



The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between perceived social support and academic competence

Fatemeh Attar Khamenehei¹ , Parvin Kadivar² , Susan Emamipour³ , Mojgan Sepahmansour⁴ 

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: sht9519@chmail.com

2. Professor, Department of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran. E-mail: Kadivar@khu.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: Susan.Emamipour@iau.ac.ir

4. Associate Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: moj.sepahmansoor@iauctb.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 10 July 2022

Received in revised form

11 August 2022

Accepted 24 September

2022

Published Online 20

February 2023

Keywords:

Competence,
emotion regulation,
social support

ABSTRACT

Background: Academic competence in the sense of knowledge, behavior, and obvious and hidden skills give people the ability to perform their duties effectively. Research shows that in addition to social support from important people in educational environments, emotion regulation is also one of the important factors of academic success and competence, but the mediating role of this concept has been neglected in the studied society.

Aims: This study aimed to determine the mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between perceived social support and academic competence.

Methods: The research method was descriptive-correlational, and the purpose of the research was applied. The statistical population of this study included all female high school students in the academic year 2020-2021 in Tehran, from which 610 students were selected by multi-stage random sampling. The instruments of the present study included the Academic Competence Evaluation Scale by Diperna & Elliott (1999), the Multidimensional Scale of Perceived Social Support by Zimet et al. (1988), and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire by Garnefski et al. (2001). Data were analyzed using structural equation modeling.

Results: The results showed that the structural model has an acceptable fit with the collected data. In the present study, the indirect path coefficient between perceived social support through non-adaptive cognitive emotion regulation strategies ($p < 0.01$, $\beta = 0.106$) and through adaptive cognitive emotion regulation strategies ($p < 0.01$, $\beta = 0.142$) were positive and significant at 0.01 level.

Conclusion: Based on the results of the present study, it is suggested to school counselors, clinicians, and therapists in the field of children and adolescents to assess and evaluate the level of social support of students, and to identify and consider its manifestations to regulate students' emotions and academic competence.

Citation: Attar Khamenehei, F., Kadivar, P., Emamipour, S., & Sepahmansour, M. (2023). The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between perceived social support and academic competence. *Journal of Psychological Science*, 21(120), 2433-2448. <https://psychologicalscience.ir/article-1-1759-fa.html>

Journal of Psychological Science, Vol. 21, No. 120, March, 2023

© 2021 The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.21.120.2433](https://doi.org/10.52547/JPS.21.120.2433)



✉ **Corresponding Author:** Parvin Kadivar, Professor, Department of Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

E-mail: kadivar@khu.ac.ir, Tel: (+98) 9127081627

Extended Abstract

Introduction

Academic competence is a combination of overt and overt knowledge, behavior, and skills that gives people the ability and capacity to perform their duties effectively (López-Varas et al., 2021). Academic competence is known as one of the coping and growth factors including internal and external resources, which reduces behavioral and social problems of people, reduces negative consequences, and increases positive results (Mahmoudpour et al., 2019). Academic competence indicates the skills, attitudes, and behaviors that contribute to the academic success and learning of students. These skills and attitudes fall into two broad domains - academic skills and academic enablers (Diperna & Elliott, 1999).

One of the important factors in the academic progress of learners is social factors and social support from important people in educational environments (Ramazani et al., 2017; Ghorbankhani et al., 2022). Social support is defined as the resources and mutual relationships that are provided to a person by others to help him cope with his problems effectively (Baum et al., 2011). In a study, Altermatt (2017) concluded that support from friends and peers is a factor influencing the academic success of students. Learning situations such as school are faced with various motivational, cognitive, and emotional challenges. Emotion regulation is known as one of the important factors in achieving academic success and competence (Järvenoja et al., 2019). Emotion regulation is an internal and interactive process through which a person manages and controls his current emotion and cognition and in this way, adjusts his experience, behavior, state, or arousal. Emotional regulation is responsible for monitoring, evaluating, and adjusting the emotional and cognitive reactions of a person (Dollar & Calkins, 2020). Cognitive emotion regulation is defined as cognitive strategies for responding to stressful events and managing emotionally provoking information, and is considered a part of cognitive coping.

Among these strategies, we can mention negative strategies including rumination, self-blame, other-blame, catastrophizing, and positive strategies

including positive refocusing, positive re-appraisal, acceptance, refocus on planning and putting into perspective (Garnefski et al., 2009). In this regard, Esmaili et al. (2019) concluded that emotion regulation and positive cognitive emotion regulation strategies reduce negative emotions and increase positive emotions and adaptive behavior of people in different situations, which affects their competence level.

Academic competence is one of the urgent needs of daily life for students, which affects their perception of themselves and their self-efficacy in performing tasks and assignments. Also, academic competence is needed for pursuing students' future life goals and researching to identify the variables. Conducting the research to identify possible influencing variables adds to the importance and necessity of the current research. Improving the academic competence of students is one of the main concerns of education and training professionals and even the parents of students, which seems to be possible by knowing the individual and social factors that determine academic competence. In the meantime, it is important to pay attention to social support because it plays a significant role as individual and social factors in explaining the academic competence of students. In addition, it seems that the role of social support can be investigated in the form of a structural model because, based on the review of the literature, it appears that social support plays an essential role in explaining emotion regulation, and therefore, it can be considered a mediator role for them in the structural model of the current research. Thus, the present study aimed to determine the mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between perceived social support and academic competence.

Method

This study used a correlation design. The statistical population of this research included all female students of the second secondary school in the academic year of 2019-2020 in Tehran. Guadagnoli and Velicer (1998) suggest that a sample size of 300 to 450 people is necessary for research with the approach of modeling and path analysis. Therefore, taking into account the possibility of sample dropout,

610 students were selected as the sample group of the present study by multi-level random sampling method, in such a way that considering the 22 districts of Tehran, 6 districts were randomly selected. 2–3 schools were randomly selected from each district, and 2–3 classes were selected randomly from each school. After discarding 3 outlier and distorted questionnaires, the number of samples reached 607. The criteria for the research included studying in public schools in Tehran, the participant's consent to enter the research, age of 15 to 18 years, female gender, and absence of a conditional semester in the student's high school report card. The excluding criteria contain an incomplete filling of the questionnaires, imprecise responses, and people's refusal to continue the study.

1) Diperna and Elliott (1998) developed the Academic Competence Evaluation Scale, which includes 68 items that evaluate the two general factors of academic skills and academic enablers on a 5-point

Likert scale. The internal consistency coefficient was obtained through Cronbach's alpha by Diperna and Elliot (1998) for the subscales from 0.92 to 0.98.

2) Zimet et al. (1988) developed a multifaceted scale of perceived social support, a self-report tool to assess the subject's perception of the adequacy of social support sources that contain family, friends, and important people in the subject's life. This scale includes 12 items that are responded to on a Likert scale. It is ranked from 1-7. Zimet et al. (1990) reported Cronbach's alpha coefficient of 0.81 to 0.98. In Iran, Nasiri and Abdolmaleki (2015) reported Cronbach's alpha coefficients in the range of 0.74 to 0.76 for this tool.

3) Garnefski et al. (2001) designed the cognitive emotion regulation questionnaire (2001) which includes 36 items and is rated on a Likert scale from "never=1" to "always=5". Hasani (2010) reported Cronbach's alpha from 0.76 to 0.92.

Table 1. Descriptive findings of research variables

Study Variables	1	2	3	4
1. Perceived Social Support	-			
2. Adaptive cognitive regulation strategies	0.33**	-		
3. Maladaptive cognitive regulation strategies	-0.23**	-0.07	-	
4. Academic competence	0.39**	0.41**	-0.43**	-

*p= 0.05; **p= 0.01

Table 2. Direct, indirect, and total path coefficients.

Predictive Variables	B	SE	β	P
1. Social support → Maladaptive cognitive emotion regulation	-0.158	0.026	-0.367	0.001
2. Social support → Adaptive cognitive emotion regulation	0.217	0.034	0.458	0.001
3. Maladaptive cognitive emotion regulation → Academic competence	-0.454	0.084	-0.289	0.001
4. Adaptive cognitive emotion regulation → Academic competence	0.445	0.083	0.311	0.001
5. Direct path coefficient of social support → Academic competence	0.180	0.048	0.266	0.001
6. Indirect path coefficient of social support → Academic competence	0.168	0.030	0.249	0.001
7. Total path coefficient of social support → Academic competence	0.348	0.054	0.514	0.001

*p= 0.05; **p= 0.01

Results

Table 1 showed that perceived social support was positively correlated with adaptive cognitive emotion regulation strategies and academic competence. Also, perceived social support negatively correlated with maladaptive cognitive emotion regulation strategies at a significance level of 0.01. Moreover, adaptive cognitive emotion regulation strategies were positively related to academic competence, and maladaptive cognitive emotion regulation strategies

correlated negatively with academic competence at a significance level of 0.01.

Table 2 showed that the total path coefficient (sum of direct and indirect path coefficients) between perceived social support and academic competence is positive and significant at the 0.01 level ($p < 0.01$, $\beta = 0.514$). The path coefficient between maladaptive cognitive emotion regulation strategies ($\beta = -0.289$, $p < 0.01$) is negative, and for adaptive cognitive emotion regulation strategies ($p < 0.01$, $\beta = 0.311$) is

positive. Adaptive cognitive emotion regulation strategies were related to academic ability at 0.01. The coefficient of the indirect path between perceived social support and academic competence was also positive and significant at the 0.01 level ($p < 0.01$, $\beta = 0.249$). Therefore, it can be said that adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies mediate the relationship between perceived social support and academic competence. To determine the significance of the mediator role of each of the two mediator variables, Baron and Kenny's formula was used. The results showed that the indirect path coefficient between perceived social support through maladaptive cognitive emotion regulation strategies ($\beta = 0.106$, $p < 0.01$), and through adaptive cognitive emotion regulation strategies ($p < 0.01$, $\beta = 0.142$) is positive and significant at a 0.01 level.

Conclusion

The results showed that both adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies positively and meaningfully mediate the relationship between perceived social support and academic competence. This finding is consistent with the findings of Yarmohamadzadeh and Feyzollahi (2016); Hasani et al. (2016); Mohamadi et al. (2015); Altermatt (2017); Hernandez et al. (2017). In explaining the relationship between perceived social support and academic competence, it can be said that social support as an environmental factor plays an important role in the engagement of learners (Wang & Eccles, 2012). The role of teacher-students, teacher-parents, and parents-peers provide academic provide combinations that each of them or all of them together play an important role in the quality and quantity of students' academic activities (Barratt & Duran, 2021). Based on this, academic support for students is not only limited to the teacher's activities in the classroom, but the peer group and each parent can also play a decisive role in academic support for students (Lyell et al., 2020).

In explaining the mediating role of adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies

in the relationship between perceived social support and academic competence, it should be said that emotion regulation is an internal and exchange process through which students regulate their current emotions and cognitions in school. Also, they manage and control coursework and as a result, adjust their experience, behavior, state, or arousal. In this way, they monitor their emotional and cognitive reactions with emotion regulation strategies. (Dollar & Calkins, 2020).

Social support plays an effective role in reducing a person's tension by providing information and influencing the choice of effective and ineffective coping against negative emotions, and helping him face the stressors of life and achieve success and a sense of competence. Social support is known as the most powerful coping force for the successful and easy confrontation of people in times of conflict with stressful conditions, which facilitates the tolerance of problems the person. People who have social support and a sense of satisfaction have more ability to control their emotions (Shahmohamadi & Mokhtari, 2017). In this way, social support leads to positive emotions that these positive emotions are adaptive mechanisms and lead to the expansion of thought and action and improvement of cognitive ability and encourages a person to create good moments for himself. Also, social support gradually pushes a person to engage in behavioral and cognitive activities that lead to the construction of resources that can be useful in situations where students need them, especially studying courses and exams (Pourdad et al., 2019).

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: In this research, ethical considerations including obtaining informed consent, guaranteeing privacy and confidentiality were observed.

Funding: This research was taken from a doctoral thesis and was carried out without financial support.

Authors' contribution: The current article was taken from the doctoral thesis of the first author in the field of educational psychology, and all the authors of this article had the same role in preparing the current article.

Conflict of interest: According to the authors, this article has no conflict of interest.

Acknowledgments: We would like to express our gratitude to the supervisors and advisors who helped in conducting this research.



نقش میانجی گر نظم جویی شناختی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شایستگی تحصیلی

فاطمه عطار خامنه‌ای^۱، پروین کدیور^۲، سوزان امامی پور^۳، مژگان سپاه‌منصور^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه روانشناسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۴. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۹

بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۲۰

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۲

انتشار برخط: ۱۴۰۱/۱۲/۰۱

کلیدواژه‌ها:

حمایت اجتماعی،

نظم جویی هیجان،

شایستگی

زمینه: شایستگی تحصیلی به معنای دانش، رفتار و مهارت‌های آشکار و ناآشکار به افراد توانایی انجام اثربخش وظایف خود را به می دهد. تحقیقات نشان می دهد علاوه بر حمایت اجتماعی از سوی افراد مهم در محیط‌های آموزشی، نظم جویی هیجان نیز از عوامل مهم موفقیت و شایستگی تحصیلی است، اما بررسی نقش میانجی گرای این مفهوم در جامعه مورد مطالعه مغفول مانده است.

هدف: هدف این پژوهش تعیین نقش میانجیگر نظم جویی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شایستگی تحصیلی بود.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در شهر تهران بود که از میان آنها ۶۱۰ دانش آموز به روش نمونه گیری چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار این پژوهش شامل مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی دیپرنا و الیوت (۱۹۹۸)، مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت و همکاران در سال (۱۹۸۸) و پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) بود. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد مدل ساختاری با داده‌های گردآوری شده برازش قابل قبول دارد. در این پژوهش ضریب مسیر غیرمستقیم بین حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق راهبردهای غیرانطباقی نظم جویی شناختی هیجان ($\beta=0/106, p<0/01$) و از طریق راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی هیجان ($\beta=0/142, p<0/01$) مثبت و در سطح $0/01$ معنادار بود.

نتیجه‌گیری: نتایج حاصل از این پژوهش نشان می دهد، مشاوران مدارس، بالینگران و درمانگران حوزه کودک و نوجوانان، شایسته است سنجش و ارزیابی میزان حمایت اجتماعی دانش آموزان، جهت شناسایی و در نظر گرفتن تظاهرات آن بر نظم جویی هیجان و شایستگی تحصیلی دانش آموزان را مورد توجه و کاربرد قرار دهند.

استاد: عطار خامنه‌ای، فاطمه؛ کدیور، پروین؛ امامی پور، سوزان؛ و سپاه‌منصور، مژگان (۱۴۰۱). نقش میانجی گر نظم جویی شناختی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شایستگی تحصیلی، مجله علوم روانشناختی، دوره بیست و یکم، شماره ۱۲۰، ۲۴۴۸-۲۴۳۳.

مجله علوم روانشناختی، دوره بیست و یکم، شماره ۱۲۰، زمستان (اسفند) ۱۴۰۱.



مقدمه

شایستگی تحصیلی ترکیبی از دانش، رفتار و مهارت‌های آشکار و ناآشکار است که به افراد این توانایی و ظرفیت را می‌دهد که وظایف خود را به صورت اثربخش انجام دهند (لوپز - وارس و همکاران، ۲۰۲۱). از دیدگاه دپیرنا و لیوت (۱۹۹۹) شایستگی تحصیلی^۱ نشان‌دهنده مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی است که به موفقیت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. این مهارت‌ها و نگرش‌ها در دو حوزه گسترده قرار می‌گیرند - مهارت‌های تحصیلی^۲ و توانمندسازهای تحصیلی^۳. مهارت‌های تحصیلی شامل عوامل اولیه شناختی، آموزشی و تحصیلی است و عواملی همچون خواندن، ریاضیات و تفکر انتقادی را دربرمی‌گیرد. درحالی‌که توانمندسازهای تحصیلی شامل عوامل اجتماعی و هیجانی است که در مجموع دارای پنج عامل مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های بین‌فردی، انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و مهارت‌های مطالعه است (دپیرنا و لیوت، ۱۹۹۹). به دست آوردن شناخت مناسب از شایستگی تحصیلی، جهت ارتقای آن با تدوین مدل‌های ساختاری متناسب و تبیین‌کننده شایستگی تحصیلی براساس ویژگی‌های فردی، هیجان‌ها و ادراکات افراد از محیط اجتماعی‌شان، امر مهمی در برنامه‌های آموزشی جوامع است و لزوم آن بیش از پیش مشاهده می‌شود (کبیری و همکاران، ۱۳۹۷).

یکی از عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان، عوامل اجتماعی و حمایت اجتماعی^۴ از سوی افراد مهم در محیط‌های آموزشی است (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۷). حمایت اجتماعی تأثیر عمده‌ای بر تکامل فرد در طول دوره نوجوانی و بعد از آن دارد و این حمایت‌ها سایر جنبه‌های زندگی نوجوان را مانند شایستگی تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهد (حسنی و همکاران، ۱۳۹۵). حمایت اجتماعی منابع و روابط متقابلی تعریف شده که برای شخص از جانب دیگران به منظور کمک به او در کنار آمدن مفید با مشکلاتش فراهم شده است (بائوم و همکاران، ۲۰۱۱). یارمحمدزاده و فیض‌اللهی (۱۳۹۵) چنین پیشنهاد کردند که حمایت اجتماعی می‌تواند از طرق مختلفی چون دادن تشویق و تنبیه‌ها هنگام درگیر بودن در فعالیت‌ها بر میزان خودکارآمدی فرد اثر بگذارد. بازخورد دریافت شده از دیگران

راجع به میزان توانایی فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد را بالا ببرد و بر باور فرد راجع به میزان توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، کنترل و تسلط بر آن‌ها اثر گذارد. آلترمات (۲۰۱۷) در پژوهشی چنین نتیجه گرفت که به رغم کاهش شایستگی تحصیلی، حمایت‌های دوستان و همسالان عاملی تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. هرناوندز و همکاران (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای عوامل مرتبط با شایستگی تحصیلی و انتظارات تحصیلی را در دانش‌آموزان بررسی کردند. در این پژوهش تعلق به مدرسه (احساس تعلق به مدرسه از نظر اجتماعی و عاطفی) به عنوان منبعی که می‌تواند منجر به ارتقاء شایستگی دانش‌آموزان شود، شناسایی شد. در این پژوهش در آمد خانواده، میزان تحصیلات والدین و حمایت‌گری آن‌ها، وضعیت نسلی تأثیری مستقیم بر شایستگی تحصیلی و انتظارات تحصیلی داشت.

جو و شرایط حمایتی مدرسه و درگیر کردن دانش‌آموزان، معلمان و والدین در فعالیت‌های اجتماعی، مدرسه را به یکی از مهمترین بافت‌های یادگیری مهارت‌های هیجانی تبدیل کرده است (شاه‌محمدی و مختاری، ۱۳۹۷). موقعیت‌های یادگیری مانند مدرسه با انواع چالش‌های مختلف انگیزشی، شناختی و عاطفی روبرو هستند. نظم‌جویی هیجان^۵، به عنوان یکی از عوامل مهم کسب موفقیت و شایستگی تحصیلی شناخته می‌شود (جارونوجا و همکاران، ۲۰۱۹). نظم‌جویی هیجان، به فرد اجازه می‌دهد که کارکرد او در محیط موفقیت‌آمیز باشد و هنگام مواجه شدن با یک تجربه هیجانی مشکل‌زا بتواند رفتارهای متناسب با هدفش را به کار گیرد. در مقابل دانش‌آموزانی که دچار بی‌نظمی هیجانی هستند، هنگام روبه‌رو شدن با یک تجربه مشکل‌زا نمی‌تواند رفتارهایش را طوری تنظیم کند که بتواند به اهدافش در محیط تحصیلی برسد (همایی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷). در این راستا، محمدی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود چنین نتیجه گرفتند هرچه تعداد منابع حمایتی و میزان کمک‌هایی که به فرد ارائه می‌شود، بیشتر باشد و همچنین ذهن فرد در مورد مساعدت‌های بالقوه روشن‌تر و مطمئن‌تر باشد توانایی وی در سازگاری با مشکلاتش بیشتر می‌شود زیرا که به واسطه به کارگیری راهبردهای نظم‌جویی شناختی سازگارانه و مثبت، ادراک

4. social support

5. emotion discipline

1. academic competence

2. academic skills

3. academic enablers

برنامه‌ریزی^۱، دیدگاه‌پذیری^۱ اشاره کرد (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۹). در این راستا، اسمعیلی و همکاران (۱۳۹۹) چنین نتیجه گرفتند که نظم‌جویی هیجان و راهبردهای مثبت نظم‌جویی شناختی هیجان باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد در موقعیت‌های مختلف می‌شود که بر میزان شایستگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. شایستگی تحصیلی، یکی از نیازهای مبرم زندگی روزمره برای دانش‌آموزان است که با تحت تأثیر قرار دادن ادراک آن‌ها از خود و خودکارآمدی‌شان در انجام وظایف و تکالیف و پیگیری اهداف زندگی آینده آن‌ها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و انجام پژوهش با هدف شناسایی متغیرهای اثرگذار احتمالی بر آن بر اهمیت و ضرورت این پژوهش می‌افزاید. ارتقای شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان یکی از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و حتی والدین دانش‌آموزان است که به نظر می‌رسد با شناخت عوامل فردی و اجتماعی تعیین‌کننده شایستگی تحصیلی امکان‌پذیر باشد. در این میان، توجه به حمایت اجتماعی از این جهت حائز اهمیت است که به عنوان عوامل فردی و اجتماعی در تبیین شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش به‌سزایی دارند. علاوه بر این، به نظر می‌رسد نقش حمایت اجتماعی را بتوان در قالب یک مدل ساختاری بررسی کرد، زیرا چنانچه از مرور پیشینه پژوهشی برمی‌آید حمایت اجتماعی در تبیین نظم‌جویی هیجان نقش اساسی دارد و بر این اساس می‌توان در مدل ساختاری این پژوهش برای آن‌ها نقش میانجیگر در نظر گرفت. بدین ترتیب هدف این پژوهش تعیین نقش میانجیگر نظم‌جویی شناختی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شایستگی تحصیلی بود.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ در شهر تهران بود. گادانگولی و ولیسر (۱۹۹۸) پیشنهاد می‌کنند در پژوهش با رویکرد مدلیابی و تحلیل مسیر، نمونه‌ای با حجم ۳۰۰ تا ۴۵۰ نفر ضروری است. بنابراین، با

منفی از رویدادها را کاهش داده و موجب واکنش سنجیده‌تر فرد به آن‌ها می‌شود. در پژوهش اصغری و حسنی (۱۳۹۴) یافته‌ها نشان داد همبستگی بین متغیرهای حمایت اجتماعی با شایستگی تحصیلی و رضایت از زندگی مثبت و معنی‌دار هستند. همچنین نتایج نشان می‌دهد شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر مستقیم بر رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارد. دانش‌آموزانی که شایستگی تحصیلی و انگیزش بیشتری هستند، رضایت از زندگی بیشتری از خود نشان دادند.

زمانی که دانش‌آموزان قصد می‌کنند به طور هدفمند بر احساساتی که تجربه و ابراز می‌کنند، تأثیر بگذارند و به نوعی به نظم‌جویی هیجان دست بزنند، قادر خواهند بود به شایستگی تحصیلی دست یابند (محمودپور و همکاران، ۱۳۹۹). نظم‌جویی هیجانی فرآیند درونی و تبدیلی است که فرد از طریق آن هیجان و شناخت جاری خود را مدیریت و کنترل می‌کند و به این ترتیب تجربه، رفتار، حالت یا برانگیختگی خود را تعدیل می‌کند. نظم‌جویی هیجانی مسئول نظارت، ارزیابی و تعدیل واکنش‌های هیجانی و شناختی فرد است (دلار و کالکینز، ۲۰۲۰). نظم‌جویی شناختی هیجان^۱ به‌عنوان فرآیند آغاز، حفظ، تعدیل یا تغییر در بروز، شدت یا استمرار احساس درونی و هیجان مرتبط با فرآیندهای اجتماعی، روانی و جسمانی در به انجام رساندن اهداف فرد تعریف می‌شود که فرد را قادر می‌سازد هیجان را در خود و دیگران تشخیص دهد. در واقع نظم‌جویی شناختی هیجان‌ها به معنای سرکوب آن‌ها نیست، بلکه شامل فرآیندهای نظارت و تغییر تجربیات هیجانی شخص است (همایی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷). نظم‌جویی شناختی هیجان به عنوان راهبردهای شناختی برای پاسخ به رویدادهای پرتنش و مدیریت اطلاعات برانگیزاننده هیجانی تعریف شده است و بخشی از مقابله شناختی محسوب می‌شود. افراد در مواجهه با شرایط تنیدگی‌زا از راهبردهای نظم‌جویی هیجانی متنوعی استفاده می‌کنند. از جمله این راهبردها می‌توان به راهبردهای منفی شامل نشخوار فکری^۲، سرزنش خود^۳، سرزنش دیگران^۴، فاجعه‌سازی^۵ و راهبردهای مثبت شامل تمرکز مجدد مثبت^۶، ارزیابی مثبت مجدد^۷، پذیرش^۸، تمرکز مجدد بر

6. positive refocusing
7. positive reappraisal
8. acceptance
9. refocus on planning
10. putting into perspective

1. cognitive emotion regulation
2. rumination
3. self-blame
4. other-blame
5. catastrophizing

تحصیلی ۰/۹۷، برای مهارت‌های بین‌فردی ۰/۹۵، برای مهارت‌های مطالعه ۰/۹۴ و برای مشارکت ۰/۹۲) به دست آمد. آنها ضریب بازآزمایی را برای ۲۰ آزمودنی با فاصله زمانی ۶ هفته برای زیرمقیاس‌ها ۰/۷۰ تا ۰/۹۲ (برای مهارت‌های تحصیلی ۰/۹۲، برای مهارت‌های بین‌فردی ۰/۸۵، برای مشارکت ۰/۸۱، برای مهارت‌های مطالعه ۰/۸۰، و برای انگیزش تحصیلی ۰/۷۰) به دست آوردند. موسوی و همکاران (۱۳۹۶) یکی از این گویه‌ها را به دلیل عدم مطابقت با فرهنگ ایرانی حذف و در نهایت، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های خواندن / زبان، مهارت‌های ریاضی، مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های بین‌فردی، درگیر شدن، انگیزش و مهارت‌های مطالعه برای ۶۷ گویه به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۸۶ و ۰/۸۷ و همبستگی مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی را با هیجان‌های تحصیلی منفی به صورت منفی و هیجان‌های تحصیلی مثبت به صورت مثبت به عنوان شاخصی از روایی همزمان ابزار گزارش کردند.

مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده^{۱۱}: مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت و همکاران در سال (۱۹۸۸)، یک ابزار خودگزارش‌دهی برای ارزیابی ادراک آزمودنی از کفایت منابع حمایت اجتماعی شامل خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی آزمودنی طراحی و شامل ۱۲ گویه است که در یک طیف لیکرت از «۱= کاملاً مخالفم» تا «۷= کاملاً موافقم» رتبه‌بندی شده است. زیمت و همکاران (۱۹۹۰) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ تا ۰/۹۸ در نمونه‌های غیربالیینی و به وسیله تحلیل عاملی سه عامل خانواده، دوستان و سایرین را برای این ابزار به عنوان روایی سازه گزارش کرده‌اند. در ایران نتایج تحلیل عاملی در پژوهش نصیری و عبدالملکی (۱۳۹۵) از سه عامل حمایت خانواده، حمایت افراد مهم و حمایت دوستان حمایت کرد. نصیری و عبدالملکی (۱۳۹۵) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۷۴ تا ۰/۷۶ گزارش کردند.

پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان^{۱۲}: پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) شامل ۳۶ گویه است و ۹ خرده‌مقیاس

در نظر گرفتن احتمال ریزش نمونه ۶۱۰ دانش‌آموز به عنوان گروه نمونه این پژوهش به روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند، به این صورت که با در نظر گرفتن مناطق ۲۲ گانه تهران، ۶ منطقه مورد پژوهش به صورت تصادفی انتخاب و از هر منطقه ۲-۳ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه نیز ۲-۳ کلاس به شیوه تصادفی انتخاب شد. پس از کنار گذاشتن تعداد ۳ پرسشنامه پرت و مخدوش تعداد نمونه به ۶۰۷ نفر رسید. معیارهای ورود به پژوهش شامل تحصیل در مدارس دولتی شهر تهران، رضایت شرکت‌کننده برای ورود به پژوهش، سن ۱۵ تا ۱۸ سال، جنسیت دختر، عدم وجود نيمسال مشروط در کارنامه متوسطه دانش‌آموز بود. معیارهای خروج از پژوهش شامل ناقص پر کردن پرسشنامه‌ها، پاسخدهی تصادفی و انصراف افراد از ادامه همکاری بود.

(ب) ابزار

مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی^۱: مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی دیپرنا و الیوت (۱۹۹۸) شامل ۶۸ گویه است که دو عامل کلی مهارت‌های تحصیلی^۲ و توانمندسازهای تحصیلی^۳ را در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز = ۱، به ندرت = ۲، بعضی اوقات = ۳، اغلب = ۴ تا تقریباً همیشه = ۵ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. اولین عامل مهارت‌های تحصیلی است که دارای ۳ زیرمقیاس است: استعداد خواندن / تکلم^۴ با شماره گویه‌های ۱ تا ۱۱، ریاضی^۵ با شماره گویه‌های ۱۲ تا ۱۸ و تفکر انتقادی^۶ با شماره گویه‌های ۱۹ تا ۳۰. دومین عامل توانمندسازهای تحصیلی است که دارای ۴ زیرمقیاس است: مهارت‌های بین‌فردی^۷ با شماره گویه‌های ۳۱ تا ۳۹، درگیری در کلاس^۸ با شماره گویه‌های ۴۰ تا ۴۷، انگیزه تحصیلی^۹ با شماره گویه‌های ۴۸ تا ۵۶ و مهارت‌های مطالعه^{۱۰} با شماره گویه‌های ۵۷ تا ۶۷. در این ابزار حداقل نمره ۶۸ و حداکثر نمره ۳۴۰ است و نمره بالاتر به معنای میزان بالاتری از هر یک از مؤلفه‌های شایستگی تحصیلی است. ضریب همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ توسط دیپرنا و الیوت برای زیرمقیاس‌ها ۰/۹۲ تا ۰/۹۸ (برای مهارت‌های تحصیلی ۰/۹۸، برای انگیزش

7. interpersonal skills

8. classroom engagement

9. academic motivation

10. study skills

11. Multidimensional Scale of Perceived Social Support

12. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

1. Academic Competence Evaluation Scale

2. academic skills

3. academic enablers

4. reading/language arts

5. mathematics

6. critical thinking

بودن و عدم رابطه وجود همخطی در بین متغیرهای پیش بین از شاخص‌های چولگی و کشیدگی، ضریب تحمل^۱ و تورم واریانس^۲ و ضریب همبستگی پیرسون و برای آزمون برازش معادلات ساختاری از شاخص نیکویی برازش مجذور کای^۳ با مقدار احتمال بزرگ‌تر از ۰/۰۵؛ ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب با نقطه برش کوچک‌تر از ۰/۰۸؛ شاخص نکویی برازش تطبیقی با نقطه برش کوچک‌تر از ۰/۹۰؛ شاخص نکویی برازش^۴ با نقطه برش کوچک‌تر از ۰/۹۵؛ شاخص تعدیل شده برازندگی^۵ با نقطه برش بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و شاخص نکویی تطبیقی^۶ با نقطه برش کوچک‌تر از ۰/۹۵ با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 استفاده از روش برآورد بیشینه احتمال مورد ارزیابی قرار گرفت.

یافته‌ها

در این پژوهش ۶۱۰ دانش‌آموز دختر حضور داشتند که پرسشنامه‌های ۳ نفر از آنان به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شد، از این تعداد باقی مانده، ۱۸ نفر (۳ درصد) از آنان در منطقه یک، ۱۸۳ نفر (۳۰/۱ درصد) در منطقه دو، ۱۵۶ نفر (۲۵/۷ درصد) در منطقه شش، ۷۰ نفر (۱۱/۵ درصد) در منطقه هفت، ۱۱۱ نفر (۱۸/۳ درصد) در منطقه شانزده و ۱۸ نفر (۱۱/۴ درصد) در منطقه هجده مشغول به تحصیل بودند. رشته تحصیلی ۹۸ نفر (۱۶/۲ درصد) از شرکت کنندگان علوم انسانی، ۳۱۲ نفر (۵۱/۴ درصد) علوم تجربی و ۱۹۷ نفر (۳۲/۴ درصد) ریاضی - فنی بود. همچنین ۲۸۸ نفر (۴۷/۴ درصد) از شرکت کنندگان در پایه دهم، ۲۰۹ نفر (۳۴/۴ درصد) در پایه یازدهم و ۱۱۰ نفر (۱۸/۲ درصد) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. گفتنی است که میانگین و انحراف استاندارد معدل تحصیلی شرکت کنندگان به ترتیب ۱/۶۸ و ۱/۲۵ بود.

تمرکز مثبت مجدد؛ تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی؛ ارزیابی مجدد مثبت؛ دیدگاه‌پذیری؛ پذیرش، سرزنش خود؛ سرزنش دیگران؛ نشخوار فکری و فاجعه‌سازی را در یک طیف لیکرت از «هرگز= ۱» تا «همیشه= ۵» مورد ارزیابی قرار می‌دهد. حسنی (۱۳۹۰) آلفای کرونباخ ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ گزارش کرده است که در سطح خوبی قرار دارند (قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش حسنی (۱۳۹۰) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی از ساختار ۹ عاملی اصلی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان حمایت کرد و ۷۴ درصد از تغییرات را تبیین کرد.

ج) روش اجرا

ابتدا اقدامات جهت دریافت مجوز لازم از دانشگاه برای معرفی پژوهشگر به اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران انجام شده و پس از کسب مجوز از اداره کل آموزش و پرورش تهران و هماهنگی با مناطق معرفی شده و مدیران مدارس، اجرای این پژوهش با ارائه توضیحات لازم و پرسشنامه‌های مربوطه صورت گرفت. در مرحله دوم پرسشنامه‌ها در مورد نمونه‌ای به حجم ۶۱۰ نفر اجرا شد. برای اجرای پرسشنامه‌های توضیحات روشن و یکسانی درباره اهداف پژوهش برای مدیران ارائه شد زیرا به جهت مجازی بودن سال تحصیلی جاری - هر پنج پرسشنامه در گوگل فرم تایپ و تنظیم شده و توضیحات مربوط به محرمانه بودن اطلاعات و همچنین بدون نام بودن و راهنمایی‌های مربوط به نحوه پاسخگویی و در پایان تشکر به جهت همکاری در بخش راهنمای اجرای آزمون در اختیار آزمون‌شوندگان قرار داده شد که با ارائه لینک پرسشنامه تمامی مطالب ذکر شده به همراه پرسشنامه‌ها برای دانش‌آموز در فضای مجازی قابل دسترس بوده و توسط ایشان تکمیل گردید. میانگین زمان اجرای پرسشنامه‌ها برای هر دانش‌آموز ۳۰-۴۰ دقیقه بود. جهت جلب مشارکت دانش‌آموزان شماره تماس و ایمیل شخصی پژوهشگر در اختیارشان قرار گرفت تا در صورت تمایل از نتیجه آزمون‌های خود آگاه شوند. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی از جمله میانگین و انحراف معیار و روش تحلیل مسیر به شرط برقراری پیش‌فرض‌های نرمال

4. Goodness of Fit Index (GFI)

5. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

6. Comparative Fit Index (CFI)

1. tolerance coefficient

2. variance inflation

3. Chi Square

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرها

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴
۱. حمایت اجتماعی ادراک شده	-			
۲. راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی	۰/۳۳**	-		
۳. راهبردهای غیرانطباقی نظم جویی شناختی	-۰/۲۳**	-۰/۰۷	-	
۴. شایستگی تحصیلی	۰/۳۹**	۰/۴۱**	-۰/۴۳**	-

* $P < ۰/۰۱$ و ** $P < ۰/۰۵$

جدول ۱ نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی ادراک شده، راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی هیجان، راهبردهای غیر انطباقی نظم جویی شناختی هیجان و شایستگی تحصیلی متغیرهای مکنون بوده و مدل اندازه‌گیری این پژوهش را تشکیل می‌دادند. در این پژوهش چنین فرض شده بود که متغیر مکنون حمایت اجتماعی ادراک شده به وسیله نشانگرهای حمایت دوستان، حمایت خانواده و حمایت دیگران، متغیر مکنون راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی هیجان به وسیله نشانگرهای پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه، ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه‌گیری، متغیر مکنون راهبردهای غیر انطباقی نظم جویی شناختی هیجان به وسیله نشانگرهای ملامت خویش، ملامت دیگران، نشخوارگری و فاجعه‌سازی و متغیر مکنون شایستگی تحصیلی به وسیله نشانگرهای مهارت‌های زبان / خواندن، مهارت‌های ریاضی، مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های بین‌فردی، درگیر شدن، انگیزش و مهارت‌ها سنجیده می‌شود.

جدول ۱ نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی ادراک شده با راهبردهای انطباقی نظم جویی هیجانی و شایستگی تحصیلی به صورت مثبت و با راهبردهای غیر انطباقی نظم جویی شناختی هیجان به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ همبسته بود. همچنین راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی هیجان به صورت مثبت و راهبردهای منفی آن به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ با شایستگی تحصیلی همبسته بودند.

در این پژوهش به منظور ارزیابی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها مقادیر کشیدگی و چولگی مورد بررسی قرار گرفت و مقادیر مزبور برای همه متغیرها در محدوده +۲ و -۲ قرار داشت. در ادامه مفروضه همخطی بودن به کمک مقادیر عامل تورم واریانس و ضریب تحمل مورد بررسی قرار گرفت و مقادیر ضریب تحمل همه متغیرهای پیش‌بین بزرگ‌تر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس آن‌ها کوچک‌تر از ۱۰ بود. بدین ترتیب مفروضه همخطی بودن نیز در بین داده‌ها برقرار بود. در پژوهش حاضر

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری اولیه و اصلاح شده

شاخص‌های برازندگی	مدل اندازه‌گیری اولیه	مدل اندازه‌گیری اصلاح شده	نقاط برش
مجذور کای	۷۳۸/۱۸	۴۳۴/۴۵	-
درجه آزادی الگو	۱۴۶	۱۴۰	-
مجذور کای هنجار شده	۵/۰۶	۳/۱۰	کمتر از ۳
شاخص نکویی برازش	۰/۸۷۴	۰/۹۲۷	> ۰/۹۰
شاخص تعدیل شده برازندگی	۰/۸۳۶	۰/۹۰۰	> ۰/۸۵۰
شاخص نکویی تطبیقی	۰/۸۸۶	۰/۹۴۳	> ۰/۹۰
ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب	۰/۰۸۲	۰/۰۵۹	< ۰/۰۸

جدول ۲ نشان می‌دهد که به استثنای شاخص برازندگی ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب دیگر شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده حمایت نمی‌کنند. به همین دلیل مدل در شش مرحله با ایجاد کوواریانس بین خطاهای نشانگرهای تفکر انتقادی و مهارت‌های ریاضی

(مرحله اول)، مهارت‌های زبان / خواندن و تفکر انتقادی (مرحله دوم)، مهارت‌های ریاضی و تفکر انتقادی (مرحله سوم)، مهارت‌های مطالعه و درگیری (مرحله چهارم)، حمایت دوستان و حمایت خانواده (مرحله پنجم) و پذیرش و ارزیابی مجدد مثبت (مرحله ششم) اصلاح و در نهایت شاخص‌های برازندگی حاصل شد که نشان داد مدل اندازه‌گیری با داده‌های

منطبق بر انتظار و با توجه به برابری تعداد متغیرهای مشاهده شده، متغیرهای مکنون و درجات آزادی در مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری، شاخص‌های برازندگی مشابهی برای مدل ساختاری به دست آمد و چنین نتیجه‌گیری شد که مدل ساختاری نیز همانند مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده برازش دارد.

گردآوری شده برازش قابل قبول دارد. بدین ترتیب چنین نتیجه‌گیری شد که الگوی اندازه‌گیری پژوهش با داده‌های گردآوری شده برازش دارد. در مدل اندازه‌گیری بزرگ‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر حمایت خانواده ($\beta = 0/869$) و کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر حمایت دوستان ($\beta = 0/491$) بود.

در مدل ساختاری این پژوهش فرض شده بود که حمایت اجتماعی با میانجی‌گری نظم جویی شناختی هیجان با شایستگی تحصیلی رابطه دارد.

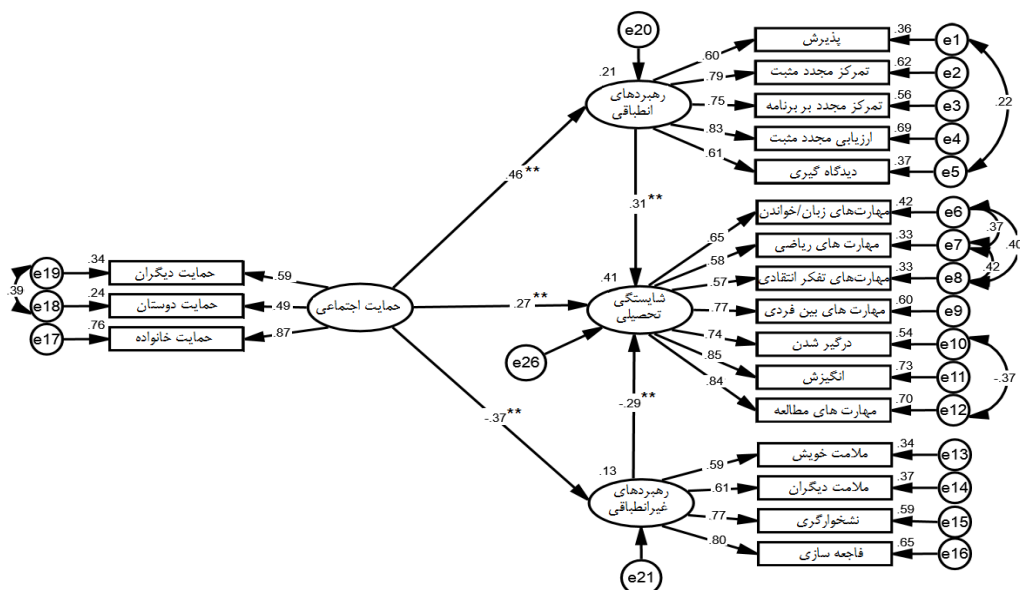
جدول ۳. ضرایب مسیر مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل ساختاری

P	β	SE	B	متغیرهای پیش‌بین
0/001	-0/367	0/026	-0/158	حمایت اجتماعی ← راهبردهای غیرانطباقی نظم جویی شناختی
0/001	0/458	0/034	0/217	حمایت اجتماعی ← راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی
0/001	-0/289	0/084	-0/454	راهبردهای غیرانطباقی نظم جویی شناختی ← شایستگی تحصیلی
0/001	0/311	0/083	0/445	راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی ← شایستگی تحصیلی
0/001	0/266	0/048	0/180	ضریب مسیر مستقیم حمایت اجتماعی ← شایستگی تحصیلی
0/001	0/249	0/030	0/168	ضریب مسیر غیرمستقیم حمایت اجتماعی ← شایستگی تحصیلی
0/001	0/514	0/054	0/348	ضریب مسیر کل حمایت اجتماعی ← شایستگی تحصیلی

* $P < 0/05$ و ** $P < 0/01$

جدول ۳ نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل (مجموع ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم) بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شایستگی تحصیلی مثبت و در سطح 0/01 معنادار است ($\beta = 0/514$, $p < 0/01$). ضریب مسیر بین راهبردهای غیرانطباقی نظم جویی شناختی ($\beta = -0/289$, $p < 0/01$) به صورت منفی و راهبردهای انطباقی آن ($\beta = 0/311$, $p < 0/01$) به صورت مثبت و در سطح معناداری 0/01 با شایستگی تحصیلی رابطه داشت. ضریب مسیر غیرمستقیم بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شایستگی تحصیلی نیز مثبت و در سطح 0/01 معنادار بود ($\beta = 0/249$, $p < 0/01$). براین اساس می‌توان گفت نظم جویی شناختی انطباقی و غیرانطباقی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده با شایستگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. با وجود این معناداری / عدم معناداری نقش هر یک از دو متغیر میانجی (نظم جویی شناختی انطباقی و نظم جویی شناختی غیرانطباقی) در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده با شایستگی تحصیلی معین نیست. به همین دلیل به منظور تعیین معناداری یا عدم معناداری نقش میانجی‌گر هر یک از دو متغیر میانجی از فرمول بارون و کنی استفاده شد. نتایج نشان داد ضریب مسیر غیرمستقیم بین حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق راهبردهای

غیرانطباقی نظم جویی شناختی هیجان ($\beta = 0/106$, $p < 0/01$) و از طریق راهبردهای انطباقی نظم جویی شناختی هیجان ($\beta = 0/142$, $p < 0/01$) مثبت و در سطح 0/01 معنادار است.



شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش با استفاده از داده‌های استاندارد

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین نقش میانجی گر نظم جویی شناختی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شایستگی تحصیلی بود. نتایج نشان داد هر دو راهبرد انطباقی و غیرانطباقی نظم جویی شناختی هیجان به صورت مثبت و معنادار رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و شایستگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند. این یافته با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های یارمحمدزاده و فیض‌اللهی (۱۳۹۵)؛ حسنی و همکاران (۱۳۹۵)؛ محمدی و همکاران (۱۳۹۴)؛ آلترمات (۲۰۱۷) و هرناندز و همکاران (۲۰۱۷) همسو بود.

در تبیین رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با شایستگی تحصیلی می‌توان گفت حمایت اجتماعی به عنوان یک عامل محیطی نقش مهمی را در درگیری یادگیرندگان ایفا می‌کند (وانگ و اکلس، ۲۰۱۲). گرچه در مسیر زندگی، همواره انسان نیازمند حمایت اجتماعی است، اما نوع حمایت‌ها به مقتضای دوره‌های زندگی تغییر می‌کند. براین اساس، در دوران نوجوانی که مهمترین وظیفه افراد انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های تحصیلی است، حمایت تحصیلی از اهمیت برخوردار می‌گردد. حمایت تحصیلی از جمله شاخص‌های مهم حمایت اجتماعی است. مهیا کردن هر منبعی که به طور مستقیم یا غیر مستقیم موجب افزایش میزان رغبت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد، حمایت تحصیلی به حساب می‌آید. موضوع

حمایت تحصیلی از دانش‌آموزان یک موضوع چند بعدی است. نقش معلم - دانش‌آموزان، معلم - والدین و والدین - همسالان، از حمایت تحصیلی ترکیب‌هایی فراهم می‌نمایند که هر یک به تنهایی و در ارتباط با یکدیگر، نقش مهمی در کیفیت و کمیت فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (بارت و دوران، ۲۰۲۱). بر این اساس، حمایت تحصیلی از دانش‌آموزان تنها محدود به فعالیت‌های معلم در کلاس نیست، بلکه گروه همسالان و هر یک از والدین نیز به عنوان منابع حمایتی، می‌توانند نقشی تعیین‌کننده در حمایت تحصیلی از دانش‌آموزان داشته باشند (لیل و همکاران، ۲۰۲۰). همسو با این یافته‌ها، وینتزل (۲۰۰۵) چنین مطرح کرده که نقش منابع حمایتی عبارت است از انتقال ارزش‌ها و انتظارات، ایجاد و تأمین محیط امن برای فعالیت در راستای ارزش‌ها و انتظارات و تأمین حمایت عاطفی برای دانش‌آموزان. حمایت تحصیلی علاوه بر منابع متعدد، از ابعاد مختلفی نیز برخوردار است. حمایت عاطفی (مهیا کردن مشوق‌ها)، حمایت ابزاری (مانند همکاری در انجام تکالیف) و حمایت شناختی (انتقال اهمیت موفقیت‌های تحصیلی به دانش‌آموز) از عمده‌ترین ابعاد حمایت تحصیلی هستند (وینتزل، ۲۰۰۵).

بر اساس مدل خود سیستمی رشد انگیزشی انسان‌ها دارای نیاز درونی هستند تا با دیگران تعامل کنند و به طور مؤثری بر محیط اطراف خود اثر بگذارند. بر اساس مدل «فروآیندهای نظام خود» رابطه بین بافت اجتماعی (مانند

خانواده، معلمان و همسالان) و فرآیندهای سیستم خود (مانند ارزش‌ها و باورها) متأثر از میزان حمایت‌کنندگی یا عدم حمایت‌کنندگی بافت اجتماعی است. به عبارت دیگر، اگر والدین، معلمان و همسالان حمایت کافی از دانش‌آموزان داشته باشند این مسئله تأثیر مثبتی بر فرآیند سیستم خود که شامل باورها، انگیزش و ارزش‌های فرزندان است تأثیر گذاشته و به نوبه خود رفتارها و عملکرد تحصیلی آن‌ها را متأثر می‌سازد، رفتارهایی که می‌تواند باعث درگیری و پیشرفت تحصیلی یا ترک تحصیل شود. دانش‌آموزان با دریافت حمایت تحصیلی احساس عزت‌نفس و خود کارآمدی بیشتری به دست می‌آورند. از آنجایی که متغیرهای حمایت تحصیلی و خودتنظیمی سبب سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش، تنظیم وقت، برنامه‌ریزی، کنترل اضطراب و افزایش عزت‌نفس و خودکارآمدی می‌شوند، این عوامل اشتیاق و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند (آزادی‌ده‌بیدی و فولادچنگ، ۱۳۹۸). به عبارت دیگر، دریافت حمایت بیشتر از سوی خانواده و اجتماع، نتایج تحصیلی مثبت‌تری به بار می‌آورد (صفایی و همکاران، ۱۳۹۸) و موجب شایستگی تحصیلی در آن‌ها می‌شود.

در تبیین نقش میانجی‌گر راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده با شایستگی تحصیلی می‌توان گفت نظم‌جویی هیجانی فرآیند درونی و تبادل است که دانش‌آموزان از طریق آن هیجان و شناخت‌واره‌های جاری خود را در مدرسه و تکالیف درسی مدیریت و کنترل می‌کند و به این ترتیب تجربه، رفتار، حالت یا برانگیختگی خود را تعدیل می‌کنند. بدین ترتیب دانش‌آموزان به واسطه راهبردهای نظم‌جویی هیجان، بر واکنش‌های هیجانی و شناختی خود نظارت می‌کنند. باین‌حال، راهبردهای مختلف مضامین مختلفی برای کارکرد انطباقی دارند. تفاوت‌های افراد در استفاده از سبک‌های مختلف نظم‌جویی شناختی هیجانی موجب پیامدهای عاطفی، شناختی و اجتماعی مختلفی می‌شود (دولار و کاکینز، ۲۰۲۰). بدین ترتیب، تنظیم هیجان‌ات از طریق فرآیند نظارتی بر عملکرد تحصیلی نظیر انگیزش، مشارکت و شایستگی تحصیلی اثرگذار است.

توانایی نظم‌جویی هیجان‌ات در دانش‌آموزان منجر به بالا رفتن ظرفیت خودگردانی هیجانی و افزایش دانش هیجانی در محیط آموزشی می‌شود. از جمله اینکه دانش‌آموزان را قادر می‌سازد در شرایطی که با تکالیف

مختلف روبرو می‌شوند برای خود حمایت اجتماعی جلب کنند. افرادی که از حمایت خانواده در مواجهه با مشکلات برخوردارند، با مشورت افراد خانواده و همدردی توانسته‌اند با استرس ناشی از مشکلات تحصیلی موجود دست‌وپنجه نرم کنند. دانش‌آموزانی که خانواده صمیمی دارند، می‌توانند مشکلات خود را با اعضای خانواده در میان بگذارند و از آن‌ها راهنمایی بخواهند. حتی اگر نتوانند آن‌ها را راهنمایی کنند، حمایت عاطفی اعضای خانواده می‌تواند سبب کاهش هیجان‌های منفی آن‌ها شود. نبود حمایت خانواده به‌عنوان متغیر سیستم محیطی، فرد را برای پیامدهای روانشناختی مانند هیجان‌های منفی آسیب‌پذیر می‌سازد؛ اما حمایت خانواده متغیر مهمی از سیستم اجتماعی در شرایط بحرانی است که فرد را در کاهش هیجان‌های منفی کمک می‌کند (پورسید و خرمائی، ۱۳۹۷). حمایت اجتماعی در کاهش تنش فرد از طریق ارائه اطلاعات و تأثیر بر انتخاب مقابله کارآمد و ناکارآمد در برابر هیجان‌های منفی، نقش مؤثری ایفا می‌کند و او را در برابر تنش‌زاهای زندگی و رسیدن به موفقیت و احساس شایستگی یاری می‌دهد. حمایت اجتماعی به‌عنوان قوی‌ترین و نیرومندترین نیروهای مقابله‌ای برای رویارویی موفقیت‌آمیز و آسان افراد در زمان درگیری با شرایط تنش‌زا شناخته شده که تحمل مشکلات را برای فرد تسهیل می‌کند و افرادی که از حمایت اجتماعی و احساس رضایت‌مندی برخوردارند توانمندی بیشتری در کنترل هیجان‌هایشان دارند (شاه‌محمدی و مختاری، ۱۳۹۷). بدین ترتیب، حمایت اجتماعی هیجان‌های مثبتی را موجب می‌شود که این هیجان‌های مثبت سازوکارهای انطباقی هستند و موجب گسترش فکر و عمل و بهبود توانایی شناختی می‌شوند و فرد را تشویق می‌کنند تا لحظات خوبی برای خود خلق کند و به مرور موجب می‌شوند فرد دست به فعالیت‌های رفتاری و شناختی بزند که موجب ساخت منابعی می‌شوند که در موقعیت‌های مورد نیاز دانش‌آموز به ویژه مطالعه دروس و امتحانات می‌توانند مفید واقع شود (پورداد و همکاران، ۱۳۹۸).

هر پژوهشی در بطن خود محدودیت‌هایی دارد. در این پژوهش از ابزار خودگزارش‌دهی استفاده شده که ممکن است نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار داده باشد؛ همچنین پرسشنامه‌ها در پژوهش حاضر به شکل مجازی و در زمان شیوع کووید-۱۹ جمع‌آوری شده است و ممکن است خلق‌وخو و اضطراب شرکت‌کننده‌ها بر پاسخ‌ها اثر داشته باشد. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات نظیر

مصاحبه نیز استفاده شود. به مشاوران مدارس، بالینگران و درمانگران حوزه کودک و نوجوانان سنجش و ارزیابی میزان حمایت اجتماعی دانش آموزان، جهت شناسایی و در نظر گرفتن تظاهرات آن بر نظم‌جویی هیجان و شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود. براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش برگزاری کارگاه‌هایی با محتوای آموزش راهبردهای انطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان و همچنین خودکارآمدی تحصیلی به مسئولین آموزش و پرورش و مدیران و معلمان پیشنهاد می‌شود. براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش برگزاری کارگاه‌هایی با محتوای آموزش راهبردهای انطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان و همچنین خودکارآمدی تحصیلی به مسئولین آموزش و پرورش و مدیران و معلمان پیشنهاد می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: در این پژوهش ملاحظات اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد.

حامی مالی: این پژوهش برگرفته از رساله دکتری و بدون حمایت مالی انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی بود و همه نویسندگان این مقاله نقش یکسانی در آماده‌سازی مقاله حاضر برعهده داشتند.

تضاد منافع: بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاور که در انجام این تحقیق یاری نمودند کمال تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- Altermatt, E. R. (2017). Academic competence perceptions moderate the effects of peer support following academic success disclosures. *Social Development, 26*(4), 921-936. <https://doi.org/10.1111/sode.12235>
- Azadi Dehbidi, F., & Foladchang, M. (2019). Causal model of academic conflict: The role of academic support and academic self – regulation. *Training and Evaluation, 12*(47), 159-183. (Persian) <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=731670>
- Barratt, J. M., & Duran, F. (2021). Does psychological capital and social support impact engagement and burnout in online distance learning students? *The Internet and Higher Education, 51*, 100821. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100821>
- Baum, A., Revenson, T. A., & Singer, J. E. (2011). *Handbook of health psychology* (2nd Ed.), UK: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203804100>
- Diperna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psycho-educational Assessment, 17*, 207-225. <https://doi.org/10.1177/073428299901700302>
- Dollar, J. M., & Calkins, S. D. (2020). Emotion Regulation and Its Development. In J. B. Benson (Ed.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development (Second Edition)* (pp. 546-559). Netherlands: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23665-1>
- Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V. & Cate, R. T. (2009). Brief report: cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. *Journal of Adolescence, 32*(2), 449-454. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.003>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1998). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin, 103*(2), 265-275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.265>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghaddamzadeh, A. (2020). Construction of a Standardized Questionnaire to Detect the Pseudo Evaluation in Elementary Schools. *Journal of Educational Sciences, 27*(2), 91-116. (Persian) <https://doi.org/10.22055/edus.2020.35053.3114>
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghaddamzadeh, A., & Dehghani, M. (2022). A System of Indicators for assessing the teacher readiness in primary education: A systematic review. *Research in School and Virtual Learning, 10*(1), 109-125. (Persian) <https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>
- Hasani, J. (2011). Psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Clinical Psychology, 3*(7), 73-83. (Persian). <https://doi.org/10.22075/JCP.2017.2031>
- Hasani, M., Asghari, M., Kazemzadeh Beitali, M., Abdoli & Sultanahmadi. J. (2016). The role of social support of schools on students' life satisfaction: Examining the mediating role of school satisfaction, academic competence and general self-efficacy. *Journal of School Psychology and Institution, 5*(4), 31-51 (Persian). http://jsp.uma.ac.ir/article_510.html?lang=en
- Hernandez, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2017). Ethnic pride, self-esteem, and school belonging: A reciprocal analysis over time. *Journal of Developmental Psychology, 53*(12), 2384-2396. <https://doi.org/10.1037/dev0000434>
- Homaeinejad, H., Karbalaieimohammadmeigoni, A., & Taghilou, S. (2018). Structural model of childhood trauma, Cognitive emotion regulation strategies and symptoms of borderline personality. *Clinical Psychology, 10*(39), 35-48. (Persian). <https://doi.org/10.22075/JCP.2019.15451.1472>
- Järvenoja, H., Näykki, P., & Törmänen, T. (2019). Emotional regulation in collaborative learning: when do higher education students activate group level regulation in the face of challenges? *Studies in Higher Education, 44*(10), 1747-1757. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665318>
- Kabiri, V., Arabzadeh, M., & Ghasemi Asl, G. (2018). Predicting students' academic engagement based on personality dimensions and basic psychological needs. *Quarterly Journal of Education, Counseling and Psychotherapy, 7*(27), 71-80. (Persian). https://journal-counselling.islamshahr.iau.ir/article_665176.html?lang=en

- López-Varas, F., García-López, O., Icarán-Francisco, E. M., Burgos-Postigo, S., & Clemente-Suárez, V. J. (2021). Modifications of academic competences and intelligence in a university grade. *Physiology & Behavior*, 241, 113564. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2021.113564>
- Lyell, K. M., Coyle, S., Malecki, C. K., & Santuzzi, A. M. (2020). Parent and peer social support compensation and internalizing problems in adolescence. *Journal of School Psychology*, 83, 25-49. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.003>
- Mahmoudpour, A., Darba, M., Khanjani Veshki, S., & Pasha S, (2020). Predicting student's academic competence based on parenting styles, perceived self-efficacy and emotion regulation. *Journal of Psychological Sciences*, 19(93), 1115-1124. (Persian). <http://psychologicalscience.ir/article-1-788-fa.html>
- Mohammadi, L., Tanha, Z., & Rahmani, S. (2015). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and risky behaviors through perceived social support. *Journal of Modern Psychological Researches*, 10(39), 161-189. (Persian). https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4073.html?lang=en
- Moosavi, S. S., & Abolmaali Alhoseini, K. (2018). The role of academic identity and academic emotions in predicting the academic competence of high school girls. *Journal of Modern Psychological Researches*, 13(52), 231-252. (Persian). https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_8632.html?lang=en
- Nasiri, F., & Abdolmaleki, S. (2016). Explaining the relationship between perceived social supports with quality of life with the mediating role of perceived stress in women heads of households in Sanandaj city. *Journal of Applied Sociology*, 27(64), 99-116. (Persian) <https://doi.org/10.22108/JAS.2017.21163>
- Ramezani, M., Khamesian, A., & Rastghoo Moghadam, M. (2018). The relationship between perceived social support from the teacher and academic involvement: Intermediate role Self-regulatory educational. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 17(68), 107-124. (Persian). http://noavaryedu.oerp.ir/article_84342.html?lang=en
- Safaei, M., Rezaei, A. M., & Talea Pasand, S. (2019). Predicting academic performance based on family support from friends and others: Mediating role of academic self-efficacy, Academic resilience and academic attraction. *Journal of Educational Psychology*, 15(52), 239-268. (Persian). <https://doi.org/10.22054/JEP.2019.41526.2658>
- Shahmohamadi, N., Mokhtari, M. (2018). Mediating role of cognitive emotion regulation in relation to perceived social support and academic success of high school students. *Journal of Strategy for Culture*, 11(42), 181-205. (Persian). <https://doi.org/10.22034/JSFC.2018.82699>
- Smaeli, S., Aghdasi, A., & Panah Ali, A. (2020). Comparison of effectiveness of emotion regulation training and interpersonal skills training on the psychological and social competence of students. Technical and Vocational school for girls' ourumiyeh. *Journal of Training and evaluation*, 13(50), 35-57. (Persian). <https://doi.org/10.30495/JINEV.2020.675608>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S., (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford Press.
- Yarmohammadzadeh, P., & Feyzolahi, Z. (2016). The relationship of social support, Academic motivation and academic self-efficacy of high school students in Tabriz and Azarshahr. *Journal of Applied Sociology*, 27(61), 169-157. (Persian). <https://doi.org/10.22108/JAS.2016.20487>
- Zimet, G. D., Dahlen, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52, 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., & Werkman, S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 55, 610-617. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095>