ISSN: 2717-3216 Volume 11, Issue 1 (2024), 62-77 https://www.ijfpjournal.ir/

Iranian Journal of Family Psychology

Research Paper

10.22034/ijfp.2024.2030881.1324

Academic Responsibility and Psychological Control of Parents: The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation

Hassan Jorfi [1*]

1. Assistant Professor, Management Department, Farhangian University, Ahvaz, Iran

Article Info.

Received: 1 May 2024

Revised: 16 June 2024

Accepted: 23 July 2024

Keywords:

Academic responsibility, psychological restraint, cognitive emotion regulation

*Corresponding author
Email: hassan.jorfi@gmail.com

Abstract

Abstract

Academic problems are widespread in today's societies, especially in Iran, and when the causes of these problems are investigated, the structure of academic responsibility appears more than other factors. The objective of the present study was to investigate the mediating role of cognitive regulation of emotion regarding academic responsibility and parents' psychological control. The current research was descriptive, of the correlation type. The statistical population included all secondary school students of Ahvaz in 2023-2024. Among them, 384 students were selected as a sample through the multi-stage cluster sampling method. The instruments included the Academic Responsibility Questionnaire (Glenn & Nelson, 1998), the Psychological Control Scale (Soenens et al., 2010), and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Garnefski & Kraaij, 2006). Evaluation of the proposed model was done through structural equation modeling and using SPSS and AMOS software (version 22). Goodness indices confirmed the fit of the mentioned model ($\chi 2/df = 1.99$, GFI = 0.99, AGFI = 0.97, NFI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, TLI = 0.97 and RMSEA = 0.05). The results indicated the direct effect of parents' psychological control on academic responsibility, as well as the direct effect of cognitive emotion regulation on academic responsibility ($P \leq 0.001$). Therefore, by teaching psychological control to parents, it is possible to improve the academic responsibility of the students in addition to improving the use of adaptive strategies of cognitive regulation of emotion, and not using non-adaptive strategies of cognitive regulation of emotion.

How to Cite:
Jorfi, H. (2024). Academic Responsibility and Psychological Control of Parents: The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation. *Iranian Journal of Family Psychology. 11*(1), 62-77.

ISSN: 2717-3216 https://www.ijfpjournal.ir/

روانشناسی خانواده
دوره یازدهم، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۳

مقاله پژوهشی



مسئولیت‌پذیری تحصیلی و مهار روان‌شناختی والدین: نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان

حسن جرفی[1*]

۱. استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه فرهنگیان، اهواز، ایران

اطلاعات مقاله

دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۲

بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۲۷

پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۲

کلیدواژه‌ها:

مسئولیت‌پذیری تحصیلی،

مهار روان‌شناختی،

تنظیم شناختی هیجان

چکیده

چکیده

مشکلات تحصیلی در جوامع کنونی به ویژه ایران، بسیار شایع است و زمانی که به بررسی علل این مشکلات پرداخته می‌شود، سازه مسئولیت‌پذیری تحصیلی بیش از سایر سازه‌ها نمایان می‌شود. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه با مسئولیت¬پذیری تحصیلی و مهار روان‌شناختی والدین بود. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش¬آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر اهواز در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که از بین آن‌ها تعداد ۳۸۴ نفر از طریق روش نمونه‌گیری خوشه¬ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری تحصیلی گلن و نلسون(ARQ) ، مقیاس کنترل روان‌شناختی سوننس و همکاران (DAPCS)و پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و کرایج (CERQ) بود. ارزیابی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم¬افزارهای SPSS و AMOS ویراست ۲۲ انجام گرفت. شاخص‌های نیکویی برازش مدل مذکور را تأیید کردند (χ2/df =۱/۹۹، GFI۰/۹۹=، AGFI۰/۹۷=، NFI۰/۹۹=، CFI۰/۹۹=، IFI۰/۹۹=، TLI۰/۹۷= و RMSEA=۰/۰۵). نتایج حاکی از اثر مستقیم مهار روان‌شناختی والدین بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی و همچنین اثر مستقیم تنظیم شناختی هیجان بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی بود) p ≥ ۰/۰۱. بنابراین می¬توان با آموزش مهار روان‌شناختی به والدین، علاوه بر بهبود به‌کارگیری راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان و عدم به‌کارگیری راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان به دانش¬آموزان، باعث بهبود مسئولیت‌پذیری تحصیلی در آنان شد.

*نویسنده مسئول:

پست الکترونیکی: hassan.jorfi@gmail.com

استناد به این مقاله:

جرفی، حسن (۱۴۰۳). مسئولیت‌پذیری تحصیلی و مهار روان‌شناختی والدین: نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان. *روانشناسی خانواده*، ۱۱(۱)، ۷۷-۶۲.

مقدمه

یکی از مسائل حوزه تربیت که در عملکرد و روحیه افراد نقش تعیین کننده دارد، اصل مسئولیت‌پذیری[1] است. مسئولیت‌پذیری از مهم‌ترین و هدفمندترین بخش‌های تربیت آدمی است که اثرات آن را به گونه‌ای همه جانبه می‌توان در زندگی انسان‌ها و در ابعاد مختلف فکری، اجتماعی، مذهبی، هنری و اخلاقی مشاهده کرد (Kohzadi et al., 2019). رشد و تقویت حس مسئولیت‌پذیری به عنوان یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت از دیرباز مورد توجه برنامه‌ریزان، معلمان، مربیان، والدین و حتی خود جوانان بوده است. برخورداری از حس مسئولیت‌پذیری به مثابه یک سرمایه ارزشمند حیاتی، در همدلی انسان‌ها، ویژه افرادی که از مهارت‌های اجتماعی کمتری برخوردارند و از مهم‌ترین عوامل پیشرفت و شکوفایی استعدادها، توانایی‌ها و خلاقیت‌ها به شمار می‌رود و عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی، جامعه‌پذیری، سازگاری اجتماعی با گروه همسالان محسوب می‌گردد (Aguilera et al., 2011). موفقیت هر نظام آموزشی در حوزه مسئولیت‌پذیری عملاً باعث پایه‌ریزی و شکل‌گیری یک جامعه انسانی می‌شود که از شاخص‌های توسعه‌یافتگی اجتماعی و فرهنگی برخوردار می‌باشد (Alam, 2014). مسئولیت‌پذیری یک انتخاب آگاهانه و بدون اجبار در تعیین رفتار خود و چگونگی رفتار با دیگران در مناسبات اجتماعی است و از سوی دیگر یکی از پدیده‌هایی است که نقش دانش‌آموزان را در حل مشکلات جامعه کاربردی می‌کند. مسئولیت‌پذیری تحصیلی از عوامل مهم و اساسی در موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه و محیط اجتماعی است که دستاوردهای زیادی از جمله افزایش میزان همدلی، کاهش فرسودگی تحصیلی، استرس و اضطراب، افزایش علاقه‌مندی به مدرسه و بهبود یادگیری، خودتنظیمی، بهبود سلامت روانی، کاهش اضطراب و بهبود مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان دارد (Hossieni Khanzadeh et al., 2016).

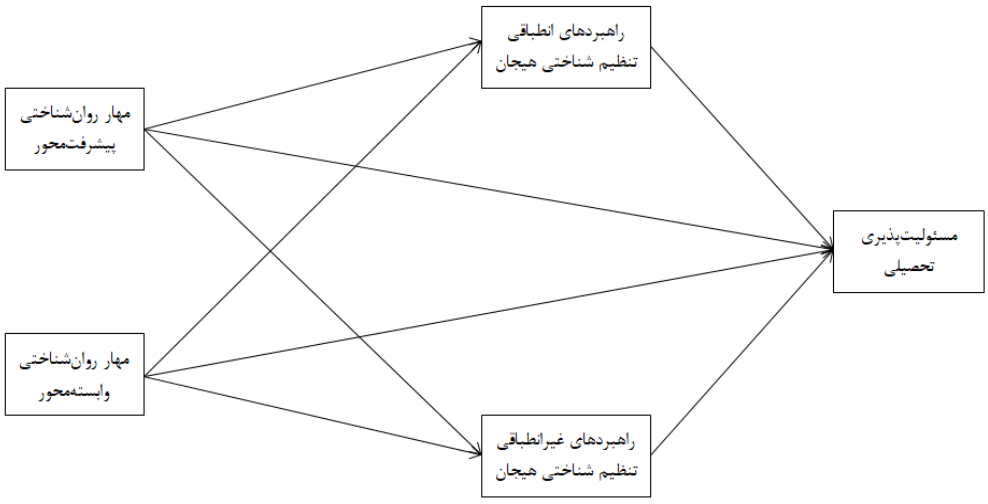
خانواده به عنوان اولین نهاد غیررسمی، پیش از نقش مدرسه در آموزش و پرورش فرزندان بسیار مؤثر است و پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که سبک‌های والدگری[2] بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان تأثیر بسزایی گذارند (Asadi Rad, 2020; Foulad Cheng et al., 2016; Tehrani Moghadam & Shariat Bagheri, 2017; Xu et al., 2021) کنترل[3] یک جنبه مهم تربیت فرزند است و با هر دو سبک‌های فرزندپروری مقتدر و مستبد رابطه دارد. دو شکل مهار تشخیص داده شده است: مهار رفتاری[4] و مهار روان‌شناختی[5] (Faherty et al., 2020). کنترل روان‌شناختی به عنوان استفاده سیستماتیک از راهبردهای تأثیرگذاری در دیگران تعریف شده که یک مشخصه والدگری مخل در رشد هیجانی و روان‌شناختی کودک است (Pace et al., 2020). مهار روان‌شناختی والدین بیانگر نوعی شیوه والدگری است که در آن والدین از طریق دست‌کاری احساس‌های کودکان، نفوذ در فعالیت‌های خودمختار آن‌ها یا محدود کردن دامنه تجربیات آن‌ها بر رفتار کودکان خود مدیریت می‌کنند (Hastings & Kahle, 2019). به عبارت دیگر در مهار روان‌شناختی والدین بیش از حد از فنون عاطفی منفی برای ورود به دنیای روان‌شناختی کودکان استفاده می‌کنند (Fite et al., 2022). این والدین از فنونی نظیر القای گناه، ناامیدی، فریب دادن، حملات شخصی و محروم کردن از عشق به منظور هماهنگ کردن کودک با انتظارات خود و تغییر نظرات، احساس‌ها و الگوهای تفکر کودک استفاده می‌کنند (Leung & Shek, 2020). کنترل روان‌شناختی با پیامدهای منفی از قبیل عزت‌نفس پایین و مشکلات درونی‌سازی همراه می‌شود؛ همچنین با توجه به آنکه والدین در اعمال کنترل روان‌شناختی، فرزندان را مجبور می‌کنند که در فعالیت‌های اجتماعی مطابق با انتظارات آن‌ها عمل کرده و در صورت ممانعت، آن‌ها را سرزنش می‌کنند (Cheah et al., 2019). بنابراین فرزندان، فعالیت‌های اجتماعی را مسبب این‌گونه برخوردهای منفی والدین تلقی کرده و همین امر از مسئولیت‌پذیری آنان خواهد کاست (Mahdiyan & Sheikhul-Islami, 2021).

1. Responsibility
2. Parenting style
3. Control
4. Behavioral control
5. Psychological control

از آنجایی که متغیرهای مرتبط با تحصیل مانند اهمال‌کاری، مسئولیت‌پذیری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و... متغیرهای انگیزشی هستند و رابطه‌ای تنگاتنگ با هیجانات دارند، تنظیم هیجان[1] نقش عمده‌ای در راه ارتقا و بهبود این سازه‌ها ایفا می‌کند (Shaybani far et al., 2020; Thompson et al., 2019). تنظیم هیجان فرایندی است که به افراد در افزایش کاهش یا حفظ مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی کمک می‌کند و در اثر برخورداری از مهارت تنظیم هیجانی افراد توانایی این را دارند که هیجان خود را به شیوه‌ای مناسب ابراز کنند و در صورتی که درگیر هیجانات ناخوشایند همچون احساس اندوهگینی شوند، بتوانند از شدت آن بکاهند (Fati et al., 2020). توانایی تنظیم هیجان یک فرایند درونی و بیرونی محسوب می‌شود که راه رسیدن به هدف را از طریق، مسئولیت، کنترل، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی هموار می‌سازد. تنظیم هیجان فرایندی است که افراد هوشیارانه تعیین می‌کنند؛ چه هیجانی داشته باشند و چه زمانی که آن هیجان‌ها را تجربه و بروز دهند (Garnefski & Kraaij, 2006, Witlox et al., 2021).

با توجه به اینکه والدین و تجربه‌های فرزندپروری آن‌ها عوامل تأثیرگذاری در درک محیطی افراد هستند و این ادراکات هرکدام به اندازه خود نقش مهمی در خودتنظیمی هیجانی افراد دارند، بسیاری از مطالعات رفتارها و سبک‌های تربیتی والدین را بر تنظیم هیجانات فرزندان مؤثر می‌دانند (Hong & Cui, 2020; Hossieni & Davari, 2020).

Morris et al. (2007) نشان داده‌اند که تجارب والدین به ویژه هیجان و مدیریت هیجان بر تنظیم هیجان تأثیر بسزایی دارد. Hossieni and Davari (2020) نشان دادند سبک‌های فرزندپروری با راهبردهای تنظیم هیجان رابطه دارند، به این صورت که فرزندپروری کارآمد می‌تواند استفاده از راهبردهای سازش نایافته تنظیم هیجان را کاهش دهد و فرزندپروری ناکارآمد باعث افزایش استفاده از راهبردهای سازش نایافته تنظیم هیجان می‌شود. بر اساس آنچه گفته شد، کنترل‌های روان‌شناختی می‌توانند بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشند و همچنین تنظیم هیجانی می‌تواند از کنترل روان‌شناختی والدین تأثیر گرفته و بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار باشد بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی این سؤال است که آیا درک از مهار روان‌شناختی والدین هم به صورت مستقیم و هم از طریق نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ شکل ۱ الگوی مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل ۱: الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

1. Emotion regulation

روش

طرح پژوهش حاضر، طرح همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری[1] است که یک روش همبستگی چند متغیری می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر اهواز در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ می‌باشد که از بین آن‌ها تعداد ۳۸۴ نفر از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. در پیشینه مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری، برای تعیین تعداد حجم نمونه کافی پیشنهاداتی چند ارائه شده است. به طور مثال Chin (1998) قانون سرانگشتی ۱۰ آزمودنی به ازاء یک متغیر در مدل را پیشنهاد می‌کند. در همین راستا، Hoyle and Kenny (1999) دریافتند که در صورت بالا بودن پایایی آزمون‌ها، حجم نمونه ۵۰ نفری هم خوب عمل می‌کند(Beshlideh, 2013). بنابراین، در پژوهش حاضر با توجه به تعداد مسیرهای مستقیم (۸ مسیر)، تعداد متغیرهای برون زاد (۲ متغیر)، تعداد کوواریانس‌ها (۱ کوواریانس) و تعداد واریانس‌های خطا (۳ خطا)، تعداد ۱۴ پارامتر محاسبه گردید. با در نظر گرفتن پیشنهاد (Kline, 1998 as cited in Beshlideh, 2013) به ازاء هر پارامتر محاسبه شده برای آزمودن مدل دست‌کم نیاز به ۱۰ آزمودنی وجود دارد. با توجه به حجم نمونه پژوهش حاضر (۳۸۴ نفر)، به ازاء هر پارامتر در حدود ۲۸ آزمودنی در نظر گرفته شده است که حکایت از کفایت نمونه برای آزمودن مدل دارد.

ابزار سنجش

پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری تحصیلی[2]: در پژوهش جهت سنجش مسئولیت‌پذیری تحصیلی از پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری تحصیلی که توسط Glenn and Nelson (1998) تهیه شده است، استفاده گردید. این پرسش‌نامه ۲۵ ماده دارد، پنج مؤلفه خودمدیریتی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان یافتگی و پیشرفت‌گرایی را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد و پاسخ‌های آن بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (برای کاملاً مخالفم) تا ۵ (برای کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. Glenn and Nelson (1998) در پژوهش خود ضریب پایایی این پرسش‌نامه را از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش نموده‌اند. روایی پرسش‌نامه در پژوهش Glenn and Nelson (1998) از طریق تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. در ایران Sarmad et al (2009) نیز در پژوهش خود ضریب پایایی این پرسش‌نامه را از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش نموده‌اند. همچنین به منظور تعیین روایی محتوایی ابزار اندازه‌گیری این پژوهش، پرسش‌نامه مقدماتی به دفعات در اختیار اساتید راهنما و متخصصان این حوزه قرار گرفت و بعد از دریافت نظرات آنان، اصلاحات لازم در پرسش‌نامه صورت گرفت و در نهایت پرسش‌نامه نهایی تهیه و برای توزیع بین دانشجویان آماده شد. جهت تعیین روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. در پژوهش حاضر جهت سنجش ضریب پایایی این پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب ۰/۷۸ به دست آمد.

مقیاس کنترل روان‌شناختی: در پژوهش حاضر جهت سنجش مهار روان‌شناختی والدین از مقیاس کنترل روان‌شناختی با جهت‌گیری وابستگی و پیشرفت[3] که توسط Soenens et al. (2010) تهیه شده است، استفاده گردید. این مقیاس ۱۷ ماده دارد، دو مؤلفه مهار روان‌شناختی پیشرفت محور و مهار روان‌شناختی وابسته محور را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد و پاسخ‌های آن بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (برای کاملاً مخالفم) تا ۵ (برای کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. برای روایی بر اساس روایی محتوایی Soenens et al. (2010) روایی مطلوبی برای این مقیاس گزارش کردند. Soenens et al. (2010) در پژوهش خود ضریب پایایی این مقیاس را از طریق روش آلفای کرونباخ در جامعه مادران به ترتیب برای مهار روان‌شناختی پیشرفت محور ۰/۹۳ و مهار روان‌شناختی وابسته محور ۰/۸۷، و در جامعه پدران به ترتیب برای مهار روان‌شناختی پیشرفت محور ۰/۹۱ و مهار روان‌شناختی وابسته

1. Structural Equation Modeling (SEM)
2. Academic Responsibility Questionnaire (ARQ)
3. Dependency-Oriented and Achievement-Oriented Psychological Control Scale (DAPCS)

محور ۰/۸۴ گزارش نموده‌اند. در ایران، Ashraf and Sheikhul-Islami (2016) در پژوهش خود ضریب پایایی این مقیاس را از طریق روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای مهار روان‌شناختی پیشرفت محور ۰/۸۸، مهار روان‌شناختی وابسته محور ۰/۸۵ و برای کل مقیاس ۰/۹۰ گزارش نموده‌اند. همچنین Ashraf and Sheikhul-Islami (2016) بررسی روایی مقیاس کنترل روان شناختی وابسته مدار و پیشرفت مدار والدین از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که تمامی ماده های مربوط به خرده مقیاس های مقیاس کنترل روان شناختی وابسته مدار و پیشرفت مدار والدین به جز ماده های ۷ و ۱۲ دارای بارهای قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری در سطح P<0.0001 گذاشته اند. در پژوهش حاضر جهت سنجش ضریب پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که به ترتیب برای مهار روان‌شناختی پیشرفت محور، مهار روان‌شناختی وابسته محور و برای کل مقیاس ضرایب ۰/۸۷، ۰/۸۵ و ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان[1]: در پژوهش حاضر جهت تنظیم شناختی هیجان از فرم کوتاه پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان که توسط Garnefski and Kraaij (2006) تهیه شده است، استفاده گردید. فرم کوتاه این پرسش‌نامه ۱۸ ماده دارد، دو مؤلفه راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان و راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد و پاسخ‌های آن بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند (Besharat, 2015). Garnefski and Kraaij (2006) اعتبار و روایی مطلوبی را برای این پرسش‌نامه گزارش کرده اند. همچنین. Garnefski and Kraaij (2006) در پژوهش خود ضریب پایایی این پرسش‌نامه را از طریق روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند. Tuna (2021) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را از طریق روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۸ گزارش نموده است. در ایران، Rasul and Alizadeh Fard (2020) نیز در پژوهش خود ضریب پایایی این پرسش‌نامه را از طریق روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۹ گزارش نموده‌اند. همچنین Rasul and Alizadeh Fard (2020)، روایی محتوایی هیجان براساس داوری هشت نفر از متخصصان روانشناسی بررسی و ضرایب توافق کندال برای خرده مقیاس ها از ۰/۸۱ تا ۰/۹۲ گزارش شد. در پژوهش حاضر جهت سنجش ضریب پایایی این پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که به ترتیب برای راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان ضریب ۰/۸۱ و برای راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان ضریب ۰/۸۴ به دست آمد. برای اجرای پژوهش در ابتدا بر اساس اندازه نمونه مورد مطالعه پرسش‌نامه تکثیر و کدگذاری شد. برای ورود به مدارسی که قرار بود از آن ها نمونه گردآوری شود، هماهنگی های اداری به عمل آمد و همین طور با مدیران این مدارس قبل از توزیع پرسش نامه، گفتگوی لازم انجام گرفت. پس از ورود به مدرسه ضمن صحبت با دانش آموزان که مشارکت کنندگان در پژوهش بودند، رضایت آن ها برای همکاری در تکمیل پرسش‌نامه جلب شد. در پژوهش حاضر از نرم افزار SPSS-22 برای ورود اطلاعات و محاسبه ی آلفای کرونباخ و از نرم افزار AMOS-22 برای تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه استفاده شده است.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد که دانش آموزان حاضر در پژوهش دارای دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال بودند که بیشترین فراوانی مربوط به گروه سنی ۱۷ سال (تعداد ۱۷۰ دانش آموز)، ۱۶ سال (۱۰۰ دانش آموز) و ۱۸ سال (۱۱۴ دانش آموز) بود. این دانش آموزان در دوره دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند که با توجه به نتایج در گروه آزمایشی پایه دهم (۱۰۰ دانش آموز)، پایه یازدهم (۱۷۰ دانش آموز) و پایه دوازدهم (۱۱۴ دانش آموز) حضور داشتند. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره متغیرها در جدول ۱ درج شده‌اند.

1 Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص‌های آماری	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۶۶/۶۸	۲۸/۹۴	۲۵	۱۲۳
مهار روان‌شناختی پیشرفت محور	۱۸/۰۳	۴/۸۷	۸	۳۳
مهار روان‌شناختی وابسته محور	۲۱/۶۶	۶/۰۴	۸	۳۹
راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان	۲۲/۵۰	۷/۸۴	۸	۳۶
راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان	۲۷/۷۹	۷/۹۸	۱۱	۵۰

یکی از مفروضه‌های روش الگویابی معادلات ساختاری، نرمال بودن توزیع متغیرها است. این پیش فرض حاکی از آن است که تفاوت مشاهده شده بین توزیع نمرات گروه نمونه و توزیع نرمال در جامعه برابر با صفر است. جهت بررسی نرمال بودن، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف[1] استفاده می‌شود. جدول ۲ نتایج آزمون نرمال بودن متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. بررسی وضعیت نرمال بودن توزیع متغیرها

آزمون کلموگروف- اسمیرونوف			
متغیر	آمار	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون مسئولیت‌پذیری تحصیلی گروه آزمایش	۰/۱۷	۵۰	۰/۷
پیش‌آزمون مسئولیت‌پذیری تحصیلی گروه کنترل	۰/۱۸	۵۰	۰/۱۸
پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری تحصیلی گروه کنترل	۰/۱۹	۵۰	۰/۹
پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری تحصیلی گروه آزمایش	۰/۲۰	۵۰	۰/۲۲
پیش‌آزمون مهار روان‌شناختی گروه آزمایش	۰/۲۲	۵۰	۰/۱۲
پیش‌آزمون مهار روان‌شناختی گروه کنترل	۰/۲۰	۵۰	۰/۸
پس‌آزمون مهار روان‌شناختی گروه کنترل	۰/۰۹	۵۰	۰/۲۰
پس‌آزمون مهار روان‌شناختی گروه آزمایش	۰/۱۴	۵۰	۰/۹
پیش‌آزمون تنظیم شناختی هیجان گروه آزمایش	۰/۱۸	۵۰	۰/۱۸
پیش‌آزمون تنظیم شناختی هیجان گروه کنترل	۰/۱۵	۵۰	۰/۱۲
پس‌آزمون تنظیم شناختی هیجان گروه آزمایش	۰/۱۸	۵۰	۰/۱۲
پس‌آزمون تنظیم شناختی هیجان گروه کنترل	۰/۱۹	۵۰	۰/۱۷

با توجه به نتایج جدول ۲ سطح معنی داری بالاتر از ۰.۰۵ را نشان می‌دهد، بنابراین توزیع نمرات پیش آزمون و پس آزمون به دست آمده از متغیرهای آزمون مسئولیت‌پذیری تحصیلی، مهار روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان گروه آزمایش و گروه کنترل طبیعی بوده است. جدول ۳ ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش حاضر

	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	مسئولیت‌پذیری تحصیلی	–				
۲	مهار روان‌شناختی پیشرفت محور	-۰/۳۵**	–			
۳	مهار روان‌شناختی وابسته محور	-۰/۳۴**	۰/۵۰**	–		
۴	راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان	۰/۳۲**	-۰/۳۳**	-۰/۳۲**	–	
۵	راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان	-۰/۲۸**	۰/۳۷**	۰/۳۲**	-۰/۲۱**	–

*p ≤ ۰/۰۵, ** p ≤ ۰/ ۰۱

1. Kolmogorov-Smirnov test

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد، روابط همبستگی بین مهار روان‌شناختی پیشرفت محور و راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان (r=-۰/۳۳، p<۰/۰۱)، مهار روان‌شناختی پیشرفت محور و راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان (r=۰/۳۷، p<۰/۰۱)، مهار روان‌شناختی پیشرفت محور و مسئولیت‌پذیری تحصیلی (r=-۰/۳۵، p<۰/۰۱)، مهار روان‌شناختی وابسته محور و راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان (r=-۰/۳۲، p<۰/۰۱)، مهار روان‌شناختی وابسته محور و راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان (r=۰/۳۲، p<۰/۰۱)، مهار روان‌شناختی وابسته محور و مسئولیت‌پذیری تحصیلی (r=-۰/۳۴، p<۰/۰۱)، راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان و مسئولیت‌پذیری تحصیلی (r=۰/۳۲، p<۰/۰۱) و راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان و مسئولیت‌پذیری تحصیلی (r=-۰/۲۸، p<۰/۰۱) می‌باشند.

جهت آزمودن الگوی پیشنهادی اثر مهار روان‌شناختی والدین بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان از روش الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی از جمله مجذور خی[1]، به عنوان شاخص برازندگی مطلق در جدول ۴ گزارش شده است. هرچه مقدار مجذور خی از صفر بزرگ‌تر باشد، برازندگی مدل کمتر می‌شود. مجذور خی معنی‌دار، تفاوت معنی‌دار بین کوواریانس‌های مفروض و مشاهده شده را نشان می‌دهد. با وجود این، چون فرمول مجذور خی، حجم نمونه را دربر دارد، مقدار آن در مورد نمونه‌های بزرگ متورم می‌شود و معمولاً به لحاظ آماری معنی‌دار می‌گردد. به این دلیل بسیاری از پژوهشگران مجذور خی را نسبت به درجه آزادی آن (مجذور خی نسبی[2]) مورد بررسی قرار می‌دهند (Colquitt, 2001). در شاخص مجذور کای نسبی مقادیر نزدیک به ۲ و کمتر به عنوان ملاکی قراردادی برای برازندگی مدل به حساب می‌آیند. همچنین شاخص‌های مهم دیگر مانند شاخص نیکویی برازش[3] (GFI)، شاخص نیکویی برازش تطبیقی[4] (AGFI)، شاخص بنتلر- بونت یا شاخص نرم شده برازندگی[5] (NFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای[6] (CFI)، شاخص برازندگی فزاینده[7] (IFI)، شاخص تاکر-لویز[8] (TLI) نیز در جدول ۳ گزارش شده‌اند. در این شاخص‌ها برازش ۰/۹ به بالا قابل قبول قلمداد می‌شوند. شاخص مناسب دیگر، شاخص میانگین مربعات خطای برآورد[9] (RMSEA) است که بر اساس آن مقدار کمتر از ۰/۸ قابل قبول است و برای مدل‌های بسیار خوب ۰/۵ و کمتر در نظر گرفته می‌شود (Bresó et al., 2007).

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی

شاخص‌های برازش	χ^2	Df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۱/۹۸۹	۱	۱/۹۸۹	۰/۹۹۸	۰/۹۶۹	۰/۹۹۴	۰/۹۹۷	۰/۹۹۷	۰/۹۶۹	۰/۰۵۱

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد، همه شاخص‌های برازندگی شامل مجذور کای نسبی (χ^2/df =۱/۹۹)، شاخص نیکویی برازش (GFI=۰/۹۹)، شاخص نیکویی برازش تطبیقی (AGFI=۰/۹۷)، شاخص بنتلر- بونت یا شاخص نرم شده برازندگی (NFI=۰/۹۹)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI=۰/۹۹)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI=۰/۹۹)، شاخص تاکر-لویز (TLI=۰/۹۷) و شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA=۰/۰۵)، حاکی از برازش خوب مدل پیشنهادی یا فرضی

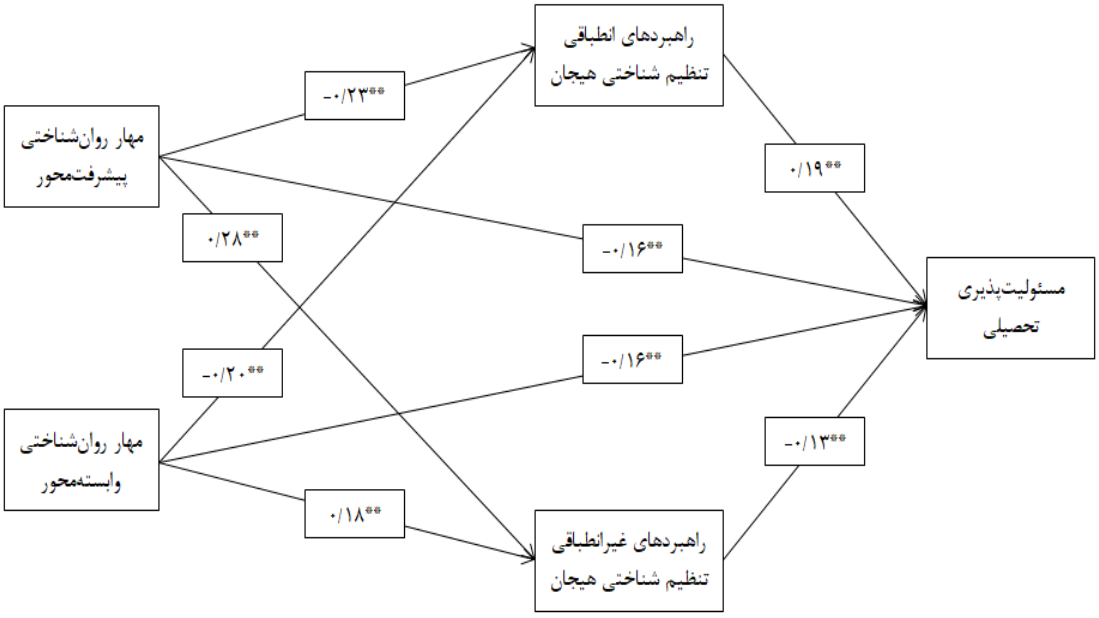
1. Chi-Square
2. Normed χ 2 measure
3. Goodness-of-Fit
4. Adjusted goodness-of-Fit
5. Normed fit Index
6. Comparative Fit Index
7. Incremental Fit Index
8. Tuker-Lewis Index
9. Root-mean-Square Error of Approximation

پژوهش با داده‌هاست. بنابراین مدل پیشنهادی از برازندگی مطلوبی برخوردار است. جدول ۵ پارامترهای مربوط به اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر را در مدل پیشنهادی پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۵. پارامترهای اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی

پارامترها / مسیرها	برآورد استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری
از مهار روان‌شناختی پیشرفت محور به راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان	-۰/۲۳۴	۰/۰۸۸	-۴/۲۹۷	۰/۰۰۱
از مهار روان‌شناختی پیشرفت محور به راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان	۰/۲۸۰	۰/۰۸۸	۵/۱۸۲	۰/۰۰۱
از مهار روان‌شناختی وابسته محور به راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان	-۰/۲۰۰	۰/۰۷۱	-۳/۶۶۷	۰/۰۰۱
از مهار روان‌شناختی وابسته محور به راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان	۰/۱۸۰	۰/۰۷۱	۳/۳۳۷	۰/۰۰۱
از مهار روان‌شناختی پیشرفت محور به مسئولیت‌پذیری تحصیلی	-۰/۱۵۶	۰/۳۳۰	-۲/۸۰۳	۰/۰۰۵
از مهار روان‌شناختی وابسته محور به مسئولیت‌پذیری تحصیلی	-۰/۱۶۲	۰/۲۵۹	-۲/۹۷۸	۰/۰۰۳
از راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان به مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۰/۱۸۹	۰/۱۸۱	۳/۸۳۷	۰/۰۰۱
از راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان به مسئولیت‌پذیری تحصیلی	-۰/۱۲۹	۰/۱۸۰	-۲/۵۹۴	۰/۰۰۹

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد، همه مسیرهای مستقیم دارای ضرایب معنی‌دار می‌باشند. شکل ۲ ضرایب مسیر استاندارد مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲: برونداد مدل اصلاح شده پژوهش حاضر

یک فرض زیربنایی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، وجود مسیرهای واسطه‌ای بود که جهت تعیین معنی‌داری این روابط واسطه‌ای، از روش بوت استراپ[1] استفاده شده است. جدول ۶ نتایج حاصل از روابط واسطه‌ای نشان می‌دهد.

1. Bootstrop

جدول ۶. نتایج بوت استراپ برای مسیرهای واسطه‌ای

مسیرها	داده	حد پایین	حد بالا	سطح معنی‌داری
مهار روان‌شناختی پیشرفت محور ← راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان ← مسئولیت‌پذیری تحصیلی	-۰/۴۵۳۸	-۰/۶۸۹۳	-۰/۲۳۷۴	۰/۰۰۱
مهار روان‌شناختی پیشرفت محور ← راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان ← مسئولیت‌پذیری تحصیلی	-۰/۳۸۰۵	-۰/۶۵۴۳	-۰/۱۳۹۸	۰/۰۰۱
مهار روان‌شناختی وابسته محور ← راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان ← مسئولیت‌پذیری تحصیلی	-۰/۳۵۶۶	-۰/۵۴۲۶	-۰/۱۸۷۱	۰/۰۰۱
مهار روان‌شناختی وابسته محور ← راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان ← مسئولیت‌پذیری تحصیلی	-۰/۲۸۸۴	-۰/۴۸۲۰	-۰/۱۱۲۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۶ نشان می‌دهد، حد پایین و حد بالا با فاصله اطمینان برای راهبردهای انطباقی و راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان به عنوان متغیر میانجی بین مهار روان‌شناختی پیشرفت محور و مسئولیت‌پذیری تحصیلی صفر را دربر نمی‌گیرند، بنابراین رابطه غیرمستقیم بین متغیرها معنی‌دار می‌باشد. علاوه بر این، نتایج آزمون بوت استرپ نیز نشان داد که این روابط غیرمستقیم در سطح P≤۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشند.

بحث

همان‌طور که نتایج نشان داد، مهار روان‌شناختی پیشرفت محور و مهار روان‌شناختی وابسته محور بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان اثر معنی‌دار دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های(Hong & Cui, 2020; Hossieni & Davari, 2020) همسو می‌باشد. تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان نحوه پردازش شناختی برای مدیریت اطلاعات برانگیزاننده هیجان تعریف می‌شود که طیف وسیعی از پاسخ-های شناختی، رفتاری، هیجانی و فیزیولوژیکی را دربر می‌گیرد. راهبردهای تنظیم شناختی هیجان توسط افراد، هنگامی که با رویدادهای استرس‌زای زندگی مواجه می‌شوند، مورد استفاده قرار گرفته و پاسخ‌های هیجانی اولیه و پردازش‌های بعدی آن را متأثر می‌کنند (Choi et al., 2021). مهار روان‌شناختی والدین با هدف قرار دادن احساسات و شناخت کودکان خود و از طریق فنونی نظیر تحریک احساس گناه، محرومیت از عشق و شرمساری کودک خود را کنترل می‌کنند (Romm et al., 2020). مهار روان‌شناختی حالت خاصی از ابعاد والدگری و نوع مخربی از شیوه فرزند پروری است که والدین از آن استفاده می‌کنند تا فرزندانشان را با انتظارات خود منطبق کنند که منجر به نقص خودمختاری کودک از طریق دخالت و کنترل بیش‌ازحد، القای گناه و شرمندگی می‌شود (Costa et al., 2019). مهار روان‌شناختی والدین ممکن است باورهایی در کودکان ایجاد کند مبنی بر اینکه نمی‌تواند شرایط روزمره را به‌طور مستقل مدیریت کنند و منجر به باورهای منفی در مورد توانایی‌هایشان می‌شود. چنین باورهای منفی در حافظه تغییر شکل می‌یابند که به نوبه خود نشان می‌دهند که چگونه کودکان محرک محیطی را پردازش می‌کنند و اسناد را به تجربیات ربط می‌دهند (Creveling-Benefield & Varela, 2019). در مهار روان‌شناختی پیشرفت محور، انجام دادن کامل فعالیت‌ها بر اساس معیارهای والدین مورد توجه قرار می‌گیرد. والدین دارای جهت‌گیری پیشرفت همان‌طور که به خود برای رسیدن به عملکرد عالی فشار می‌آورند و عملکرد ضعیف خود را مورد سرزنش قرار می‌دهند، برای کنترل کودکان خود نیز به این شیوه عمل می‌کنند (Hsieh, 2020). در جهت‌گیری مهار روان‌شناختی وابسته محور، نزدیکی والد-کودک به‌صورت فیزیکی و هیجانی مدنظر است؛ به‌گونه‌ای که کودکان ترس شدید از جدایی و طرد دارند و بدین ترتیب به والد خود به‌منظور کسب اطمینان و احساس امنیت می‌چسبند. در این نوع جهت‌گیری، شخص با پیوند گرایی شدید و اضطراب جدایی مواجه می‌شود. در این شیوه از مهار، نوعی مالکیت دیده می‌شود؛ به‌گونه‌ای که والدین تحمل استقلال کودکان خود را ندارند و از هر وسیله برای ایجاد وابستگی عاطفی و روان‌شناختی در کودکان خود استفاده می‌کنند (Romm et al., 2020). بنابراین فرزندان دارای این دسته از والدین هنگام مواجه

شدن با رویدادهای استرس‌زای زندگی نمی‌توانند وقایع زندگی را مورد پذیرش قرار دهند و به دلیل احساس عدم توانایی در کنترل هیجاناتشان از وقایع کناره‌گیری می‌کنند، وقایع را منفی ارزیابی می‌نمایند، برای بهبود عملکردشان قادر به برنامه‌ریزی صحیح نیستند و به‌جای در نظر گرفتن نکات مثبت وقایع فقط نتایج منفی را ارزیابی می‌کنند. همچنین، فرزندان این دسته از والدین در هنگام مواجه با موقعیت‌های استرس‌زای زندگی و نتایج حاصل از آن‌ها در درجه اول خود را مقصر بدانند و به سرزنش خود بپردازند، و یا اینکه نتایج اعمال خود را به دیگران نسبت داده و آن‌ها را سرزنش کنند، به‌طور مداوم احساسات و تفکرات منفی را تجربه کنند و نتایج رویدادهای زندگی را بیش از آنچه که هست در نظر بگیرند (Preece et al., 2021).

همان‌طور که نتایج نشان داد، مهار روان‌شناختی پیشرفت محور و مهار روان‌شناختی وابسته محور بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر معنی‌دار دارند. این یافته با نتایج سایر پژوهش‌ها (Asadi Rad, 2020; Foulad Cheng et al., 2016; Xu et al., 2021) همسو می‌باشد. اصل مسئولیت عبارت است از افزایش مقاومت فرد در برابر شرایط، تا به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزام‌های درونی تبعیت کند که احساس مسئولیت یا احساس تکلیف نامیده می‌شود (Bagheri, 2020). در مهار روان‌شناختی پیشرفت محور، انجام دادن کامل فعالیت‌ها بر اساس معیارهای والدین مورد توجه قرار می‌گیرد. والدین دارای جهت‌گیری پیشرفت همان‌طور که به خود برای رسیدن به عملکرد عالی فشار می‌آورند و عملکرد ضعیف خود را مورد سرزنش قرار می‌دهند برای کنترل کودکان خود نیز به این شیوه عمل می‌کنند. در مهار روان‌شناختی از نوع پیشرفت محور، والدین از طریق افزایش خودانتقادی، کمال‌گرایی و ترس از شکست کودکان خود را کنترل می‌کنند (Hsieh, 2020). بنابراین فرزندان والدینی که دارای سبک مهار روان‌شناختی پیشرفت محور هستند به دلیل عدم رشد استقلال و خودمختاری در قبال مسائل تحصیلی هیچ‌گونه مسئولیتی را بر عهده نمی‌گیرند و از آنجایی که به‌طور مداوم در معرض خودانتقادی هستند، ترس از شکست در تکالیف را دارند و جهت جلوگیری از ترس از شکست از زیر بار مسئولیت شانه خانه می‌کنند. با توجه به اینکه این دانش‌آموزان همیشه فعالیت‌های خود را بر اساس معیارهای والدین کمال‌گرا مورد سنجش قرار می‌دهند و والدینشان نیز معیارهای سخت‌گیرانه دارند، برای در امان ماندن از سرزنش والدین هیچ مسئولیتی را قبول نمی‌کنند و این عدم قبول مسئولیت هم در امور منزل و هم در امور مربوط به مدرسه نمود پیدا می‌کند. از سوی دیگر، در جهت‌گیری مهار روان‌شناختی وابسته محور، نزدیکی والد-کودک به‌صورت فیزیکی و هیجانی مدنظر است؛ به‌گونه‌ای که کودکان ترس شدید از جدایی و طرد دارند و بدین ترتیب به والد خود به‌منظور کسب اطمینان و احساس امنیت می‌چسبند. در این نوع جهت‌گیری، شخص با پیوند گرایی شدید و اضطراب جدایی مواجه می‌شود. در این شیوه از مهار، نوعی مالکیت دیده می‌شود؛ به‌گونه‌ای که والدین تحمل استقلال کودکان خود را ندارند و از هر وسیله برای ایجاد وابستگی عاطفی و روان‌شناختی در کودکان خود استفاده می‌کنند. مهار روان‌شناختی به‌ویژه در دوران بلوغ مضر است، به این دلیل که مهار روان‌شناختی در توسعه استقلال و خودمختاری کودکان دخالت می‌کند و مانع رشد و پیشرفت می‌شود و درنهایت منجر به پیامدهای مشکل‌زا می‌شود (Romm et al., 2020). بنابراین به نظر می‌رسد فرزندان والدین با مهار روان‌شناختی وابسته محور به دلیل وابستگی شدید به والدین توانایی پاسخ دادن به شرایط را نداشته باشند و در همه امور زندگی خود به والدینشان وابسته باشند. درواقع این دانش‌آموزان تحمل بار مسئولیت‌پذیری را ندارند و به دلیل عدم توانایی استقلال، هم از لحاظ عاطفی و هم از لحاظ روان‌شناختی از بر عهده گرفتن مسئولیت فراری هستند. مهار روان‌شناختی وابسته محور مانع رشد استقلال و خودمختاری در کودکان می‌شود و باعث می‌گردد که آن‌ها در دوران مدرسه از پذیرش مسئولیت در قبال مسائل تحصیلی شانه خالی کنند.

همان‌طور که نتایج نشان داد، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر معنی‌دار دارند. این یافته با نتایج پژوهش (Shaybani Far et al., 2020) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هنگام انجام وظایف زندگی، هیجان رفتار را به شیوه مفید و کارآمد برای تکامل، نیرومند و هدایت می‌کند(Thompson et al., 2019). به‌طور کلی، برای هیجان ۸ کارکرد بیان می‌کنند که عبارتند از: محافظت، نابودی، اتحاد، پیوندجویی، خرد، کاوش و جهت‌گیری. انسان‌ها برای هر تکلیف عمده زندگی، واکنش هیجانی متناسب و سازگارانه‌ای دارند. بنابراین وظیفه عمده هیجان، آماده کردن ارگانیسم برای پاسخ بسیار سریع و

از لحاظ تاریخی موفقیت‌آمیز به تکالیف اساسی زندگی است (Romm et al., 2020). بکارگیری راهبردهای انطباقی توسط دانش‌آموزان به این معنا می‌باشد که رویدادهای مدرسه را با آغوش باز بپذیرند، به‌جای تمرکز بر وقایع منفی به وقایع مثبت بیندیشند، جهت انجام امور تحصیلی خود به برنامه‌ریزی تکالیف خود بپردازند، موقعیتی که در آن قرار گرفته‌اند را زمینه‌ای برای رشد شخصی در نظر بگیرند و جهت پیشبرد اهداف خود تلاش بیشتری از خود نشان دهند. در نتیجه بکارگیری راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان باعث افزایش حس مسئولیت‌پذیری تحصیلی در دانش‌آموزان خواهد شد. از سوی دیگر، بکارگیری راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی باعث می‌گردد دانش‌آموز در قبال نتایج فعالیت‌های تحصیلی نامناسب مدام به سرزنش خود بپردازد، دیگران را مسئول این نتایج در نظر بگیرد، نتایج کوچک را بزرگ جلوه دهد، احساسات و تفکرات ناخوشایند را تجربه کند و برای اصلاح نتایج هیچ گام مؤثری برندارد و در نتیجه سبب می‌شود که وی در موقعیت‌های آتی هیچ مسئولیتی را بر عهده نگیرد.

همان‌طور که نتایج نشان داد، مهار روان‌شناختی پیشرفت محور و مهار روان‌شناختی وابسته محور از طریق راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌دار دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در مهار روان‌شناختی پیشرفت محور، انجام دادن کامل فعالیت‌ها بر اساس معیارهای والدین مورد توجه قرار می‌گیرد. والدین دارای جهت‌گیری پیشرفت همان‌طور که به خود برای رسیدن به عملکرد عالی فشار می‌آورند و عملکرد ضعیف خود را مورد سرزنش قرار می‌دهند برای کنترل کودکان خود نیز به این شیوه عمل می‌کنند. در مهار روان‌شناختی از نوع پیشرفت محور، والدین از طریق افزایش خودانتقادی، کمال‌گرایی و ترس از شکست کودکان خود را کنترل می‌کنند (Hsieh, 2020). بنابراین فرزندان دارای این دسته از والدین هنگام مواجه شدن با رویدادهای استرس‌زای زندگی نمی‌توانند وقایع زندگی را مورد پذیرش قرار دهند و به دلیل احساس عدم توانایی در کنترل هیجاناتشان از وقایع کناره‌گیری می‌کنند، وقایع را منفی ارزیابی می‌نمایند، برای بهبود عملکردشان قادر به برنامه‌ریزی صحیح نیستند و به‌جای در نظر گرفتن نکات مثبت وقایع فقط نتایج منفی را ارزیابی می‌کنند (Preece et al., 2021). کاهش راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان، باعث می‌گردد که دانش‌آموزان وقایع و رویدادهای مدرسه نادیده بگیرند، جنبه‌های منفی رویدادها را مدنظر قرار دهند، انجام امور تحصیلی خود را به زمان دیگری موکول نمایند و برای انجام آن‌ها برنامه‌ای نداشته باشند، و موقعیت‌های تحصیلی را نه به‌عنوان زمینه‌ای برای رشد شخصی بلکه به‌عنوان مانعی برای آن در نظر بگیرند. در نتیجه کاهش به‌کارگیری راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان باعث کاهش حس مسئولیت‌پذیری تحصیلی در دانش‌آموزان خواهد شد. فرزندان این دسته از والدین در هنگام مواجه با موقعیت‌های استرس‌زای زندگی و نتایج حاصل از آن‌ها در درجه اول خود را مقصر بدانند و به سرزنش خود بپردازند، و یا اینکه نتایج اعمال خود را به دیگران نسبت داده و آن‌ها را سرزنش کنند، به‌طور مداوم احساسات و تفکرات منفی را تجربه کنند و نتایج رویدادهای زندگی را بیش از آنچه که هست در نظر بگیرند (Preece et al., 2021). افزایش به‌کارگیری راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان موجب می‌گردد دانش‌آموز در قبال نتایج فعالیت‌های تحصیلی نامناسب مدام به سرزنش خود بپردازد، دیگران را مسئول این نتایج در نظر بگیرد، نتایج کوچک را بزرگ جلوه دهد، احساسات و تفکرات ناخوشایند را تجربه کند و برای اصلاح نتایج هیچ گام مؤثری برندارد و در نتیجه سبب می‌شود که وی در موقعیت‌های آتی هیچ مسئولیتی را بر عهده نگیرد.

از سوی دیگر، در جهت‌گیری مهار روان‌شناختی وابسته محور، نزدیکی والد-کودک به‌صورت فیزیکی و هیجانی مدنظر است؛ به‌گونه‌ای که کودکان ترس شدید از جدایی و طرد دارند و بدین ترتیب به والد خود به‌منظور کسب اطمینان و احساس امنیت می‌چسبند. در این نوع جهت‌گیری، شخص با پیوند گرایی شدید و اضطراب جدایی مواجه می‌شود. در این شیوه از مهار، نوعی مالکیت دیده می‌شود؛ به‌گونه‌ای که والدین تحمل استقلال کودکان خود را ندارند و از هر وسیله برای ایجاد وابستگی عاطفی و روان‌شناختی در کودکان خود استفاده می‌کنند. مهار روان‌شناختی به‌ویژه در دوران بلوغ مضر است، به این دلیل که مهار روان‌شناختی در توسعه استقلال، خودجهت‌دهی یا خودمختاری کودکان دخالت می‌کند و مانع رشد و پیشرفت می‌شود و درنهایت منجر به پیامدهای مشکل‌زا می‌شود (Romm et al., 2020). کاهش راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان، باعث می‌گردد که دانش‌آموزان

وقایع و رویدادهای مدرسه نادیده بگیرند، جنبه‌های منفی رویدادها را مدنظر قرار دهند، انجام امور تحصیلی خود را به زمان دیگری موکول نمایند و برای انجام آن‌ها برنامه‌ای نداشته باشند، و موقعیت‌های تحصیلی را نه به‌عنوان زمینه‌ای برای رشد شخصی بلکه به‌عنوان مانعی برای آن در نظر بگیرند. در نتیجه کاهش به‌کارگیری راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان باعث کاهش حس مسئولیت‌پذیری تحصیلی در دانش‌آموزان خواهد شد. فرزندان این دسته از والدین در هنگام مواجه با موقعیت‌های استرس‌زای زندگی و نتایج حاصل از آن‌ها در درجه اول خود را مقصر بدانند و به سرزنش خود بپردازند، و یا اینکه نتایج اعمال خود را به دیگران نسبت داده و آن‌ها را سرزنش کنند، به‌طور مداوم احساسات و تفکرات منفی را تجربه کنند و نتایج رویدادهای زندگی را بیش از آنچه که هست در نظر بگیرند (Preece et al., 2021). افزایش به‌کارگیری راهبردهای غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان موجب می‌گردد دانش‌آموز در قبال نتایج فعالیت‌های تحصیلی نامناسب مدام به سرزنش خود بپردازد، دیگران را مسئول این نتایج در نظر بگیرد، احساسات و تفکرات ناخوشایند را تجربه کند و برای اصلاح نتایج هیچ گام مؤثری برندارد و در نتیجه سبب می‌شود که وی در موقعیت‌های آتی هیچ مسئولیتی را بر عهده نگیرد.

پژوهش یک فرایند هدفمند و منظم است و همواره در راستای هر پژوهشی یک‌سری محدودیت‌ها و تنگناهایی به دلیل شرایط و امکانات ممکن است به وجود آید که توجه به این محدودیت‌ها در تحقیقات مشابه بعدی زمینه‌های لازم برای اجرای این پژوهش‌ها را به‌طور دقیق‌تری فراهم می‌نماید. لذا پژوهش حاضر نیز خالی از مشکلات و محدودیت نبوده از جمله این محدودیت‌ها، ممکن است آزمودنی‌ها در اثر پاسخ‌گویی به سؤالات متعدد پرسش‌نامه در طی فرایند پژوهش تحت‌تأثیر شرایط آزمون قرار گرفته و در نتیجه از دقت آن‌ها در پاسخگویی کاسته شده باشد. محدودیت دیگر این پژوهش، مربوط به پرسش‌نامه بود. تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسش‌نامه بود که جنبه خودگزارشی دارد. به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخگویی نیست. با توجه به اثر مهار روان‌شناختی والدین بر تنظیم شناختی هیجان و مسئولیت‌پذیری تحصیلی فرزندانشان، بنابراین پیشنهاد می‌شود برای والدین کارگاه‌های آموزشی با محوریت سبک‌های فرزندپروری برگزار گردد و نتایج منفی سبک مهارگری آن‌ها تشریح شود تا والدین با اثرات مخرب مهارگری آشنا شوند. همچنین در این برنامه‌ها سبک فرزندپروری مناسب باید به والدین آموزش داده شود تا بتوانند با به‌کارگیری سبک تربیتی مناسب فرزندانی مسئولیت‌پذیر تربیت نمایند. همچنین پیشنهاد می‌گردد که برای دانش‌آموزان کارگاه‌های آشنایی با این راهبردها و نحوه به‌کارگیری صحیح راهبردها آموزش داده شود تا دانش‌آموزان بتوانند در هنگام مواجه شدن با موقعیت‌های استرس‌آور زندگی از بهترین راهبردها سود جویند.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند که از تمامی شرکت‌کنندگان جهت شرکت در پژوهش تشکر و قدردانی نمایند.

تعارض منافع

در این مقاله هیچ تعارض منافعی وجود ندارد.

References

Aguilera, R. V., Rupp, D. E., Williams, C. A. & Ganapathi, J. (2011). Putting the S back in corporate social responsibility: A multilevel theory of social change in organizations. *Academy of Management Review*, *32*(3), 836-863.Doi.org/10.5465/AMR.2007.25275678

Asadi Rad, A. (2020). Investigating the relationship between family functioning and social adaptation and responsibility of secondary school female students in Babol city, academic year 2019-1400. Master's thesis in psychology, Farvardin Institute of Higher Education-Qaimshahr. Doi.org/10.4103/1735-9066.157843. [In Persian].

Ashraf, P., & Sheikhul-Islami, R. (2016). Academic alienation in students: The role of parents' psychological control and teacher's goal emphasis. *Educational Psychology Studies*, *14*(27), 29-62. Doi.org/10.22111/jeps.2017.3419. [In Persian].

Alam M. (2014). A Study of Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Performance among Adolescents. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, *12*, 33-43. https://doi.org/10.1177/2055102918799963

Bagheri, Kh. (2020). Take a look at Islamic education. Tehran: Madresh Pub. p. 44. [In Persian]

Besharat, M.A. (2015). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Implementation and Scoring Method. Evolutionary Psychology. *Iranian Psychologists*, *13*(50), 223-221. Doi.org/10.22098/JRP.2022.10319.1062. [In Persian]

Beshlideh, K. (2013). Research methods and statistical analysis of research examples with SPSS and AMOS. Ahvaz: Ahvaz Shahid Chamran University Press. https://www.sid.ir/FileServer/JF/10002813950104. [In Persian]

Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology*, *56*(3), 460-478. Doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007. 00290.x

Cheah, C. S., Yu, J., Liu, J., & Coplan, R. J. (2019). Children's cognitive appraisal moderate's associations between psychologically controlling parenting and children's depressive symptoms. Journal of Adolescence, *76*, 109-119. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.005

Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach for structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295–336). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=534264

Choi, H. S., Lee, K. E., & Shin, Y. (2021). Effects of an emotional regulation program on maladaptive cognitive emotion regulation, stress, anxiety, and postpartum depression among South Korean mothers of premature infants in the neonatal intensive care unit. *Child Health Nursing Research, 27*(1), 24-36. Doi.org/10.4094/chnr.2021.27.1.24

Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 386-400. DOI:10.1037/0021-9010.86.3.386

Costa, S., Gugliandolo, M. C., Barberis, N., Cuzzocrea, F., & Liga, F. (2019). Antecedents and consequences of parental psychological control and autonomy support: The role of psychological basic needs. *Journal of Social and Personal Relationships*, *36*(4), 1168-1189. https://doi.org/10.1177/0265407518756778

Creveling-Benefield, C. C., & Varela, R. E. (2019). Parental psychological control, maladaptive schemas, and childhood anxiety: Test of a developmental model. *Journal of Child and Family Studies*, *28*, 2159-2171. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01434-4

Faherty, A. N., Lowe, K., & Arnett, J. J. (2020). Mind games: Parental psychological control and emerging adults' adjustment. *Journal of Social and Personal Relationships, 37*(2), 695-714. https://doi.org/10.1177/0265407519877240

Fati, Sh., Hosseini-Nasab, S.D., & Panah, A.A (2020). The effectiveness of teaching emotion regulation strategies on academic enthusiasm, learning help-seeking and academic procrastination of female students of the second year of high school. *Family and Research Quarterly, 18*(4), 113-130. Doi.org/20.1001.1.26766728.1400.18.4.7.2. [In Persian]

Fite, P. J., Díaz, K. I., & Abel, M. R. (2022). Examining associations between psychological control and proactive and reactive aggression among middle school age youth. *Journal of Family Trauma, Child Custody & Child Development*, *19*(4), 261-273. DOI:10.1080/26904586.2021.2006108

Foulad Cheng, M., Jokar, H., & Anjem Shua, M.R. (2019). Parental psychological control: predicting personal responsibility and academic vitality. Evolutionary Psychology: *Iranian Psychologists, 16*(64), 423-411. Doi.org/20.1001.1.22285516.1399.11.42.2.8. [In Persian]

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire–development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, *41*(6), 1045-1053. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010

Glenn, H.S. & Nelson, J. (1988). Raising Self-Reliant Children in a Self-Indulgent World: Seven Building Blocks for Developing Capable Young People. Rocklin, CA, prima and communications. https://jas.ui.ac.ir/article_18290_en.html?lang=fa

Hastings, P. D., & Kahle, S. (2019). Get bent into shape: The non-linear, multi-system, contextually-embedded psychophysiology of emotional development. *Handbook of Emotional Development*, 27-55. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_3

Hong, P., & Cui, M. (2020). Helicopter parenting and college students' psychological maladjustment: The role of self-control and living arrangement. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 338-347. Doi.org/10.1007/s10826-019-01541-2

Hossieni Khanzadeh, A.A, Taher, M., Seyed Nouri, Z., Habibi, Z., Behzadfar, F., & Mohammadi, H. (2016). The relationship between academic self-regulation and responsibility with exam anxiety of female students. *Educational Research Quarterly*, *12*(78), 51-63. Doi.org/10.5455/msm.2017.29.247-250. [In Persian]

Hossieni, L., & Davari, R. (2020). Examining the role of parenting styles in predicting emotional dyslexia and emotional regulation strategies in high school students in Tehran. *School Psychology*, *10*(1), 46-57. Doi.org/10.22098/JSP.2021.1140. [In Persian]

Hoyle, R. H., & Kenny, D. A. (1999). Statistical power and tests of mediation. In R. H. Hoyle (Ed.), Statistical strategies for small sample research. Newbury Park: Sage. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=770419

Hsieh, Y. P. (2020). Parental psychological control and adolescent cyberbullying victimisation and perpetration: The mediating roles of avoidance motivation and revenge motivation. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development, 30*(3), 212-226. Doi.org/10.1080/02185385.2020.1776153

Kohzadi, M., Yarahamdi, Y., Ahmadian, H., & Jadidi, H. (2019). Predicting educational responsibility based on the social context of the class with the mediation of the satisfaction of basic psychological needs and academic enthusiasm. *Education and Learning Studies*, *12*(1), 1-29. Doi.org/10.52547/JPS.23.134.397. [In Persian]

Leung, J. T., & Shek, D. T. (2020). Parental control and adolescent wellbeing in Chinese adolescents in Hong Kong. *Child Indicators Research, 13,* 703-727. Doi.org/10.1007/s12187-019-09642-6

Mahdiyan, M., & Sheikhul-Islami, R. (2021). Parents' psychological control and children's prosocial behavior: the mediating role of the moral emotion of gratitude. *Social Psychology Research, 12*(47), 33-55. [In Persian] Doi.org/10.22034/spr.2022.330384.1748

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. Soc Dev, 16, 361–388. Doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Pace, U., D'Urso, G., Passanisi, A., Mangialavori, S., Cacioppo, M., & Zappulla, C. (2020). Muscle dysmorphia in adolescence: The role of parental psychological control on a potential behavioral addiction. *Journal of Child and Family Studies, 29,* 455-461. Doi.org/10.1007/s10826-019-01547-w

Preece, D. A., Becerra, R., Hasking, P., McEvoy, P. M., Boyes, M., Sauer-Zavala, S., ... & Gross, J. J. (2021). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric properties and relations with affective symptoms in a United States general community sample. *Journal of Affective Disorders, 284,* 27-30. Doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.071

Rasul, S.S., & Alizadeh Fard, S. (2020). Psychometric features of emotional regulation questionnaire. *Psychological Methods and Models, 12*(44), 13-24. Doi.org/10.30495/JPMM.2021.26235.3209. [In Persian]

Romm, K. F., Metzger, A., & Alvis, L. M. (2020). Parental psychological control and adolescent problematic outcomes: A multidimensional approach. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 195-207. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01545-y

Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hijazi, A. (2009). Research methods in behavioral sciences, 12th edition, Tehran: Aghat Publications. [In Persian]

Shaybani far, R., Zulfiqari, A., Mohammadi Jalali, M., & Gudarzi, Z. (2020). Predicting responsibility based on academic motivation and emotional intelligence among elementary school students. *Research in Humanities Education*, *7*(25), 1-11. Doi.org/20.1001.1.27172260.1400.7.25.1.5. [In Persian]

Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, *78*(1), 217-256. Doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x.

Tehrani Moghadam, H., & Shariat Bagheri, M.M. (2017). Relationship of family functioning with responsibility and satisfaction of basic psychological needs of male high school students. *Family Studies*, *14*(2), 235-221. https://jfr.sbu.ac.ir/article_97647_11fb8165eeaed70c2d0bd65cb6cfa9a9.pdf?lang=en [In Persian]

Thompson, N. M., Uusberg, A., Gross, J. J., & Chakrabarti, B. (2019). Empathy and emotion regulation: An integrative account. *Progress in Brain Research*, *247*, 273-304. Doi.org/10.1016/bs.pbr.2019.03.024

Tuna, E. (2021). Psychometric properties of the Turkish version of the Behavioral Emotion Regulation Questionnaire (BERQ). *The Journal of General Psychology*, *148*(4), 414-430. Doi.org/10.1080/00221309.2020.1752137

Witlox, M., Garnefski, N., Kraaij, V., Simou, M., Dusseldorp, E., Bohlmeijer, E., & Spinhoven, P. (2021). Prevalence of anxiety disorders and subthreshold anxiety throughout later life: Systematic review and meta-analysis. *Psychology and Aging*, *36*(2), 268-281. Doi.org/10.1037/pag0000529.

Xu, G., Bullock, A., Yang, P., & Liu, J. (2021). Psychological control and internalizing problems: The mediating role of mother-child relationship quality. *Parenting*, *21*(2), 108-117. Doi.org/10.1080/15295192.2020.1831295

©The Author(s). Published by Family Psychology Association of Iran
This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)