کنند و در مورد چیزهایی که به ندرت اتفاق می‌افتند، نگران می‌شوند (بندورا^۳، ۱۹۹۴)؛ در نتیجه، این نوع ارزیابی‌ها مانع از آن می‌شوند که فرد بتواند از راهبردهای تنظیم هیجانی استفاده کند.

علاوه بر این، پژوهشگران طی مطالعات جدید به این نتیجه رسیده‌اند که داشتن تنظیم هیجانی سازگارانه با پیشرفت تحصیلی همراه است (فريتا و فريتا^۴، ۲۰۱۳؛ گرازینو، روسی، کیان و کالکینز^۵، ۲۰۰۷). آنها معتقدند چون هیجان‌ها بر راهبردهای شناختی، تنظیم‌کنندگی و تفکر تأثیرگذار هستند؛ در نتیجه بر توانایی یادگیری و عملکرد کلاسی دانش‌آموزان نیز اثر می‌گذارد.

1. Teper, Segal & Inzlicht

2. Ciuluvica, Mitrofan & Grilli

3. Bandura

4. Fritea & Fritea

5. Graziano, Reavis, Keane & Calkins

هیجان‌های منفی مانع از آن می‌شوند که دانش‌آموزان از راهبردهای شناختی عمیق‌تر یا فرایندهای بسیار گسترده‌تر اطلاعات استفاده کنند. همچنین، هیجان‌ها بر تفکر و حل مسأله اثر می‌گذارند و می‌توانند بر منابع توجه در دسترس برای درگیری در فرایندهای شناختی مؤثر باشند. اینها شماری از روابط بین هیجان‌ها و فرایندهای یادگیری هستند (فراید، ۲۰۱۱) که در نهایت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. پس با توجه به این که دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری شرکت دارند؛ به تنظیم هیجان‌های مختلف در کلاس نیز نیاز خواهند داشت.

از طرفی، افرادی که تنظیم هیجانی سازگارانه ندارند، تنیدگی را تجربه خواهند کرد (باردین، کامپولا و اورکات^۱، ۲۰۱۳؛ بدار و فلدنر^۲، ۲۰۱۳). در این میان، یکی از انواع تنیدگی‌ها که با زندگی تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است، تنیدگی تحصیلی است. تنیدگی تحصیلی به احساس نیاز فزاینده دانش‌آموز به دانش و ادراک نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره دارد. افرادی که تنیدگی تحصیلی را تجربه می‌کنند، هنگام احساس فشار و یا ناراحتی، از راهبردهای مقابله‌ای هیجان محور استفاده می‌کنند. واکنش‌های مقابله‌ای هیجان محور شامل گریه کردن، عصبانی و ناراحت شدن، پرداختن به رفتارهای عیب‌جویانه، اشتغال ذهنی و خیال‌پردازی است (نقل از شکری، کدیور و دانشورپور، ۱۳۸۶) که این واکنش‌ها نشانگر عدم توانمندی فرد در استفاده از راهبردهای مناسب تنظیم هیجانی هستند؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که توانایی استفاده از راهبردهای سازگارانه و مناسب تنظیم هیجانی را ندارند، به احتمال زیاد در هنگام مواجهه با عوامل فشارزای تحصیلی، تنیدگی تحصیلی را تجربه می‌کنند؛ بنابراین، با توجه به مطالب ذکر شده، مسأله اساسی پژوهش حاضر، ابتدا بررسی پیشایندها و پیامدهای تنظیم هیجانی و سپس، آزمون نقش میانجی‌گری تنظیم هیجانی در الگوی مفروض است.

^۱. Bardeen, Kumpula & Orcutt

^۲. Badour & Feldner

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر سال اول نظری دبیرستان‌های دولتی شهرستان تبریز بود که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به حجم جامعه آماری و مطابق با جدول مورگان، ۳۱۳ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. در این پژوهش، جهت آزمایش الگوی پیشنهادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین ۱۹ دبیرستان دولتی دخترانه در ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهرستان تبریز، ۸ دبیرستان و سپس از هر دبیرستان ۱ یا ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. برای جمع‌آوری اطلاعات نیز به دبیرستان‌هایی که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، مراجعه شد. سپس، پرسشنامه‌ها در آن کلاس‌هایی که به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند، جهت تکمیل در اختیار آزمودنی‌ها قرار داده شد. همچنین، به منظور رعایت اخلاق پژوهش، هدف از انجام پژوهش، کاربرد اطلاعات جمع‌آوری شده و این مطلب که اصل رازداری در مورد اطلاعات شخصی رعایت خواهد شد، به آزمودنی‌ها توضیح داده شد. میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۵/۲۶ و ۰/۷۸ بود. به علاوه، در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) مقیاس ادراک شیوه فرزندپروری والدین^۱: این مقیاس توسط گروولنیک، دسی و ریان^۲، (۱۹۹۷) طراحی شده است و دارای ۴۲ ماده (۲۱ ماده برای پدر و ۲۱ ماده برای مادر) است که بر طیف لیکرت ۷ درجه‌ای قرار دارد. این مقیاس دارای خرده‌مقیاس‌های درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی است که به‌طور جداگانه برای پدر و مادر به دست می‌آید. در این پژوهش، فقط از خرده‌مقیاس حمایت خودمختاری پدر و مادر استفاده شد. گروولنیک و همکاران (۱۹۹۷؛ نقل از کارشکی، خرازی، اژه‌ای و قاضی طباطبایی، ۱۳۸۸) پایایی خرده‌مقیاس‌های

^۱. perceptions of parents scales (POPS)

^۲. Grolnick, Deci & Ryan

مزبور را بین ۰/۷۲-۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز کارشکی و همکاران (۱۳۸۸) پایایی کلی و خرده مقیاس‌های این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۶۴، ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ به‌دست آورده‌اند. همچنین، این پژوهشگران اعتبار این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی یا چرخش واریماکس بررسی کردند. نتایج این تحلیل نشان داد که تمام ماده‌ها به جز ماده ۹ از عامل درگیری مادر و ماده ۳۰ از عامل درگیری پدر، بار عاملی مثبت و معنی‌داری دارند. در این پژوهش، از روش‌های آلفای کرونباخ (و تنصیف اسپیرمن-برون) برای تعیین پایایی خرده مقیاس حمایت خودمختاری پدر و مادر این ابزار استفاده شد که برای پدر و مادر به ترتیب ۰/۷۵ (۰/۷۱) و ۰/۷۹ (۰/۷۳) به‌دست آمد.

ب) پرسشنامه جو یادگیری^۱: برای اندازه‌گیری حمایت خودمختاری دانش‌آموزان توسط معلم، از پرسشنامه جو یادگیری ساخته ویلیامز^۲ و دسی (۱۹۹۶) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال و همچنین فرم کوتاه ۶ سؤالی است که در این پژوهش از فرم کوتاه این پرسشنامه برای درس ریاضی استفاده شد. پرسشنامه جو یادگیری بر طیف لیکرت ۵ درجه‌ای قرار دارد و پایایی آن توسط ویلیامز و دسی (۱۹۹۶)؛ نقل از حجازی، خضری آذر و امانی، (۱۳۹۱) با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمده است. در ایران نیز حجازی و همکاران (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و اعتبار آن را نیز با استفاده از تحلیل عامل تأییدی سنجیده‌اند که شاخص‌های $GFI=0/92$ ، $AGFI=0/89$ ، $CFI=0/93$ و $RMSEA=0/07$ نشان دهنده برازندگی مناسب این الگو با داده‌ها است. در این پژوهش نیز برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-برون استفاده شد که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۳ به‌دست آمد.

^۱. learning climate questionnaire (LCQ)

^۲. Williams & Deci

ج) خرده مقیاس کنترل تحصیلی: مقیاس کنترل ادراک شده، توسط ویز^۱ (۱۹۹۱) به منظور سنجش باورهای کودکان از توانایی شخصی برای کنترل پیامدها در حوزه‌های تحصیلی، رفتاری و اجتماعی طراحی شده است که در این پژوهش از خرده مقیاس تحصیلی آن استفاده شد. این خرده مقیاس شامل ۸ سؤال است و بر مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای قرار دارد. بختیاری، یزدان دوست، بیرشک، طباطبایی (۱۳۸۶) در پژوهش خود روایی محتوایی خرده مقیاس کنترل تحصیلی را مورد تأیید قرار داده و پایایی این خرده مقیاس را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و بازآزمایی به فاصله سه هفته، به ترتیب ۰/۶۹ و ۰/۶۵ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز برای تعیین پایایی خرده مقیاس کنترل تحصیلی از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-برون استفاده شد که به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۷ به دست آمد.

د) پرسشنامه تنظیم هیجانی: این پرسشنامه توسط گراتز و روئمر^۲ (۲۰۰۴) ساخته شده است که تنظیم هیجانی را در ۶ خرده مقیاس عدم پذیرش هیجان، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، محدودیت دسترسی به راهبردهای تنظیم هیجانی، دشواری درگیری در رفتار هدف محور و فقدان وضوح هیجانی می‌سنجد که در این پژوهش از ۴ خرده مقیاس اول این پرسشنامه که شامل ۲۶ سؤال است، استفاده شد. گراتز و روئمر (۲۰۰۴) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ و خرده مقیاس‌های آن ۰/۸۰ گزارش کرده است. همچنین، اعتبار این پرسشنامه را نیز با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی، مورد تأیید قرار داده‌اند. در ایران نیز عسگری، پاشا و امینیان (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۰ به دست آورده‌اند. همچنین، اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته نمودن ماده‌های آن با پرسشنامه هیجان‌خواهی زاگرم، ۰/۲۶ به دست آورده‌اند که در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار است. در این پژوهش نیز برای تعیین پایایی پرسشنامه تنظیم هیجانی از روش‌های آلفای کرونباخ (و تنصیف اسپیرمن-برون)

1. Weisz

2. Gratz & Roemer

استفاده شد که برای خرده مقیاس‌های عدم پذیرش هیجانی، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی و محدودیت دسترسی به راهبردهای تنظیم هیجانی به ترتیب ۰/۷۶ (۰/۶۸)، ۰/۸۰ (۰/۷۸)، ۰/۶۶ (۰/۶۷) و ۰/۷۹ (۰/۷۴) به دست آمد.

ه) مقیاس استرس آموزشی برای نوجوانان^۱: این مقیاس توسط سان، دانه، هو و زو^۲ (۲۰۱۱) به منظور سنجش استرس تحصیلی در نوجوانان ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۶ سؤال و پنج خرده مقیاس فشار مطالعه، بارکاری، نگرانی درباره نمرات، انتظار از خود و اندوهگینی است و بر طیف لیکرت ۵ درجه‌ای قرار دارد. این محققان پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. همچنین، میانگین همبستگی درون ماده‌ای را برای پنج عامل به ترتیب ۰/۴۷، ۰/۵۰، ۰/۴۷، ۰/۳۹ و ۰/۳۹ به دست آورده‌اند. این محققان با استفاده از تحلیل عامل تأییدی، مقادیر شاخص‌های $CFI=0/90$ ، $NFI=0/89$ ، $IFI=0/94$ و $GFI=0/07$ و $RMSEA=0/07$ را برای اعتبار این پرسشنامه گزارش کرده‌اند که نشان دهنده برازندگی مناسب این الگو با داده‌ها است. در این پژوهش، از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-برون برای تعیین پایایی این مقیاس استفاده شد که برای نمره کل آن به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۶۴ به دست آمد. این مقادیر نشان‌دهنده همسانی درونی این پرسشنامه است. لازم به ذکر است که این مقیاس برای اولین بار در این پژوهش به فارسی برگردانده شد.

نتایج

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی) و استنباطی (مدل معادلات ساختاری و روش بوت استرپ) استفاده شد که نتایج آنها در زیر ارائه شده است. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است.

¹. educational stress scale for adolescents (ESSA)

². Sun, Dunne, Hou, & Xu

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در کل آزمودنی‌های پژوهش

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	حمایت خودمختاری پدر	۴۳/۷۵	۱۰/۱۵	۱						
۲	حمایت خودمختاری مادر	۴۷/۶۸	۱۰/۱۴	۰/۴۴**	۱					
۳	حمایت خودمختاری معلم	۱۶/۵۰	۵/۸۵	۰/۰۶	۰/۱۳*	۱				
۴	کنترل ادراک شده	۲۸/۶۴	۳/۸۵	۰/۱۹*	۰/۱۸**	۰/۰۳	۱			
۵	تنظیم هیجانی	۷۰/۱۱	۱۴/۵۷	-۰/۳۰**	-۰/۳۱**	-۰/۰۵	-۰/۲۹**	۱		
۶	عدم پذیرش هیجان	۱۵/۳۷	۵/۱۴	-۰/۱۵**	-۰/۱۸**	۰/۰۶	-۰/۲۲**	۰/۶۳**	۱	
۷	دشواری در کنترل تکانه	۱۷/۲۰	۵/۷۱	-۰/۱۲*	-۰/۱۵**	-۰/۰۲	-۰/۱۲*	۰/۷۵**	۰/۳۳**	۱
۸	فقدان آگاهی هیجانی	۱۵/۱۸	۴/۷۲	-۰/۱۹**	-۰/۱۵**	-۰/۰۷	-۰/۱۹**	۰/۲۶**	-۰/۰۹	۰/۰۰۷
۹	محدودیت دسترسی به هیجان	۲۲/۳۵	۷/۰۹	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**	-۰/۰۹	-۰/۲۰**	۰/۸۰**	۰/۳۹**	۰/۵۱**
	تنبه‌گری تحصیلی	۵۵/۰۷	۸/۲۵	-۰/۰۶	-۰/۱۵**	-۰/۱۰	-۰/۱۴*	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۲۵**
	پیشرفت تحصیلی	۱۷/۶۲	۱/۶۱	۰/۲۵**	۰/۱۶**	۰/۱۱	۰/۳۷**	-۰/۲۱**	-۰/۱۴*	-۰/۰۷

* همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشد. ** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد.

۸									۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱
۹									۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱
۱۰									۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، بالاترین و پایین‌ترین میانگین (و انحراف معیار) به ترتیب مربوط به متغیرهای تنیدگی تحصیلی (و تنظیم هیجانی)، ۵۵/۰۷ (۱۴/۵۷) و فقدان آگاهی هیجانی (و پیشرفت تحصیلی)، ۱۵/۱۸ (۱/۶۱) است. همچنین، بر اساس نتایج تحلیل همبستگی جدول ۱، مقادیر ضریب همبستگی بین اکثر متغیرهای پژوهش معنی‌دار است. به علاوه، در پژوهش حاضر به منظور بررسی اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش از مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار AMOS نسخه ۱۶ استفاده شد. جدول ۲ ضرایب مسیر الگوی پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ضرایب استاندارد و سطح معنی‌داری الگوی پیشنهادی پژوهش

مسیرها	β	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
حمایت خودمختاری پدر به تنظیم هیجانی	-۰/۱۷	۰/۰۱	۰/۰۱۶
حمایت خودمختاری مادر به تنظیم هیجانی	-۰/۲۱	۰/۰۲	۰/۰۰۳
حمایت خودمختاری معلم به تنظیم هیجانی	-۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۵۵۵
کنترل ادراک شده به تنظیم هیجانی	-۰/۲۲	۰/۰۵	۰/۰۰۱
تنظیم هیجانی به پیشرفت تحصیلی	-۰/۲۳	۰/۰۴	۰/۰۰۱
تنظیم هیجانی به تنیدگی تحصیلی	۰/۴۰	۰/۲۲	۰/۰۰۱

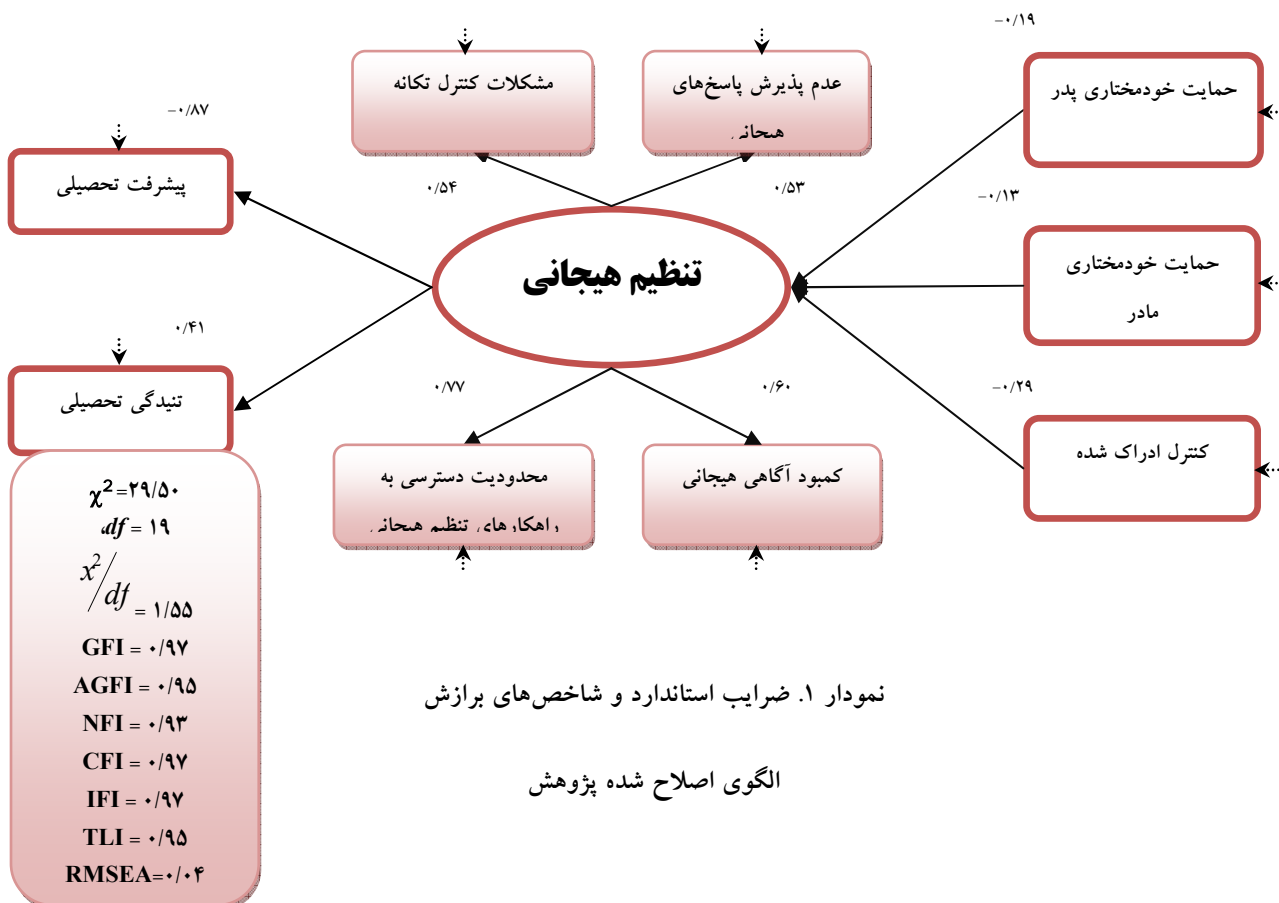
همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، ضرایب استاندارد همه متغیرهای پژوهش به جز حمایت خودمختاری معلم به تنظیم هیجانی، در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار هستند. همچنین، برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش بر اساس شاخص‌های برازش نیز ارزیابی شد. بررسی مقادیر

شاخص‌های برازش الگوی پیشنهادی نشان داد که شاخص‌های نیکویی برازش، شامل مجذور خی ($\chi^2=127/866$) با درجه آزادی $df=29$ ، مجذور خی نسبی ($\chi^2/df=4/40$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/92$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI=0/85$)، شاخص بنتلر-بونت ($NFI=0/73$)، شاخص برازش تطبیقی ($CFI=0/77$)، شاخص برازش افزایشی ($IFI=0/77$)، شاخص تاکر-لویز ($TLI=0/64$) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/10$)، از برازش ضعیفی با داده‌ها برخوردار هستند و الگو نیاز به اصلاح دارد؛ بنابراین، در اصلاح الگو، طی چندین مرحله مسیر حمایت خودمختاری معلم به تنظیم هیجانی از الگو حذف شد. علاوه بر این، بر اساس شاخص‌های اصلاحی پیشنهادی AMOS، اصلاحاتی روی الگو انجام گرفت و بعد از اعمال تغییرات، الگوی اصلاح شده دوباره مورد آزمون قرار گرفت. آزمون الگوی اصلاح شده نیز در سه گام صورت گرفت. در گام اول، ضرایب استاندارد و سطح معنی‌داری الگوی اصلاح شده پژوهش مورد بررسی قرار گرفت (جدول ۳ ملاحظه شود).

جدول ۳: ضرایب استاندارد و سطح معنی‌داری الگوی اصلاح شده

مسیرها	β	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
حمایت خودمختاری پدر به تنظیم هیجانی	-۰/۱۹	۰/۰۱	۰/۰۰۱
حمایت خودمختاری مادر به تنظیم هیجانی	-۰/۱۳	۰/۰۱	۰/۰۱۱
کنترل ادراک شده به تنظیم هیجانی	-۰/۲۹	۰/۰۴	۰/۰۰۱
تنظیم هیجانی به پیشرفت تحصیلی	-۰/۸۷	۰/۱۲	۰/۰۰۱
تنظیم هیجانی به تندرستی تحصیلی	۰/۴۱	۰/۲۲	۰/۰۰۱

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، در الگوی اصلاح شده، همه مسیرها به جز مسیر حمایت خودمختاری مادر به تنظیم هیجانی افزایش یافته‌اند. در گام دوم، برازندگی الگوی اصلاح شده پژوهش که شامل محاسبه شاخص‌های برازش است، ارائه شده است. نمودار ۱، ضرایب استاندارد و شاخص‌های برازش الگوی اصلاح شده پژوهش را نشان می‌دهد.



نتایج به دست آمده از برازندگی الگوی اصلاح شده در نمودار ۱ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از آزمون الگوی اصلاح شده، به‌طور معنی‌داری برازنده داده‌ها هستند؛ بنابراین، الگوی اصلاح شده از برازندگی خوبی با داده‌ها برخوردار است. در نهایت، نتایج گام سوم آزمون الگوی اصلاحی که به مقایسه دو الگوی پیشنهادی و اصلاح شده اشاره دارد که در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. مقایسه دو الگوی پیشنهادی و اصلاح شده پژوهش

الگوها	χ^2	df	مقایسه الگوها	$\Delta\chi^2$	Δdf
الگوی پیشنهادی	۱۲۷/۸۶۶	۲۹	$M_1 - M_2$	۹۸/۳۶۶	۱۰
الگوی اصلاح شده	۲۹/۵۰۰	۱۹			

جدول ۴ نشان می‌دهد که با مقایسه تفاضل دو مجذور خی (یعنی تفاضل مجذور خی الگوی پیشنهادی ۱۲۷/۸۶۶ با مجذور خی الگوی اصلاح شده ۲۹/۵۰۰) و تفاضل درجه آزادی دو الگو (یعنی تفاضل درجه آزادی الگوی پیشنهادی ۲۹ با درجه آزادی الگوی اصلاح شده ۱۹) می‌توان دریافت که مقدار مجذور خی ۹۸/۳۶۶ با درجه آزادی ۱۰ معنی‌دار است که حاکی از بهبود معنی‌دار در الگوی اصلاح شده است؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی اصلاح شده در مقایسه با الگوی پیشنهادی، برازش بهتری با داده‌ها دارد. همچنین، جهت بررسی روابط میانجی‌گری بین متغیرهای پژوهش از روش بوت استرپ در برنامه ماکرو پریچر و هیز^۱ (۲۰۰۸) استفاده شد. جدول ۵ نتایج بررسی روابط غیرمستقیم را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج بوت استرپ مسیرهای غیرمستقیم پژوهش در الگوی پیشنهادی

مسیرها	داده	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد بالا	حد پایین
حمایت خودمختاری پدر ← تنظیم هیجانی ← پیشرفت تحصیلی	۰/۰۰۷	۰/۰۰۷	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۲۹	۰/۰۱۴	۰/۰۰۲
حمایت خودمختاری پدر ← تنظیم هیجانی ← تنیدگی تحصیلی	-۰/۰۰۷۹	-۰/۰۰۷۹	-۰/۰۰۰۳	۰/۰۰۲۲	-۰/۰۰۴۵	-۰/۰۱۳۵
حمایت خودمختاری مادر ← تنظیم هیجانی ← پیشرفت تحصیلی	۰/۰۰۹	۰/۰۰۹	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۳	۰/۰۱۶	۰/۰۰۳
حمایت خودمختاری مادر ← تنظیم هیجانی ← تنیدگی تحصیلی	-۰/۰۰۷۴	-۰/۰۰۷۴	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۲۲	-۰/۰۰۳۸	-۰/۰۱۲۷
حمایت خودمختاری معلم ← تنظیم هیجانی ← پیشرفت تحصیلی	۰/۰۰۳	۰/۰۰۳	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۳	۰/۰۱۲	-۰/۰۰۰۳
حمایت خودمختاری معلم ← تنظیم هیجانی ← تنیدگی تحصیلی	-۰/۰۰۲۴	-۰/۰۰۲۴	-۰/۰۰۰۷	۰/۰۰۲۷	۰/۰۰۲۹	-۰/۰۰۷۹
کنترل ادراک شده ← تنظیم هیجانی ← پیشرفت تحصیلی	۰/۰۱۴	۰/۰۱۴	-۰/۰۰۰۶	۰/۰۰۰۶	۰/۰۳۰	۰/۰۰۲
کنترل ادراک شده ← تنظیم هیجانی ← تنیدگی تحصیلی	-۰/۰۱۸۲	-۰/۰۱۸۲	۰/۰۰۰۶	۰/۰۰۵۷	۰/۰۰۹۱	۰/۰۳۱۹

^۱. Macro of Preacher & Hayes

مندرجات جدول ۵ حاکی از معنی داری مسیرهای غیرمستقیم حمایت خودمختاری پدر، مادر و کنترل ادراک شده با تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، با میانجی‌گری تنظیم هیجانی است. سطح اطمینان برای فاصله اطمینان، ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ، ۱۰۰۰ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله‌ها (حد بالا و پایین) قرار گرفته است، این روابط میانجی‌گری معنی دار هستند. همچنین، طبق مندرجات این جدول، حد پایین فاصله اطمینان برای حمایت خودمختاری معلم به عنوان میانجی‌گر برای پیشرفت تحصیلی (و تنیدگی تحصیلی) $-۰/۰۰۳$ (و $-۰/۰۷۹$) و حد بالای آن $۰/۰۱۲$ (و $۰/۰۲۹$) است؛ با توجه به این که صفر در این فاصله قرار دارد، پس این مسیرهای غیرمستقیم معنی دار نیستند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و آزمون الگویی از پیشایندها و پیامدهای تنظیم هیجانی، با بررسی نقش حمایت خودمختاری والدینی، معلم و کنترل ادراک شده در دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته پژوهش حاضر نشان داد که حمایت خودمختاری پدر و مادر پیشایندهای تنظیم هیجانی هستند و بر آن اثر معنی داری دارند. نتیجه به دست آمده با نظر ایزنبرگ و سالیگ^۱ (۲۰۱۲)، حسینی و خیر (۱۳۹۰) و کول و همکاران (۲۰۰۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت حمایت والدین از خودمختاری و استقلال کودکان در قالب گفتگوها، تعاملات و فعالیت‌های آنها، به ادراک خودمختاری در کودکان می‌انجامد و برای آنها پیامدهای مثبت و سازگارانه دارد؛ از سوی دیگر، مهار شدید کودک توسط پدر و مادر به کاهش خودمختاری و ایجاد تصور مهار بیرونی منجر خواهد شد (خرازی و کارشکی، ۱۳۸۸). همچنین، کودکانی که والدینشان آنها را در گذر زندگی راهنمایی می‌کنند، از لحاظ اجتماعی و هیجانی افراد شایسته‌ای بار می‌آیند؛ یعنی زمانی که کودک ناراحت است، اگر پدر و مادر از لحاظ هیجانی حمایت‌کننده باشند و با

¹. Eisenberg & Sulik

استفاده از تجارب خویش مقابله با آن را به کودک خویش بیاموزند، کودک نیز برای به‌دست آوردن آگاهی هیجانی مطمئن بوده و به این باور می‌رسد که باید به نوبه خود، خودتنظیمی را به طور کارآمدی ارتقا بخشد (کول و همکاران، ۲۰۰۹).

اثر پیشایندها دوم پژوهش؛ یعنی حمایت خودمختاری معلم بر تنظیم هیجانی معنی‌دار به دست نیامد. این یافته با نتایج پژوهش فراید (۲۰۱۱) و حسینی و خیر (۱۳۹۰) ناهمسو است. علت عدم معنی‌داری این یافته ممکن است به غیرمستقیم بودن این رابطه برگردد. در این زمینه، محققان معتقدند که احساس ارتباط (تعامل) در محیط یادگیری ممکن است رفتار مدرسه‌ای و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را از طریق تأثیر بر انگیزش آنها تحت تأثیر قرار دهد؛ برای مثال، دانش‌آموزانی که معلمان ریاضیشان را از لحاظ هیجانی حمایت‌کننده توصیف می‌کنند، خودکارآمدی بیشتری را گزارش می‌کنند؛ در واقع برخورداری از حمایت عاطفی معلم از طریق ایجاد احساس خودکارآمدی، خودارزشمندی و خودپنداره مثبت، مانع از بروز هیجان‌های منفی در دانش‌آموزان می‌شود. در همین راستا، کروسمانگ^۱ (۲۰۰۷؛ نقل از حسینی و خیر، ۱۳۸۹) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت، دانش‌آموزانی که معلمانشان را گرم و حمایت‌کننده ادراک می‌کنند، به احتمال زیاد به صورت درونی برانگیخته می‌شوند، در مدرسه احساس شایستگی بیشتری نموده و عزت نفس بیشتری خواهند داشت؛ از طرفی دانش‌آموزانی که دیدگاه منفی نسبت به معلمانشان دارند، این پیامدهای مثبت را تجربه نخواهند کرد.

به علاوه، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که کنترل ادراک شده، پیشایندها معنی‌دار تنظیم هیجانی است. در این زمینه می‌توان چنین استدلال کرد که کنترل ادراک شده، عامل مهمی در ایجاد پیامدهای گوناگون رفتاری، شناختی، عاطفی و جسمانی بوده (نقل از کانوی^۲ و همکاران، ۱۹۸۳) و یکی از منابع بسیار قدرتمند شخصی است که باید فراتر از طرز رفتار با موانع و

1. Crossmang

2. Conway

شکست‌ها نام‌گذاری شود (فولکمن^۱، ۱۹۸۴؛ تیلور و استنتون^۲، ۲۰۰۷). به علاوه، طبق نظریه پکران^۳ (۲۰۰۰؛ ۲۰۰۶) ارزیابی کنترل و ارزش، پیشایندهای مهم هیجان‌های پیشرفت هستند. ارزیابی کنترل، شامل باورهای شایستگی مرتبط با پیشرفت فردی، انتظارات و اسنادهاست. ارزیابی ارزش نیز به ارزش ادراک شده از یک فعالیت یا پیامد اشاره دارد. کنترل‌پذیری ادراک شده و ارزش ذهنی مثبت از فعالیت‌های پیشرفت، هیجان مثبت فعالیت همچون لذت بردن از یادگیری و کاهش هیجان‌های منفی فعالیت همچون خستگی و عصبانیت را پیش‌بینی می‌کنند.

از طرفی، در پژوهش حاضر اثر تنظیم هیجانی بر پیشرفت تحصیلی معنی‌دار است. این یافته با نظر فراید (۲۰۱۱) و گرازیانو و همکاران (۲۰۰۷) همسو است. طبق نظر فراید (۲۰۱۱) راهبردهای تنظیم هیجانی بر توانایی یادگیری و عملکرد کلاسی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. گرازیانو و همکاران (۲۰۰۷) نیز ضمن پژوهشی نشان دادند که مهارت‌های تنظیم هیجانی با موفقیت تحصیلی اولیه در کودکان رابطه دارد. آنها دریافتند کودکانی که هیجان‌هایشان را به سختی تنظیم می‌کنند، در کلاس به سختی یاد می‌گیرند و زمانی که درگیر تکالیف درسی می‌شوند، کمتر مولد و دقیق هستند. دقیقاً این که ناکارآمدی کودکان در تنظیم هیجانی چطور باعث عدم سازندگی و بی‌دقتی در انجام تکالیف درسی می‌گردد، نامشخص است؛ اما این احتمال وجود دارد که یادگیری اطلاعات جدید، باعث تحریک هیجان‌های کودکان می‌شود؛ یعنی هنگامی که ما با اطلاعات جدیدی که قرار است یادگرفته شوند، مواجه می‌شویم این هیجان‌ها ممکن است میزانی از اضطراب را به دنبال داشته باشند و در حالی که ما برای تکمیل تکالیف جدید تلاش می‌کنیم، بروز کنند. در این میان کودکانی که توانایی مقابله با این برانگیختگی را ندارند، ممکن است در حین تلاش برای تکمیل تکالیف جدید ناامید شوند که نتیجه آن بی‌دقتی در تکمیل تکالیف است.

1. Folkman

2. Taylor & Stanton

3. Pekrun

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تنیدگی تحصیلی پیامد معنی‌دار تنظیم هیجانی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های تروی و موس^۱ (۲۰۱۱)، حیدری، احتشام‌زاده و حلاجانی (۱۳۸۹) و ولد، ریکسن-والراون و ویرث^۲ (۲۰۱۲) و همسو است. در این زمینه، تروی و موس (۲۰۱۱) معتقدند افرادی که تنظیم هیجانی-شناختی بالایی دارند، در مقایسه با آن‌هایی که توانایی تنظیم هیجانی-شناختی پایینی دارند، به احتمال بیشتری در برابر منابع تنیدگی، تاب‌آوری و مقاومت نشان می‌دهند. همچنین، این محققان تنظیم هیجانی را در زمینه سازگاری با تنیدگی به عنوان یک میانجی گر قلمداد می‌کنند. طبق مدل میانجی‌گری، تنیدگی ما را به سمت بدتنظیمی هیجانی که با پیامدهای منفی همراه است، هدایت می‌کند. نتایج پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد افرادی که می‌توانند در یک موقعیت تنیدگی‌زا هیجان ویژه‌ای را در خود تشخیص دهند، زمان کمتری را صرف توجه به واکنش‌های هیجانی خود می‌کنند و منابع شناختی کمتری را به کار می‌گیرند. این امر به آنها امکان بررسی واکنش‌های شناختی دیگر را می‌دهد و این باعث می‌شود که افکار خود را متوجه تکالیف دیگر کنند یا راهبردهای انطباقی سازگارانه بیشتری را به کار گیرند (نقل از امامی‌مقدم، داودی، بهنام‌وشانی و امین‌یزدی، ۱۳۹۲).

به علاوه، از جمله یافته‌های مهم این پژوهش آن بود که متغیر تنظیم هیجانی، در روابط بین همه متغیرهای پیشابنده و پیامد پژوهش، به جز حمایت خودمختاری معلم، نقش میانجی‌گری دارد. در زمینه رابطه حمایت خودمختاری پدر و مادر با پیشرفت تحصیلی و تنیدگی تحصیلی، با نقش میانجی‌گری تنظیم هیجانی می‌توان چنین استنباط کرد که حمایت والدین از خودمختاری کودکان و پذیرش والدین (که ادراکات محیطی را می‌سازند) در توسعه و تقویت خودتنظیمی و باورهای انگیزشی کودکان تأثیر دارد (خرازی و کارشکی، ۱۳۸۸) و رشد مهارت‌های خودتنظیمی در بُعد هیجانی و به عبارتی، تقویت تنظیم هیجانی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش تنیدگی تحصیلی می‌شود؛ بنابراین، ادراک والدین به صورت افرادی پذیرنده و حامی

1. Troy & Mauss

2. Veld, Riksen-Walraven & Weerth

استقلال و خودمختاری توسط کودکان، از طریق رشد تنظیم هیجانی، باعث افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش تنیدگی تحصیلی در آنها می‌شود؛ اما در زمینه رابطه حمایت خودمختاری معلم با پیشرفت تحصیلی و تنیدگی تحصیلی، با نقش میانجی‌گری تنظیم هیجانی، اثر معنی‌داری به‌دست نیامد که در این زمینه حجازی و همکاران (۱۳۹۱) معتقدند که نیازهای اساسی روانشناختی می‌تواند نقش میانجی را در ارتباط بین محیط‌های حامی خودمختاری و پیامدهای انگیزشی، شناختی و رفتاری داشته باشد. به عبارتی، رابطه حمایت خودمختاری معلم با پیامدهای پژوهش را متغیرهای دیگری میانجی‌گری می‌کنند. همچنین، این محققان معتقدند که اثرات محیط‌های حمایت‌گر و کنترل‌کننده تحت تأثیر بافت فرهنگی متفاوت است. به عبارتی، تأثیری که حمایت خودمختاری والدینی در بافت فرهنگی ما بر تنظیم هیجانی دارد، مهم‌تر از نقش حمایت خودمختاری معلم است که در نتیجه آن تنظیم هیجانی نمی‌تواند رابطه آن را با پیشرفت تحصیلی و تنیدگی تحصیلی، میانجی‌گری کند. در نهایت، یافته پژوهش حاضر نشان داد که کنترل ادراک شده با میانجی‌گری تنظیم هیجانی اثر غیرمستقیم معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی و تنیدگی تحصیلی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تنظیم هیجانی برای مقابله با شرایط منفی به تعامل بهینه‌ای از شناخت و هیجان نیاز دارد؛ زیرا انسان‌ها با هر چه مواجه می‌شوند، آن را تفسیر می‌کنند و تفسیرهای شناختی، تعیین‌کننده واکنش‌های افراد است (عبدی و همکاران، ۱۳۸۹)؛ بنابراین، نحوه تفسیر فرد از کنترل ادراک شده خویش از طریق تأثیری که بر استفاده یا عدم استفاده از راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجانی فرد می‌گذارد، باعث ایجاد سطوح متفاوتی از عملکرد تحصیلی و چگونگی مقابله با تنیدگی تحصیلی می‌شود.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای برخی محدودیت‌ها است که پژوهش‌های آتی باید به آنها توجه داشته باشند. روش مدل معادلات ساختاری علیت را ثابت نمی‌کند؛ بنابراین، در استفاده از علت و معلول، در این پژوهش باید جوانب احتیاط رعایت شود. برای استنباط علیت در زمینه روابط بین متغیرها، پژوهشگران آتی می‌توانند از مطالعات آزمایشی استفاده کنند. همچنین، پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان دختر مقطع اول دبیرستان انجام شد؛ بنابراین، برای

تعمیم به سایر گروه‌ها باید احتیاط کرد. به علاوه، پژوهشگران بعدی برای آزمون الگوهای مشابه، از نمونه‌های دیگری با سنین و مقاطع تحصیلی متفاوت استفاده کنند. محدودیت بعدی مربوط به ویژگی خودگزارشی ابزارهای تحقیق است که ادراک آزمودنی‌ها از سازه‌های مورد اندازه‌گیری را می‌سنجند. سازه‌های مورد اندازه‌گیری ممکن است تحت تأثیر بافت‌های فرهنگی فردی و خانوادگی متفاوت قرار گیرند که تحقیقات بعدی باید این سازه‌ها را در بافت‌های فرهنگی متفاوت مورد مطالعه قرار دهند. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که الگوی پیشنهادی پژوهش در بین دختران و پسران مقایسه نشده است. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر را با در نظر داشتن دو جنس مقایسه کنند. در نهایت به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در بررسی رابطه حمایت خودمختاری معلم با پیشرفت تحصیلی و تنیدگی تحصیلی، اثر میانجی‌گری متغیرهایی همچون خودکارآمدی، خودارزشمندی و خودپنداره را بسنجند.

منابع

۱. امامی مقدم، زهرا؛ داودی، ملیحه؛ بهنام و شانی، حمیدرضا؛ امین یزدی، سیدامیر (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر واکنش به استرس تحصیلی دختران دبیرستانی. فصلنامه مراقبت مبتنی بر شواهد، ۳ (۶)، صص ۲۷-۳۶.
۲. بختیاری، مریم؛ یزدان دوست، رخساره؛ بیرشک، بهروز؛ قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۶). ارتباط میان باورهای مربوط به کنترل با آسیب‌شناسی روانی برون‌ریز و درون‌ریز در کودکان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳ (۲)، صص ۱۴۷-۱۴۰.
۳. حجازی، الهه؛ خضری آذر، هیمن؛ امانی، جواد (۱۳۹۱). ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۱)، صص ۲۹-۵۰.
۴. حسینی، محمد؛ قاسم‌زاده علیشاهی، ابوالفضل؛ کاظم‌زاده، مهدی (۱۳۹۲). نقش با وجدان بودن و کنترل ادراکی بر رضایت و استرس شغلی کارکنان. مجله سلامت و بهداشت، ۴ (۱)، صص ۴۷-۵۶.
۵. حسینی، فریده السادات؛ و خیر، محمد (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجان‌ات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۵ (۲۰)، صص ۴۱-۶۳.
۶. حسینی، فریده السادات؛ خیر، محمد (۱۳۹۰). نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با هیجان‌ات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۱)، صص ۱۷-۴۶.
۷. حیدری، علیرضا؛ احتشام‌زاده، پروین؛ حلاجانی، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه تنظیم هیجانی، فراشناخت و خوش‌بینی با اضطراب امتحان دانشجویان. یافته‌های نو در روانشناسی، ۴ (۱۱)، صص ۷-۱۹.
۸. خرازی، سیدعلینقی؛ کارشکی، حسین (۱۳۸۸). بررسی رابطه مؤلفه‌های ادراک والدین با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. تازه‌های علوم شناختی، ۱۱ (۱)، صص ۴۹-۵۵.

۹. شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ دانش‌ورپور، زهره (۱۳۸۶). نقش سبک‌های مقابله در تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۳ (۱۱)، صص ۲۴۹-۲۵۷.
۱۰. عبدی، سلمان؛ باباپور خیرالدین، جلیل؛ فتحی، حیدر (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های تنظیم هیجان شناختی و سلامت عمومی دانشجویان. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۸ (۴)، صص ۲۶۴-۲۵۸.
۱۱. عسگری، پرویز؛ پاشا، غلامرضا؛ امینیان، مریم (۱۳۸۸). رابطه تنظیم هیجانی، فشارزاهای روانی زندگی و تصویر از بدن با اختلالات خوردن در زنان. اندیشه و رفتار، ۴ (۱۳)، صص ۶۵-۷۸.
۱۲. کارشکی، حسین؛ خرازی، سیدعلی نقی؛ اژه‌ای، جواد؛ قاضی طباطبائی، سید محمود (۱۳۸۸). رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی. مجله روانشناسی، ۵۰، صص ۱۹۰-۲۰۵.
13. Badour, C. L., & Feldner, M. T. (2013). Trauma-related reactivity and regulation of emotion: Associations with posttraumatic stress symptoms. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 44(1), 69-76.
14. Bardeen, J. R., Kumpula, M. J., & Orcutt, H. K. (2013). Emotion regulation difficulties as a prospective predictor of posttraumatic stress symptoms following a mass shooting. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(2), 188-196.
15. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4, 71-81). New York: Academic Press.
16. Ciuluvica, C., Mitrofan, N., & Grilli, A. (2013). Aspects of emotion regulation difficulties and cognitive deficit in executive functions related of ADHD symptomatology in children. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 390-394.
17. Cole, P. M., Dennis, A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child Self-regulation. *Social Development*, 18(2).

18. Conway, T., & et. al. (1983). *Beliefs about Control in Different Life Domains. Paper presented at the Annual-Convention of the American Psychological Association, 91st, 26-30.*
19. Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). *Emotion-related self-regulation in children. Teaching of Psychology, 39(1), 77-83.*
- Folkman, S. (1984). *Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 46(4), 839-52.*
20. Fried, I. (2011). *Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. Australian Journal of Teacher Education, 36(3), 117-127.*
21. Fritea, I., & Fritea, R. (2013). *Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement? Social and Behavioral Sciences, 78(13), 135-139.*
22. 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), 421-54.*
23. Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). *The role of emotion regulation in children's early academic success. Journal of School Psychology, 45(1), 3-19.*
24. Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). *Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory (pp. 135-161). New York: Wiley.*
25. Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation. New York, London: The Guilford Press.*
26. Jaffe, M., Gullone, E., & Hughes, E. (2009). *The role of temperamental dispositions and parenting experiences in the use of emotion regulation strategies in late childhood. Journal of Applied Developmental Psychology, 31, 47-59.*
27. Melnik, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). *Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Social behaviors and peer preference. Journal of Abnormal Child Psychology, 28, 73-86.*

28. Morelen, D., & Suveg, C. (2012). A real-time analysis of parent-child emotion discussions: The interaction is reciprocal. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 998-1003.
29. Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp.143-163). New York, NY: Elsevier Science.
30. Pekrun, R. (2006). The Control-value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implication for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
31. Saritaş, D., Grusec, J. E., & Gençöz, T. (2013). Warm and harsh parenting as mediators of the relation between maternal and adolescent emotion regulation. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1093-1101.
32. Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The Role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
33. Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X., & Xu, A. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546.
34. Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377-401.
35. Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science*, XX(X), 1-6.
36. Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. Cambridge University Press.

37. Turliuc, M. N., & Bujor, L. (2013). Emotion regulation between determinants and consequences. *Social and Behavioral Sciences*, 76, 848-852.
38. Veld, D. M. J., Riksen-Walraven, M., & Weerth, C. (2012). The relation between emotion regulation strategies and physiological stress responses in middle childhood. *Psychoneuroendocrinology*, 37, 1309-1319.
39. Weisz, J. R. (1991). The Perceived Control Scale for Children. Unpublished manuscript, University of California, Los Angeles, Department of Psychology.
40. Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.