

الگوی علی روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی - اقتصادی با انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودناتوان سازی

سیده اقدس موسوی^۱، فربرز درتاج^۲، خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۳

The scientific pattern of how cognitive emotion regulation and socioeconomic status will affect educational motivation

Seyedeh Aghdas Mousavi¹, Fariborz Dargaj², Khadijeh Abu Al-Moali Al-Husseini³

چکیده

زمینه: پژوهشگران به بررسی روابط بین تأثیر خودتنظیمی هیجانی با انگیزش تحصیلی پرداخته‌اند، اما الگوی علی روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی - اقتصادی با انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی مورد غفلت واقع شده است. **هدف:** الگوی مدل روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی - اقتصادی با انگیزش تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در بین دانش‌آموزان بود. **روش:** پژوهش از نوع همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۲ شهر تهران بود. که ۲۷۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند ابزار پژوهش عبارتند از: پرسشنامه تنظیم شناختی هیجانی گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶)، مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) وارلند و همکاران (۱۹۹۲؛ به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸)، پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی (ASHS) شوینگر و استینسمر پلستر (۲۰۱۱) و پرسشنامه پایگاه اقتصادی اجتماعی تیمز (۱۹۹۵ تا ۲۰۰۷). داده‌ها با استفاده از شاخص‌های چولگی و کشیدگی بررسی شده و همبستگی بین متغیرهای مدل با ماتریس همبستگی تحلیل شد. **یافته‌ها:** تنظیم شناختی هیجان سازگار بر روی خودناتوان‌سازی اثر منفی و بر روی پایگاه اقتصادی - اجتماعی اثر مثبت دارد، تنظیم شناختی ناسازگار نیز بر روی خودناتوان‌سازی اثر مثبت و بر روی پایگاه اقتصادی - اجتماعی اثر منفی دارد، همچنین خودناتوان‌سازی بر روی انگیزش درونی اثر منفی و بر روی انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی اثر مثبتی دارد، پایگاه اقتصادی - اجتماعی نیز اثر منفی بر روی خودناتوان‌سازی دارد ($P < 0/05$)، **نتیجه‌گیری:** خودناتوان‌سازی در روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی - اقتصادی و انگیزش تحصیلی نقش واسطه‌ای را دارد، در حالت کلی یافته‌ها نشان دادند که مدل ارائه شده در مطالعه حاضر با نتایج آزمون مدل برازش مناسبی دارد و می‌تواند در تحقیقات مورد استفاده قرار گیرد. **واژه کلیدی‌ها:** تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی - اقتصادی، انگیزش تحصیلی، خودناتوان‌سازی، دانش‌آموزان

Background: Researchers have investigated the relationship between the effect of emotional self-regulation with academic motivation, but the causal model of the relationship between cognitive emotion regulation, socioeconomic status with academic motivation: the mediating role of self-disability has been neglected. **Aims:** of the model was to model the relationships between cognitive emotion regulation, socioeconomic status, and academic motivation with the mediating role of self-expression among students. **Method:** The research was correlation and structural equation modeling. The statistical population consisted of all female high school students in district 2 of Tehran. The sample consisted of 270 individuals who were selected by simple random cluster sampling. 2009), Schwinger & Steinmeister Plasterer (ASHS) Academic Self-Disability Questionnaire (2011) and the Social Economic Database Questionnaire (1995-2007). Data were analyzed using skewness and elongation indices and correlation between model variables with correlation matrix. **Results:** Cognitive emotion regulation adjustment had a negative effect on self-handicapping and had a positive effect on socioeconomic status. It has a negative effect on intrinsic motivation and a positive effect on extrinsic and extrinsic motivation, and socioeconomic status has a negative effect on self-disability ($P < 0/05$). **Conclusions:** Self-disability in the relationship between cognitive emotion regulation, social base - Economic and academic motivation play a mediating role, in general the findings show that fashion The model presented in this study fits well with the model test results and can be used in research. **Key Words:** Cognitive emotion regulation, socioeconomic status, academic motivation, self-mutilation, students

Corresponding Author: Dortajf@gmail.com

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران

^۱ Ph.D Student of Educational Psychology, Islamic Azad University, Science Research Branch of Tehran, Tehran, Iran

^۲ استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

^۳ دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم اجتماعی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران

^۳ Associate Professor of Psychology Faculty of Psychology and Social Sciences, Islamic Azad University, Roudheh Branch, Tehran, Iran

پذیرش نهایی: ۹۸/۱۲/۱۶

دریافت: ۹۸/۱۰/۰۱

مقدمه

انگیزش عامل فعال‌ساز رفتار انسان است. انگیزش را می‌توان عامل نیرو دهنده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار به سوی هدف تعریف کرد (سیف، ۱۳۸۸). صاحب‌نظران، انگیزش را به دو گروه اصلی، یعنی انگیزه درونی و بیرونی تقسیم کرده‌اند. انگیزه درونی جذابیت لازم را برای انجام یک فعالیت، ایجاد کرده در حالی که فرد تحت تأثیر انگیزه بیرونی با هدف مستقلى به فعالیت خاصی دست می‌زند (استورجس و همکاران، ۲۰۱۶)، یکی از سازه‌های اولیه‌ای که برای تبیین انگیزش ارائه شده است، انگیزش پیشرفت تحصیلی^۱ می‌باشد، انگیزش پیشرفت تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌گردد (سیف، ۱۳۸۸). به عبارت دیگر، انگیزش پیشرفت تحصیلی، تمایل فراگیر است، به آن که کاری را در قلمرو خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را بطور خودجوش ارزیابی کند؛ غالب رفتارهایی که انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهند عبارتند از پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت‌کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد (ریان و دسی، ۲۰۰۰)، مشاهده شده که بسیاری از دانش‌آموزان با توانایی متوسط و انگیزش بالا دارای موفقیت‌های تحصیلی بالایی بوده‌اند (هولاند و همکاران، ۲۰۱۵)، بر اساس این شواهد مطالعه انگیزش، همواره مورد علاقه روانشناسان تربیتی بوده است.

عوامل مؤثر بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان به دو بخش عوامل درونی و عوامل درونی تقسیم نمود، عواملی چون پایگاه اقتصادی و اجتماعی (بومن و دستین، ۲۰۱۶) به عنوان عوامل بیرونی و محیطی، و عوامل شخصیتی همچون مهارت‌های فراشناختی، توانایی سازگاری، هویت و مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان (المین و همکاران، ۲۰۱۵، ماتاشیما و اوزاکی، ۲۰۱۵) را می‌توان در زمره عوامل درونی قرار داد. تنظیم شناختی هیجان^۲ به راهبردهایی اطلاق می‌شود که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجارب هیجانی مورد استفاده قرار می‌گیرد (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷). به باور گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) راهبردهای تنظیم شناختی هیجان کنش‌هایی هستند که نشان دهنده‌ی راه‌های کنار آمدن فرد با وضعیت

تنش‌زا و اتفاقات ناگوار است و به فرد کمک می‌کند؛ تا با وقایع تنش‌زای زندگی‌اش سازش پیدا کند. در محیط مدرسه نیز تنظیم شناختی هیجان می‌تواند آثار سوناشی از پایگاه اقتصادی و اجتماعی ضعیف را مدیریت کرده و اعتماد به نفس و انگیزش تحصیلی فرد را افزایش دهد (گورما و آریسنو، ۲۰۰۲)، در این راستا برخی محققان پایگاه اقتصادی و اجتماعی را از عوامل درونی افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان می‌دانند (بومن و دستین، ۲۰۱۶). عوامل محیطی چون پایگاه اقتصادی - اجتماعی طبق نظریه سیستم‌های بوم شناختی برون فن برنر^۳ (برک، ۲۰۰۰)، در طبقه کلان سیستم قرار دارند که می‌توانند بر رفتار آدمی تأثیر داشته باشند، در مقابل نظریه عاملیت^۴ باندورا (۲۰۰۶) که به معنای اثر گذاری ارادی بر عملکرد خود و محیط می‌باشد، نقش اراده و عاملیت انسان را برجسته نموده و بیان می‌دارد که انسان می‌تواند بر شرایط خود فائق آید، در زمینه پایگاه اقتصادی - اجتماعی نیز طبق نظریه خطر تهدید تصور قالبی^۵ (استیل و آرونسون، ۱۹۹۵) ممکن است دانش‌آموزان با قومیت‌های مختلف یا دانش‌آموزان روستایی در معرض تحقیر سایر دانش‌آموزان قرار گیرند، که در این شرایط مهارت‌هایی چون تنظیم شناختی هیجان می‌تواند قدرت سازگاری دانش‌آموزان را افزایش دهد (یو، ماتسو ماتو و لیروکس، ۲۰۰۶، عیسی‌زادگان، جنابادی و سعادت‌مند، ۱۳۹۰). پایگاه اقتصادی - اجتماعی به عقیده برخی صاحب‌نظران بیشتر شامل، جنسیت، قومیت، طبقه اقتصادی و شهری و روستایی بودن می‌باشد بنام (۱۹۹۹)؛ به نقل از رشید و همکاران، (۱۳۹۲)، که می‌توانند بر متغیرهای تحصیلی از جمله انگیزه تحصیلی و پیشرفت اثرگذار باشند (بومن و دستین، ۲۰۱۶)، با این حال تأثیر متغیرهای اقتصادی - اجتماعی بر متغیرهای تحصیلی غیرمستقیم و به واسطه‌ی متغیرهای شناختی می‌باشد (بومن و دستین، ۲۰۱۶). خودناتوان‌سازی یکی از متغیرهایی می‌باشد که می‌تواند در روابط بین تأثیر خود تنظیمی هیجانی و پایگاه اقتصادی - اجتماعی بر انگیزش تحصیلی نقش واسطه را داشته باشد، به این صورت که دانش‌آموزان در معرض آسیب و با طبقه‌های ضعیف بر اساس تجارب تحقیر به مرور تصویر مفهومی منفی از خود تشکیل می‌دهند (اوانز، کوپینگ، رولی و کورتز کستر، ۲۰۱۱)، که در طول زمان این دانش‌آموزان دچار خود

4. Human Agency

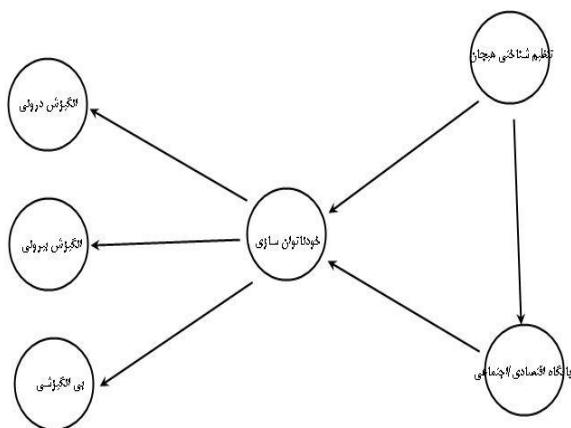
5. Stereotype threat

1. academic achievement motivation

2. Cognitive emotion regulation

3. Bronfenbrenner

خودناتوان‌سازی در روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اقتصادی - اجتماعی و انگیزش تحصیلی به درستی مفهوم‌سازی نشده است، و مطالعات گذشته به بررسی روابط مستقیم بین این متغیرها پرداخته‌اند، برای نمونه قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان به صورت منفی و راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان به صورت مثبت، خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش بینی می‌کنند. پارک و راین (۲۰۱۲) نیز نشان دادند که مهارت های خودتنظیمی با راهبردهای خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری ارتباط منفی دارد، عباس تبار و احمدپور (۱۳۹۵) همچنین نشان دادند که دانش‌آموزان با طبقه اجتماعی - اقتصادی پائین، دارای راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگارتری در مقایسه با دانش‌آموزان دارای طبقه اقتصادی - اجتماعی بالا هستند، مزاک و همکاران (۲۰۱۷) نیز نشان دادند که دانش‌آموزان مرفه، راهبردهای خودتنظیمی سازگارانه‌تری دارند، مطالعات دیگر (شکر کن، هاشمی و نجاریان، ۱۳۸۴، کالیون، داداندی و یازجی، ۲۰۱۶، آکا، ۲۰۱۲) رابطه بین خودناتوان‌سازی با انگیزش را نشان دادند، نظر به نبود مدل جامعی از روابط بین متغیرهای مطالعه حاضر و مبهم بودن نقش واسطه خودناتوان‌سازی در روابط بین متغیرهای درونی و محیطی، تحقیق حاضر در نظر دارد بر اساس مدل نظری (شکل شماره ۱)، ضمن بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم، به این سؤال پاسخ دهد که آیا خودناتوان‌سازی در روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اقتصادی - اجتماعی و انگیزش تحصیلی می‌تواند نقش واسطه را داشته باشد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌شوند، در حالی که تنظیم شناختی هیجان می‌تواند این فرآیند را کاهش دهد، در این راستا، وان اودن هون و واندرزی (۲۰۰۲)، یکی از کارکردهای تنظیم شناختی هیجانی را سازگاری میان فرهنگی^۱ می‌دانند، و بیان می‌کنند، تنظیم شناختی هیجان موجب تسهیل روابط بین فردی فرهنگ‌ها و طبقات مختلف می‌شود.

خودناتوان‌سازی^۲ نوعی واکنش، رفتار و یا مجموعه‌ای از عملکرد است که فرصت مناسبی به وجود می‌آورد تا افراد، شکست های خود را به عوامل خارجی و موفقیت‌هایشان را به عوامل درونی خود نسبت دهند (برگلاس و جونز، ۱۹۸۷، قویوس و استروگون، ۲۰۱۱)؛ نظریه خودارزشی^۳ کاوینگتون (۱۹۹۲) بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن می‌باشد، یکی از راه‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند بدان وسیله از خوردن برچسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی است، در حالی که پایگاه اقتصادی - اجتماعی به عنوان عامل بیرونی می‌تواند بر تصویر منفی از خود دانش‌آموزان و خودناتوان‌سازی آنها اثرگذار باشد (بومن و دستین، ۲۰۱۶)، ولی از سوی دیگر مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی می‌تواند از طریق راهکارهایی چون پذیرش ضعف و قوت بر این تصویرهای ذهنی منفی فائق آید (توماس و گادبویس، ۲۰۰۷)، در این راستا، توماس و گادبویس (۲۰۰۷)، در تحقیقی با عنوان خودناتوان‌سازی تحصیلی؛ نقش خودپنداره و راهبردهای یادگیری دانشجویان کانادایی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که خودناتوان‌سازی با خودپنداره مثبت و خودتنظیمی رابطه منفی دارد، همچنین، ابافت (۱۳۸۸) نیز در تحقیق خود نشان داد که بین راهبردهای خودتنظیمی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد، مهد و شیخ‌اسلامی (۱۳۹۴)، نیز با مد نظر قرار دادن فرآیندهای خانوده به عنوان عامل محیطی و اجتماعی مؤثر بر از خودناتوان‌سازی، نشان دادند که فرآیندهای خانواده می‌تواند خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی کند، برخی تحقیقات نیز (برای نمونه، قویوس و استروگون، ۲۰۱۱، نوسنکو، آرشاوا و نوسنکو، ۲۰۱۴) به اثرات مستقیم منفی خودناتوان‌سازی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند. علیرغم بحث‌های صورت گرفته هنوز نقش واسطه‌ای

3. self-worth theory

1. intercultural adjustment

2. Self-Handicapping

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۲ شهر تهران بود که تعداد کل آنها ۱۰۹۵ نفر بود. در این تحقیق حجم نمونه با استفاده از جدول مرگان برآورد شد که تعداد آن ۲۸۰ نفر بود، سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد، بدین صورت که از مناطق شهر تهران به تصادف منطقه ۲ انتخاب و سپس از منطقه انتخاب شده تعداد ۸ مدرسه انتخاب شد، سپس از هر یک از این مدارس ۳۵ دانش‌آموز انتخاب شدند، و در نهایت بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص داده‌های نهایی به تعداد ۲۷۰ نفر رسید و این تعداد در نهایت وارد مطالعه شده و به پرسشنامه‌های زیر پاسخ دادند. ملاک‌های ورود به پژوهش رضایت برای شرکت در پژوهش، ساکن بودن در منطقه دو تهران، نداشتن اختلال و تحت درمان روان-پزشکی نبودن بود. ملاک‌های خروج از پژوهش عدم رضایت برای شرکت در پژوهش و ساکن بودن در مناطق دیگر تهران بود. به جهت رعایت ملاحظات اخلاقی به آزمودنی‌ها راجع به محرمانه ماندن اطلاعات اطمینان داده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از شاخص‌های چولگی و کشیدگی بررسی شده و همبستگی بین متغیرهای مدل با ماتریس همبستگی در نرم‌افزار AMOS22 انجام شد

ابزار

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجانی^۱: یک پرسشنامه چندبعدی می‌باشد که توسط گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) به منظور شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد بعد از تجربه‌ی موقعیت‌ها و حوادث منفی ساخته شده است، این پرسشنامه دارای ۹ زیرمقیاس است. پنج زیرمقیاس این پرسشنامه سبک‌های تنظیم هیجان شناختی سازگار و چهار زیرمقیاس دیگر سبک‌های تنظیم هیجان شناختی ناسازگار هستند. راهبردهای مقابله‌ای سازگار که عبارتند از: ۱. پذیرش^۲، ۲. تمرکز مجدد مثبت^۳، ۳. تمرکز مجدد بر برنامه ریزی^۴، ۴. ارزیابی مجدد مثبت^۵، ۵. کنار آمدن با دیدگاه^۶؛ سبک‌های تنظیم هیجان شناختی ناسازگار نیز عبارتند از ۱. سرزنش خود^۷، ۲. نشخوار

فکری^۸، ۳. فاجعه‌انگاری^۹، ۴. سرزنش دیگری^{۱۰}، ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه در ایران محاسبه گردیده و مقادیر پایایی آلفای کرونباخ و ضریب بازآزمایی (با فاصله زمانی ۴ هفته) برای عامل کلی ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۱ بدست آمده و برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب در دامنه‌ی ۰/۶۳ تا ۰/۸۹ و ۰/۸۱ تا ۰/۸۵ گزارش شده است (نقل از ربیعی، زره پوش، پالاهنگ، زارعی، ۱۳۹۲). برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار ۰/۸۱ برای کل ابزار به دست آمد، علاوه بر آن به منظور تعیین اعتبار سازه مقیاس اهداف پیشرفت از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش بدست آمده (GFI=۰/۹۰)، (AGFI=۰/۹۴) و (RMSEA=۰/۰۶) نشانگر برازش مناسب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری می‌باشد.

پرسشنامه‌ی انگیزش: جهت سنجش و اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) وارلند و همکاران (۱۹۹۲)؛ به نقل از یوسفی و همکاران، (۱۳۸۸) استفاده شد. مقیاس انگیزش تحصیلی شامل سه خرده مقیاس انگیزش درونی (۱۲ گویه)، انگیزش بیرونی (۱۲ گویه)، و بی انگیزگی (۴ گویه) است که در مجموع این مقیاس دارای ۲۸ گویه می‌باشد. وارلند و همکاران (۱۹۹۲) روایی و پایایی آن را مناسب ارزیابی کرده‌اند، در ایران نیز در مطالعه‌ی یوسفی و همکاران (۱۳۸۸) ضریب پایایی برای انگیزش درونی، ۰/۸۴، بیرونی، ۰/۸۶، و بی انگیزگی، ۰/۶۷ گزارش شده است، در تحقیق حاضر جهت بررسی روایی و پایایی ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب مقادیر ۰/۸۸، ۰/۸۵ و ۰/۷۸ برای انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزگی به دست آمد. برای بررسی روایی این پرسشنامه نیز از تحلیل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش بدست آمده (GFI=۰/۹۸)، (AGFI=۰/۹۳ و RMSEA=۰/۰۷) نشانگر برازش مناسب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری می‌باشد.

پرسشنامه خودناتوان‌سازی: پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی (ASHS)^{۱۱} شوینگر و استینسر پلستر (۲۰۱۱) پرسشنامه‌ای تک

7. Self-blame

8. Rumination

9. Catastrophising

10. Blaming others

11. Academic Self - Handicapping Scale

1. CERO

2. Acceptance

3. Positive refocusing

4. Planning

5. Positive reappraisal

6. Putting into perspective

جدول ۱. شاخص‌های جمعیت شناختی مطالعه حاضر

متغیر	شاخص	فراوانی	درصد فراوانی
سن	۱۶	۲۲	۸/۱
	۱۷	۱۳۰	۴۸/۱
	۱۸	۱۰۴	۳۸/۵
	۱۹	۱۴	۵/۲
	تجربی	۱۴۱	۵۲/۲
	انسانی	۴۳	۱۵/۹
	ریاضی و فیزیک	۸۶	۳۱/۹
	رشته	۱	۲۰/۷
	۲	۱۴۶	۵۴/۱
	۳	۵۳	۱۹/۶
شغل مادر	چهارم و بالاتر	۱۵	۵/۶
	خانه دار	۱۹۲	۷۱/۱
	دولتی	۱۱	۴/۱
	سایر	۶۷	۲۴/۸
شغل پدر	دولتی	۸۹	۳۳/۱
	آزاد	۱۸۱	۶۷

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	چولگی	کشدگی	میانگین	انحراف معیار
نشخوار فکری	۰/۶۱	-۰/۳۳	۹/۳۹	۳/۹۲
ملامت خود	۰/۶۵	-۱/۰۲	۱۰/۵۹	۴/۴۸
فاجعه سازی	۰/۳۷	-۱/۰۲	۹/۵۸	۳/۰۱
ملامت دیگران	۰/۳۲	-۱/۱۴	۱۰/۸۹	۳/۰۶
پذیرش	-۰/۷۳	۰/۱۵	۱۱/۲۳	۳/۱۱
تمرکز مثبت	-۰/۳۲	-۰/۱۴	۹/۶۱	۴/۳۸
تمرکز مجدد به برنامه	-۰/۰۸	۰/۱۰	۱۲/۱۱	۳/۰۷
ارزیابی مجدد	-۰/۳۴	۰/۰۷	۱۰/۲۱	۴/۰۶
دیدگاه گری	۱/۳۲	۱/۶۰	۱۰/۶۰	۳/۰۲
انگیزش درونی	-۰/۰۹	-۰/۷۳	۳۶/۲۱	۷/۷۱
انگیزش بیرونی	-۰/۳۱	۰/۴۴	۳۰/۴۷	۹/۷۲
بی انگیزشی	۰/۵۷	-۰/۸۵	۱۰/۹۳	۳/۷۱
خودناتوان سازی	-۰/۲۴	-۱/۵۰	۱۸/۶۵	۸/۰۳
تحصیلات	۰/۲۰	-۱/۰۴	۱۱/۹۷	۴/۰۹
اقتصاد	۰/۳۵	-۱/۰۱	۲/۴۲	۱/۱۹

عاملی و دارای ۷ گویه می‌باشد. شونینگر و استینسر پلستر (۲۰۱۱) پایایی این پرسشنامه را با توجه به ضریب همسانی درونی برابر با ۰/۸۰ گزارش نمودند. در ایران نیز بردبار و رستگار در سال ۱۳۹۴ این پرسشنامه را روی ۲۵۸ نفر انجام دادند. در پژوهش آنها ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه برابر با ۰/۸۶ به دست آمد. مقدار آلفای کرونباخ برای این ابزار در مطالعه حاضر نیز ۰/۷۹ به دست آمد، به منظور تعیین روایی و اعتبار سازه پرسشنامه امیدواری از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد، و شاخص‌های برازش بدست آمده ($GFI=0/94$ ، $AGFI=0/91$ و $RMSEA=0/06$) نشانگر برازش مناسب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری می‌باشد.

پرسشنامه پایگاه اقتصادی اجتماعی: این پرسشنامه توسط تیمز در ۵۹ کشور دنیا، طی چهار سال برنامه‌ریزی منظم، از در سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۷ اجرأ شده است. این پرسشنامه در ایران نیز توسط کیامنش و نوری (۱۳۷۷) اجرا شده است، و بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی دو عامل کلی اقتصاد و تحصیلات استخراج که تحصیلات شامل ۶ سؤال و اقتصاد نیز شامل ۵ سؤال بود، و به ترتیب که مقدار ۰/۹۲ برای عامل اقتصاد و ۰/۸۷ برای عامل تحصیلات و ۰/۸۹ برای کل ابزار با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ به دست آمد، در مطالعه حاضر نیز مقدار پایایی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۹۰ برای عامل اقتصاد، تحصیلات و کل به دست آمد، همچنین، به منظور تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد، و شاخص‌های برازش بدست آمده ($GFI=0/92$ ، $AGFI=0/94$ و $RMSEA=0/04$) نشانگر برازش مناسب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری می‌باشد.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های جمعیت شناختی و در جدول ۲

شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق گزارش شده‌اند.

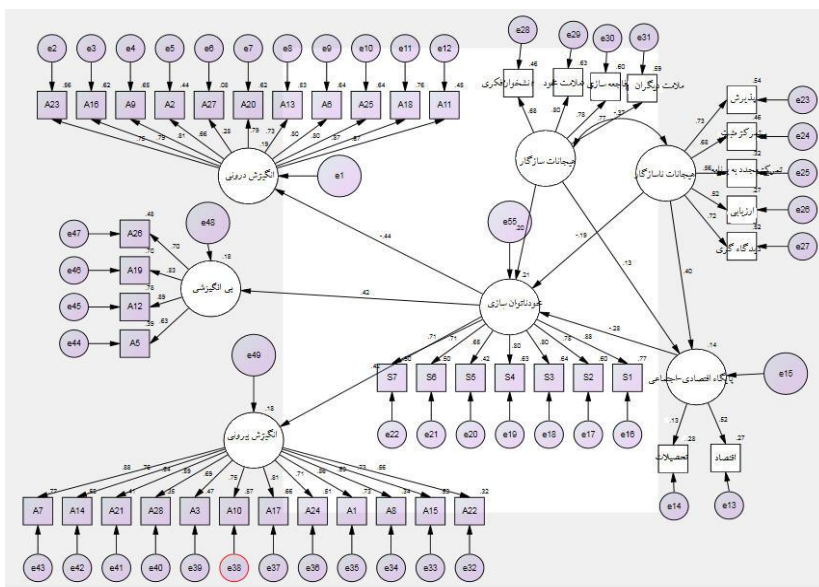
جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

n	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. هیجان‌ات سازگار	۱						
۲. هیجان‌ات ناسازگار	-۰/۴۳**	۱					
۳. پایگاه اجتماعی	۰/۳۳**	-۰/۱۵**	۱				
۴. خودناتوان‌سازی	-۰/۴۹**	۰/۴۲**	-۰/۲۰**	۱			
۵. انگیزش درونی	۰/۲۸**	-۰/۱۵**	۰/۲۱**	-۰/۳۹**	۱		
۶. انگیزش بیرونی	-۰/۲۵**	۰/۱۲**	-۰/۲۲**	۰/۴۶**	-۰/۳۱**	۱	
۷. بی‌انگیزشی	-۰/۴۵**	۰/۳۱**	-۰/۲۷**	۰/۵۰**	-۰/۳۲**	۰/۶۳**	۱

* $p < 0/05$ ، ** $p < 0/01$

آزمون این مدل از نرم افزار AMOS22 استفاده شده است. همچنین در جدول ۴ نتایج مربوط به ضرایب اثرات مستقیم گزارش شده است. با توجه به جدول ۴، اثر مستقیم تنظیم هیجانی ناسازگار بر پایگاه اقتصادی اجتماعی (۰/۱۳) و غیر معنی دار می باشد، و بر روی خودناتوان سازی (۰/۳۰) و در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می باشد، اثر تنظیم هیجانی سازگار نیز بر روی پایگاه اقتصادی اجتماعی (۰/۴۰) و بر روی خودناتوان سازی (۰/۲۸-) می باشد، اثر خودناتوان سازی بر روی انگیزش درونی (۰/۴۴-)، بر روی انگیزش بیرونی (۰/۴۲) و بر روی بی انگیزشی (۰/۴۱) می باشد، اثر پایگاه اقتصادی - اجتماعی بر روی خودناتوان سازی هم (۰/۲۸-) می باشد. اثرات غیر مستقیم و نقش میانجی خودناتوان سازی: در مطالعه حاضر برای بررسی اثر میانجی متغیرها از آزمون بوت استراپ استفاده شد، که جدول زیر اثرات غیر مستقیم و میانجی را نشان می دهد.

قبل ارائه نتایج آزمون مدل، پیش فرض های اجرای مدل در قالب نرمالیه که با شاخص های چولگی و کشیدگی بررسی شده و همبستگی بین متغیرهای مدل که با ماتریس همبستگی گزارش شده در این قسمت ارائه شده است. نتایج جدول بالا نشان می دهد که بین تمامی متغیرهای مطالعه حاضر به صورت دو به دو رابطه معنی داری وجود دارد، برای نمونه رابطه هیجانان سازگار با انگیزش درونی (۰/۲۸) مثبت، با انگیزش بیرونی (۰/۲۵-) و بی انگیزشی (۰/۴۵-) منفی می باشد، رابطه هیجانان ناسازگار با انگیزش درونی (۰/۱۵-) مثبت و با انگیزش بیرونی (۰/۱۲) و با بی انگیزشی (۰/۳۱) مثبت می باشد، رابطه بین خودناتوان سازی با انگیزش درونی (۰/۳۹-)، با انگیزش بیرونی (۰/۴۶) و با بی انگیزشی (۰/۵۰) می باشد، رابطه پایگاه اجتماعی - اقتصادی با بی انگیزشی (۰/۲۷-)، با انگیزش بیرونی (۰/۲۲-) و با انگیزش درونی (۰/۲۱) می باشد. آزمون مدل نظری تحقیق: در شکل ۲ مدل آزمون شده پژوهش گزارش شده است. برای



جدول ۴. اثرات مستقیم مدل آزمون شده پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	آماره	سطح معنی داری
اثر تنظیم هیجانی ناسازگار بر:	-	-	-
پایگاه اقتصادی - اجتماعی	۰/۱۳	۱/۸۸	NS
خودناتوان سازی	۰/۲۰	۲/۸۴	۰/۰۰۱
اثر تنظیم هیجانی سازگار بر:	-	-	-
پایگاه اقتصادی - اجتماعی	۰/۴۰	۲/۳۳	۰/۰۰۱
خودناتوان سازی	-۰/۲۸	-۲/۲۶	۰/۰۱
اثر خودناتوان سازی بر:	-	-	-
انگیزش درونی	-۰/۴۴	-۶/۲۶	۰/۰۰۱
انگیزش بیرونی	۰/۴۲	۵/۷۶	۰/۰۰۱
بی انگیزگی	۰/۴۱	۵/۸۱	۰/۰۰۱
اثر پایگاه اقتصادی - اجتماعی بر:	-	-	-
خودناتوان سازی	-۰/۲۸	-۴/۴۹	۰/۰۰۱

جدول ۵. برآورد ضرایب اثرات غیر مستقیم				
متغیرها	ضریب مسیر	سطح بالا	سطح پائین	سطح معنی داری
به روی انگیزش درونی از:	-	-	-	-
تنظیم هیجانی سازگار	۰/۱۳	۰/۰۶	۰/۲۱	۰/۰۲
تنظیم هیجانی ناسازگار	-۰/۰۷	-۰/۱۳	-۰/۰۲	۰/۰۴
پایگاه اقتصادی - اجتماعی	۰/۱۲	۰/۰۷	-۰/۰۴	۰/۰۱
به روی انگیزش بیرونی از:	-	-	-	-
تنظیم هیجانی سازگار	-۰/۱۲	-۰/۱۷	-۰/۰۶	۰/۰۲
تنظیم هیجانی ناسازگار	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۱۳	۰/۰۴
پایگاه اقتصادی - اجتماعی	-۰/۱۲	-۰/۱۸	-۰/۰۷	۰/۰۱
به روی بی انگیزشی از:	-	-	-	-
تنظیم هیجانی سازگار	-۰/۱۲	-۰/۱۹	-۰/۰۷	۰/۰۱
تنظیم هیجانی ناسازگار	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۱۴	۰/۰۴
پایگاه اقتصادی - اجتماعی	-۰/۱۲	-۰/۱۷	-۰/۰۶	۰/۰۲

نظر گرفته شدند. در جدول ۶، این شاخص به تفکیک گزارش شده‌اند.

جدول ۶. شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون شده پژوهش			
شاخص‌های برازش مطلق			
شاخص	AGFI	GFI	RMR
مقدار بدست آمده	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۴۵
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۸۰	بیشتر از ۰/۹۰	مقدار کوچک
شاخص‌های برازش تطبیقی			
شاخص	NFI	CFI	IFI
مقدار بدست آمده	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۱
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص‌های برازش تعدیل یافته			
شاخص	PCFI	X2/df	RMSEA
مقدار بدست آمده	۰/۶۱	۰/۶۴۳	۰/۰۴
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۳	کمتر از ۰/۰۸

با توجه به جدول ۶، می‌توان گفت که مدل آزمون شده پژوهش از برازش خوبی برخوردار است، در واقع شاخص‌های برازش با معیارهای گفته شده مطابقت دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش آزمون مدل ساختاری روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی - اقتصادی با انگیزش تحصیلی بر اساس نقش واسطه‌ای خودناتون‌سازی در بین دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۲ شهر تهران با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری بود.

جدول ۵ برآورد ضرایب اثرات غیرمستقیم را نشان می‌دهد. اثر غیرمستقیم تنظیم هیجانی سازگار بر روی انگیزش درونی (۰/۱۳)، بر روی انگیزش بیرونی (-۰/۱۲) و بر روی بی‌انگیزشی (-۰/۱۲) می‌باشد، اثر غیرمستقیم تنظیم هیجانی ناسازگار بر روی انگیزش درونی (-۰/۰۷)، بر روی انگیزش بیرونی (۰/۰۷) و بر روی بی‌انگیزشی (۰/۰۷) می‌باشد، اثر غیرمستقیم پایگاه اقتصادی - اجتماعی بر روی انگیزش درونی (۰/۱۲)، بر روی انگیزش بیرونی (-۰/۱۲) و بر روی بی‌انگیزشی (-۰/۱۲) می‌باشد، نتایج آزمون بوت استراپ نیز نشان می‌دهد که تمامی روابط معنی‌دار می‌باشند، از آنجایی که این اثرات غیرمستقیم از طریق متغیر خودناتون‌سازی برآورد می‌شود، لذا می‌توان بیان داشت که خودناتون‌سازی در روابط بین راهبردهای تنظیم هیجان، پایگاه اقتصادی - اجتماعی و انگیزش تحصیلی نقش واسطه دارد.

برازش مدل آزمون شده پژوهش: در این پژوهش شاخص نیکویی برازش^۱ (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^۲ (AGFI) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (RMR) به عنوان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی^۳ (CFI)، شاخص برازش هنجار شده^۴ (NFI) و شاخص برازش افزایشی (IFI) به عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی و مجذور خی بر درجه آزادی (X2/df)، شاخص برازش ایجاز^۵ (PCFI) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۶ (RMSEA) به عنوان شاخص‌های برازش مقتصد در

4. Normed Fit Index

5. Parsimony Fit Index

6. Root Mean Square Error of Approximation

1. Goodness of Fit Index

2. Adjusted Goodness of Fit Index

3. Comparative Fit Index

دانستن دیگران دارند، دارای نمرات بیشتری در خودناتوان سازی هستند (قدمپور و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، انگیزه زیربنایی خودناتوان سازی نیز شایان اهمیت می باشد، به باور برگلاس و جونز (۱۹۷۸)، انگیزه زیر بنایی افراد خودناتوان ساز از یک حفظ حرمت خود و از سوی دیگر دستکاری ادراک دیگران نسبت به توانایی های فرد می باشد، لذا خودناتوان سازی می تواند هم با مقصر دانستن خود و هم مقصر دانستن دیگران که از ابعاد تنظیم هیجانی ناسازگار هستند رابطه داشته باشد، بدین صورت که افرادی که دارای نمرات بالایی در خودتنظیمی ناسازگار هستند، نمرات بالایی را در خودناتوان سازی خواهند داشت.

فرضیه ۲ نیز نشان داد راهبردهای تنظیم هیجان بر پایگاه اقتصادی - اجتماعی اثر مستقیم دارد، به این صورت که راهبردهای ناسازگار اثر معنی داری بر روی پایگاه اقتصادی - اجتماعی نداشت، اما اثر راهبردهای سازگار بر روی پایگاه اقتصادی - اجتماعی به صورت مثبت معنی دار بود، این یافته با نتایج تحقیقات (عباس تبار و احمدپور، ۱۳۹۵؛ وونت وت، چانگ و سانفی، ۲۰۱۰؛ راور، ۲۰۰۴) همسو می باشد، عباس تبار و احمدپور (۱۳۹۵) در مطالعه خود نشان دادند که دانش آموزان با طبقه اجتماعی - اقتصادی پایین، دارای راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگارتری نسبت به دانش آموزان دارای طبقه اقتصادی - اجتماعی بالا هستند، همچنین وونت وت و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان دادند که تنظیم شناختی هیجان و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی رابطه مستقیمی با دریافت پاداش مادی دارد، مزاک و همکاران (۲۰۱۷) نیز در مطالعه خود اثربافت اقتصادی - اجتماعی را بر استرس و استفاده از راهبردهای خود تنظیمی مورد مطالعه قرار دادند، نتایج مطالعه آنها نشان داد که افراد با طبقه اقتصادی - اجتماعی بالا، از راهبردهای مثبت خودتنظیمی استفاده می کنند.

در تبیین رابطه بین پایگاه اقتصادی - اجتماعی با راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان می توان به ریشه های رشد و بروز راهبردهای تنظیم شناختی هیجان اشاره کرد، در این زمینه گروس (۲۰۰۱) اعتقاد دارد که تنظیم شناختی هیجان در شرایط تعاملات اجتماعی مثبت، عزت نفس مثبت، تجربیات هیجانی مثبت و پاسخ های مثبت به شرایط استرس زا به صورت سازگارتری می تواند رشد کند، این موارد نیز بیشتر در خانواده های دارای طبقه اجتماعی - اقتصادی بالا دیده می شود، در این راستا، وان اودن هون و واندرزی (۲۰۰۲)، سازگاری میان فرهنگی را یکی از کارکردهای تنظیم

نتایج مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده های این تحقیق برازش خوبی دارد و نقش میانجی خودناتوان سازی نیز در مدل حاضر تأیید شد. نتایج آزمون فرض اول، نشان داد که راهبردهای تنظیم هیجان بر خودناتوان سازی اثر مستقیم دارد، به این صورت که راهبردهای تنظیم هیجان سازگار به صورت منفی و راهبردهای تنظیم هیجانی به صورت مثبت بر روی خودناتوان سازی اثر معنی داری داشتند، این یافته با نتایج مطالعات (توماس و گادویس، ۲۰۰۷؛ پارک و راین، ۲۰۱۲؛ ابافت، ۱۳۸۸؛ میکائیلی، یوسفی، ۱۳۹۵؛ جعفری هرنه، ۱۳۹۴؛ پرزور، بازدار و حاتملو، ۱۳۹۶، قدم پور، یوسف وند و رجبی، ۱۳۹۷) همسو می باشد، در این زمینه قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان به صورت منفی و باورهای فراشناختی منفی و راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان به صورت مثبت، خودناتوان سازی تحصیلی را پیش بینی می کنند. پارک و راین (۲۰۱۲) نیز نشان دادند که مهارت های خود تنظیمی با رفتار تدافعی، راهبردهای خود ناتوان سازی و اهمال کاری ارتباط منفی دارد. در واقع افراد دارای مهارت های خود تنظیمی از راهبردهای خودناتوان سازی استفاده نمی کنند، در مقابل افراد دارای مهارت های ضعیف خودتنظیمی، گرایش به خودناتوان سازی دارند.

وقتی دانش آموزان با تکلیفی مواجه می شوند که احساس می کنند آن تکلیف تهدید بر عزت نفس آنها می باشد، سعی می کنند با به کارگیری برخی راهبردها، علت شکست احتمالی خود را به عوامل غیرقابل کنترل اسناد دهند (اویسال و کنه، ۲۰۱۲)، از آنجایی که عامل رشد خودناتوان سازی ترس از احمق به نظر رسیدن، ترس از احساس حقارت و ترس از زیر سؤال رفتن عزت نفس می باشد (بیرگلاس و جونز، ۱۹۸۹) با هیجان رابطه مستقیمی دارد، از سوی دیگر خودتنظیمی هیجان نیز در تعاملات اجتماعی و عزت نفس مثبت، افزایش مکرر تجربیات هیجانی مثبت، برخورد مؤثرتر در مواجهه با شرایط استرس زا و حتی توسعه یا افزایش پاسخ به شرایط اجتماعی به کار برده می شود. (گروس، ۲۰۰۱)، بر این اساس دانش آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی هیجان سازگاری چون پذیرش، توجه مجدد، توسعه چشم انداز و تمرکز مجدد مثبت استفاده می کنند، میزان خودناتوان سازی پایینی را تجربه می کنند، از سوی دیگر دانش آموزانی که نمرات بالایی در راهبردهای خودتنظیمی هیجانی ناسازگار، مثل مقصر دانستن خود، افکار نشخوار کننده و یا مقصر

داشته‌اند و یافته‌های مطالعه حاضر نیز با مطالعات پیشین همسو می‌باشد، کالیون، داداندی و یازجی (۲۰۱۶)، در مطالعه خود به بررسی روابط بین خودناتوان‌سازی، صفات شخصیت، حمایت اجتماعی، انگیزش و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند، نشان دادند که خودناتوان‌سازی با صفت خودشیفتگی و اضطراب رابطه مثبت و با انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد. رابطه بین خودناتوان‌سازی و انگیزش تحصیلی با نظریه اسناد^۲ قابل تبیین می‌باشد، در این زمینه واینر (۲۰۰۰) بیان می‌دارد افراد شکست و موفقیت‌های خودشان را به عوامل مختلفی اسناد می‌دهند، که نوع اسناددهی به عوامل پایدار، درونی و بیرونی و کنترل‌پذیر رابطه مستقیمی با انگیزش تحصیلی دارد، بر اساس نظریه اسناد، دانش‌آموزان دارای خودناتوان‌سازی بالا، نمرات بالایی در انگیزش بیرونی داشته باشند، چرا که این دانش‌آموزان علت اصلی ترس از شکست احتمالی را قضاوت‌های دیگران می‌دانند (کاوینگتون، ۱۹۹۲) که مصداق انگیزش بیرونی می‌باشد، اما دانش‌آموزانی که منبع انگیزش درونی دارند، توجه به قضاوت‌های دیگران در آنها بسیار کمتر بوده و تحت تأثیر آن قرار نمی‌گیرند، لذا سعی می‌کنند با تلاش بیشتر به موفقیت برسند، از آنجایی که تلاش نوعی اسناد درونی و قابل کنترل می‌باشد، می‌توان بیان داشت که دانش‌آموزان با خودناتوان‌سازی پایین، انگیزه تحصیلی درونی بالایی داشته باشند، در این زمینه آکا (۲۰۱۲)، در تحقیق خود که با هدف بررسی رابطه بین خودناتوان‌سازی با اهمال‌کاری تحصیلی و مکان کنترل در بین دانش‌آموزان انجام داد، به این نتیجه رسید که خودناتوان‌سازی با افزایش اهمال‌کاری رابطه داشته، و نیز دانش‌آموزان با خودناتوان‌سازی بالا دارای مکان کنترل بیرونی هستند، با توجه به مطالب یادشده مطابق با فرضیه پنجم تحقیق حاضر، خودناتوان‌سازی در روابط بین راهبردهای تنظیم هیجان و انگیزش تحصیلی نقش واسطه دارد، در این زمینه (قدم‌پور، یوسف‌وند و رجبی، ۱۳۹۷) نشان دادند که بین راهبردهای خودتنظیمی سازگار با خودناتوان‌سازی رابطه منفی و بین راهبردهای خودتنظیمی ناسازگار با خودناتوان‌سازی رابطه مثبتی وجود دارد، وقتی دانش‌آموزان با تکلیفی مواجه می‌شوند که احساس می‌کنند آن تکلیف تهدید بر عزت‌نفس آنها می‌باشد، سعی می‌کنند با به کارگیری برخی راهبردها، علت شکست احتمالی خود را به عوامل غیرقابل کنترل

شناختی هیجان می‌داند، و باور دارد تنظیم شناختی هیجان موجب تسهیل روابط، درک متقابل و تعاملات اجتماعی مثبت بین طبقات مختلف می‌شود، از آنجایی که خانواده‌های با طبقه اجتماعی - اقتصادی بالا معمولاً دارای سازگاری میان فرهنگی بالاتری هستند (مزاک و همکاران، ۲۰۱۷) می‌توان بیان داشت که خانواده‌های دارای طبقه اقتصادی - اجتماعی بالا به واسطه تعاملات اجتماعی مثبت، تجارب مثبتی را به فرزندان خود انتقال می‌کنند که منجر به رشد راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگار در فرزندان آنها می‌شود، در مقابل مطابق با فرضیه سوم پایگاه اقتصادی اجتماعی نیز می‌تواند اثر منفی بر خودناتوان‌سازی داشته باشد، که در مطالعات (بومن و دستین، ۲۰۱۶؛ جاگوستین، ۲۰۰۷؛ بولفارد، جانسون و آویدا، ۲۰۰۵) نشان داده شده است، در تبیین این روابط می‌توان به نظریه خطر تصور قالبی اشاره کرد که دانش‌آموزان دارای پایگاه اقتصادی - اجتماعی را تهدید می‌کند، طبق این نظریه دانش‌آموزان دارای طبقات پایین همواره در معرض قضاوت و سوگیری هستند، و فشار این سوگیری‌ها و قضاوت‌ها به حدی هست که افراد دارای طبقات پایین، به مرور سعی می‌کنند نظرات دیگران را جلب کرده و خود را مثبت یا ایده‌آل جلوه دهند، که این فرآیند منجر به شکل‌گیری انگیزه بیرونی و یا اسناد بیرونی می‌شود (جاگوستین، ۲۰۰۷) که زمینه‌ساز افزایش خودناتوان‌سازی می‌باشد، همچنین این سوگیری‌ها در قضاوت‌های معلمان نیز وجود دارد که با اثر پیگمالیون^۱ قابل تبیین می‌باشد، در اثر پیگمالیون انتظارات معلمان از دانش‌آموزان منجر به عملکرد مثبت یا منفی می‌شود، در زمینه پایگاه اقتصادی - اجتماعی نیز معلمان طبق اثر پیگمالیون دانش‌آموزان دارای پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین را با برجسب‌های ضعیف، تنبل و کودن می‌شناسند (فریدریچ و همکاران، ۲۰۱۵) و این نگرش منجر می‌شود که دانش‌آموزان برای پرهیز از کودن به نظر رسیدن از خودناتوان‌سازی استفاده کنند.

یافته مبتنی بر فرضیه چهارم مدل حاضر نیز نشان داد که خودناتوان‌سازی خودناتوان‌سازی بر انگیزش درونی اثر منفی و بر انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی اثر مثبتی دارد، مطالعات بسیاری (شکرکن، هاشمی و نجاریان، ۱۳۸۴، کالیون، داداندی و یازجی، ۲۰۱۶، آکا، ۲۰۱۲) رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی را با انگیزش تحصیلی مورد مطالعه قرار داده‌اند، و تقریباً این مطالعات نتایج مشابهی

2. attribution

1. Pygmalion effect

ریعی، مهدی؛ زره پوش، اصغر؛ پالانگ، حسن؛ زارعی و محمودآبادی، حسن. (۱۳۹۲). رابطه بین مؤلفه‌های تنظیم شناختی - هیجانی و اختلالات اضطرابی. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۱(۶)، ۴-۵.

رشید، خسرو؛ ذاکری، علیرضا؛ سلحشوری، احمد و کرد نوقابی، رسول (۱۳۹۱). انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در رابطه با عوامل محیطی. *نشریه علمی پژوهش فناوری آموزش*، ۷(۷)، ۱۰۸-۹۹.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: نشر دوران.

شکرکن، حسین؛ هاشمی شیخ‌شبابی، سیداسماعیل و نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۱۲)، ۱۰۰-۷۷.

عباس‌تبار، مانده و احمدپور، زهرا (۱۳۹۵). *مقایسه تنظیم هیجان، فراشناخت و حل مسئله اجتماعی در نوجوانان با پایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین و نوجوانان با پایگاه اجتماعی - اقتصادی*. نخستین کنگره ملی دانشجویی پژوهش‌های نوین در روانشناسی.

عیسی‌زادگان، علی؛ جنابادی، حسین و سعادت‌مند، سعید (۱۳۹۰). رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، خلاقیت هیجانی، عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی در دانشجویان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۷)، ۹۲-۷۱.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ یوسف‌وند، مهدی و رجبی، هومن (۱۳۹۷). نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، ۳۰-۱.

مهدی، مینا و شیخ‌اسلامی، رضیه (۱۳۹۴). خودناتوان‌سازی بر اساس فرآیندهای خانواده، اثر واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تحولی، روانشناسان ایرانی*، ۴(۳)، ۴۱۲-۳۹۱.

یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلام‌رضا و فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۹(۱)، ۸۵-۷۹.

Acka, F. (2012). An Investigation into the Self-Handicapping Behaviors' of Undergraduates in Terms of academic Procrastination, the Locus of control and Academic Success. *Journal of Education and Learning*, 1, 288-297.

Bandura, A. (2006). *Toward a Psychology OF Human Agency*, Stanford University, University. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), P.164-180.

اسناد دهند (اویسال و کنه، ۲۰۱۲)، از آنجایی که عامل رشد خودناتوان‌سازی ترس از احمق به نظر رسیدن، ترس از احساس حقارت و ترس از زیر سؤال رفتن عزت‌نفس می‌باشد (بیرگلاس و جونز، ۱۹۸۹) با هیجان رابطه مستقیمی دارد، در زمینه رابطه خودناتوان‌سازی با انگیزش تحصیلی نیز مطالعات (شکرکن، هاشمی و نجاریان، ۱۳۸۴، کالیون، داداندی و یازجی، ۲۰۱۶) رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی را با انگیزش تحصیلی مورد مطالعه قرار داده‌اند، طبق گفته پیشین رابطه خودناتوان‌سازی با انگیزش نیز با نظریه‌های استاد و اهداف پیشرفت قابل تبیین می‌باشد، بر این اساس می‌توان بیان داشت که به کارگیری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با اثرگذاری بر خودناتوان‌سازی، می‌تواند موجب تغییر انگیزه تحصیلی شود که در این حالت خودناتوان‌سازی نقش واسطه در روابط تنظیم شناختی هیجان و انگیزه تحصیلی پیدا می‌کند.

برازش مناسب مدل آزمون شده در مطالعه حاضر نشان داد که خودناتوان‌سازی در روابط بین راهبردهای تنظیم هیجان و انگیزش تحصیلی نقش واسطه داشته و از این مدل می‌توان در مطالعات دیگر بهره برد، همچنین بر اساس یافته‌های حاصل از آزمون مدل، آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان می‌تواند تأثیر زیادی بر کاهش از خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان داشته باشد، هر چند جا دارد که مطالعات آتی بر اساس روش‌های کیفی عوامل از خودناتوان‌سازی را عمیق‌تر مورد مطالعه قرار دهند، از سوی دیگر پیشنهاد می‌شود که مطالعات آتی بر اساس روش‌هایی چون فراتحلیل به بررسی تأثیر عوامل درونی و بیرونی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان بپردازند، با اینحال استفاده از پرسشنامه یا ابزار خودگزارش‌دهی و محدود بودن جامعه مورد مطالعه به دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۲ شهر تهران همواره می‌تواند موجب سو دار شدن نتایج تحقیق شود، از سوی دیگر عدم توانایی محقق در وارد نمودن و شناسایی متغیرهای اثرگذار بر انگیزش تحصیلی از دیگر محدودیت‌های مطالعه حاضر بود، یکی دیگر از محدودیت‌های تحقیق حاضر کاربرد پرسشنامه بود لذا باید در تفسیر نتایج محتاط بود.

منابع

ابافت، حمیده (۱۳۸۸). رابطه راهبردهای فراشناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز. *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۴(۳)، ۱۰۱-۱۲۲.

- Neuropsychol*, 1-17. doi: 10.1080/09297049.2015.1023272
- Jaguszyn, N. E. (2007). *Internalized Racism as a Moderator for Stereotype Threat: Effects on Self-Handicapping, Performance, and Cardiovascular Responses in Black Individuals*.
- Kalyon, A., Dadandi, I., & Yazici, H. (2016). The Relationships Between Self-Handicapping Tendency and Narcissistic Personality Traits, Anxiety Sensitivity, Social Support, Academic Achievement/Kendini sabote etme egilimi ile narsistik kisilik özellikleri, anksiyete duyarlılığı, sosyal destek ve akademik basari arasındaki ilişki. *Dusunen Adam*, 29(3), 237.
- Matsushima, R., & Ozaki, H. (2015). Relationships between Identity and Academic Motivation. *Psychol Rep*, 117(1), 217-229. doi: 10.2466/07.10.PR0.117c16z7
- Mezuk, B., Ratliff, S., Concha, J. B., Abdou, C. M., Rafferty, J., Lee, H., & Jackson, J. S. (2017). Stress, self-regulation, and context: evidence from the health and retirement survey. *SSM-population health*, 3, 455-463.
- Nosenko, D., Arshava, I., & Nosenko, E. (2014). Self-Handicapping as a Coping Strategy: Approaches to Conceptualization. *Advance in Social Sciences Research Journal*, 1, 157-166. <http://dx.doi.org/10.14738/assrj.13.205>.
- Pulford, B. D. & Sohal, H. (2014). *The influence of personality on HE students confidence in their academic abilities*. School of psychology university of Leicester, university road, uk. Retrieved From www.sciencedirect.com.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development*, 75(2), 346-353.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping—The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Sturges, D., Maurer, T. W., Allen, D., Gatch, D. B., & Shankar, P. (2016). Academic performance in human anatomy and physiology classes: a 2-yr study of academic motivation and grade expectation. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 26-31. doi: 10.1152/advan.00091.2015
- Thomas, C. R. & Gadbois, S. A., (2007). Academic Self-handicapping: The role of self-concept clarity & student learning strategies. *Bry Rduc psychol*, 77(pt1): PP. 101-19.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug Choice as a Self-Handicapping Strategy in Response to Noncontingent Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Berk, L.E. (2000). *Child Development (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon. 23-38.
- Browman, A. S., & Destin, M. (2016). The Effects of a Warm or Chilly Climate Toward Socioeconomic Diversity on Academic Motivation and Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(2), 172-187. doi: 10.1177/0146167215619379
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference?. *J Adolesc*, 45, 174-182. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.08.003
- Evans, A. B., Copping, K., Rowley, S. J., & Kurtz-Costes, B. (2011). Academic Self-Concept in Black Adolescents: Do Race and Gender Stereotypes Matter?. *Self Identity*, 10(2), 263-277. doi: 10.1080/15298868.2010.485358
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.
- Gadbois, S A., & Sturgeon, R. D (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Gross, J. J (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214- 219.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). *Emotional Regulation: Cconceptual foundations*, In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.3-26). New York: Guilford Press.
- Gumora, G. & Arsenio. W. F. (2002). Emotionality emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of school psychology*, 40, 397-416.
- Holland, A. A., Hughes, C. W., Harder, L., Silver, C., Bowers, D. C., & Stavinoha, P. L. (2015). Effect of motivation on academic fluency performance in survivors of pediatric medulloblastoma. *Child*

- Uysal, A., & Knee, C. R. (2012). Low Trait Self-Control Predicts Self-Handicapping. *Journal of personality*, 80(1), 59-79.
- Van Oudenhoren, J. P., and Vander Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international student: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relation*, 26, 677-694.
- Van't Wout, M., Chang, L. J., & Sanfey, A. G. (2010). The influence of emotion regulation on social interactive decision-making. *Emotion*, 10(6), 815.
- Yoo, S.H., Matsumoto, D., Le Roux, J.A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relation*, 30, 345-363.
- Zhang, L.F. (2006). Preferred teaching styles and modes of thinking among university students in mainland china. *Journal of thinking skills and creativity*, 1, 95-107.