

«مقاله پژوهشی»

تدوین مدل علی امید به تحصیل بر اساس خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری با نقش

واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان

زهرا ابراهیمی هژیرو<sup>1</sup>، احمد سهرابی<sup>2\*</sup>، یحیی یاراحمدی<sup>3</sup>، هوشنگ جدیدی<sup>4</sup>

1. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

2. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

3. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

4. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

تاریخ دریافت: 1400/08/11 تاریخ پذیرش: 1400/09/30

Developing a Causal Model of Academic Hope based on Motivational Self-Regulation and Perceived Teacher Support of Autonomy with the Mediating Role of Students' Cognitive Emotion Regulation Strategies

Z. Ebrahimi Hajiri<sup>1</sup>, A. Sohrabi<sup>2\*</sup>, Y. Yarahmadi<sup>3</sup>, H. Jadidi<sup>4</sup>

1. Ph.D. Student, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Kurdistan University, Sanandaj, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

4. Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

Received: 2021/08/28 Accepted: 2021/12/21

Abstract

The aim of this study was developing a causal model of academic hope based on motivational self-regulation and perceived teacher support of autonomy with the mediating role of students' cognitive emotion regulation strategies. The research method according to its purpose is practical and the method of implementation is descriptive-correlational. The statistical population of the study consisted of all 12th grade high school students in Hamadan in the 2019-2020 academic year. 500 students were selected using multi-stage cluster sampling method. The employed instruments were Kamari and Khormae academic hope questionnaire, Walters's motivational self-regulation questionnaire, perceived teacher support as the social context of Belmont et al., and the Gamsky and Craig's cognitive emotion regulation strategies. Data analysis was performed by SPSS and Amos software. The findings showed an indirect and significant effect of motivational self-regulation and perceived teacher autonomy support by mediating role of cognitive emotion regulation strategies on the academic hope of students. The findings also showed that motivational self-regulation and perceived teacher autonomy support have a direct and significant effect on students' academic hope. The results of the present study showed that in general, motivational self-regulation and perception of teacher support for autonomy can be good predictors of students' hope for education through their cognitive emotion regulation strategies.

Keywords

Hope for Education, Perception of Teacher Support for Autonomy, Motivational Self-Regulation, Cognitive Emotion Regulation Strategies

چکیده

هدف این پژوهش تدوین مدل علی امید به تحصیل بر اساس خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری با نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بود. روش پژوهش با توجه به هدف آن از نوع کاربردی و شیوهی اجرای آن توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان پایه دوازدهم دبیرستان‌های سطح شهر همدان است که در سال تحصیلی 98-99 مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای 500 نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. پرسش‌نامه‌های امید به تحصیل خرمائی و کماری، خودتنظیمی انگیزشی ولترز، معلم به عنوان بافت اجتماعی بلمونت و همکاران و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و کرایج به عنوان ابزارهای سنجش مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با دو نرم‌افزار SPSS و Amos انجام شد. یافته‌ها بیانگر تاثیر غیرمستقیم و معنادار خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری دانش‌آموزان با میانجی‌گری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر میزان امید به تحصیل آنها بود. همچنین، یافته‌ها نشان داد که خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری بر امید به تحصیل دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معنادار دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در مجموع خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری می‌تواند پیش‌بینی مناسبی برای امید به تحصیل دانش‌آموزان از طریق راهبردهای تنظیم شناختی هیجان آنها باشند.

واژه‌های کلیدی

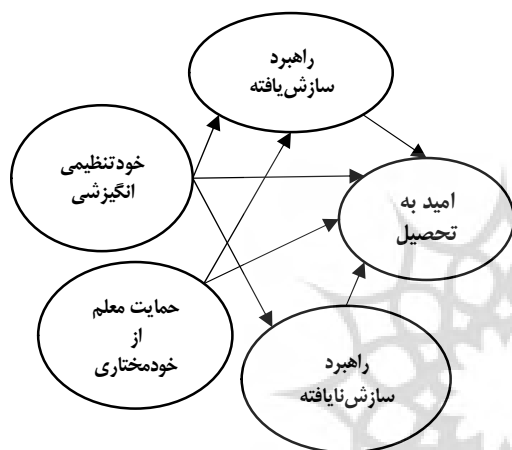
امید به تحصیل، ادراک حمایت معلم از خودمختاری، خودتنظیمی انگیزشی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان

## مقدمه

زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز او اثر می‌گذارد و در آنجا شایستگی‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشینند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود. اما در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، ناامیدی، کاهش انگیزش و غیره مواجه می‌شوند. چرا که این مهم نه تنها می‌تواند موجبات سرخوردگی، گم‌گشتگی، بی‌انگیزگی تحصیلی و دیگر پریشانی‌های روان‌شناختی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد؛ بلکه می‌تواند موجب درگیری و نزاع والدین با فرزندان گردد (ترخان، 1400). لذا شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت، افت تحصیلی و ترک تحصیل همواره یکی از حوزه‌های مورد نظر پژوهشگران این عرصه بوده است (یو، دانگ و لیم، 2016).

موفقیت در کارهای چالش‌برانگیز مخصوصاً در حیطه تحصیلی اغلب نیازمند توانا بودن در ایجاد چندین گذرگاه جهت رسیدن به هدف یا امید به تحصیل است (لوپز، پدروتی و اسنایدر<sup>2</sup>، 2018). امید از عوامل محافظتی فردی در مقابل افت تحصیلی و ترک تحصیل است که به معنای انتظار فرد برای دستیابی به هدف است (بیوان و تسیو<sup>3</sup>، 2019). امید به تحصیل نیز نوعی باور یا انتظار تحصیلی است که به واسطه آن فرد انتظار دارد که در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد. در واقع، امید به تحصیل، مفاهیمی چون اهداف، مسیرهای رسیدن به اهداف، انگیزه استفاده از آن در مسیرها و ارائه چارچوبی قابل درک و کارآمد برای ترسیم نقاط قوت دانش‌آموزان را شامل می‌شود (لوی، ایناف و زیف<sup>4</sup>، 2013). امید به تحصیل نشان دهنده متوسط سال‌هایی است که یک دانش‌آموز می‌تواند انتظار داشته یا امیدوار باشد که در مقاطع مختلف تحصیلات رسمی ثبت نام کرده و آموزش ببیند و از آموزش‌های دیده شده بهره بگیرد (اوکپالا<sup>5</sup>، 2014). بر

اساس نظریه امید اسنایدر<sup>6</sup> (2000)، دستیابی به اهداف به هیجان‌های مثبت و عدم دستیابی به آن به هیجان‌های منفی منجر می‌شود و رفتارهای مقابله‌ای را به دنبال دارد. از این رو، امید یک نظام شناختی- انگیزشی پویا است که دارای آثار مطلوب بسیار در حوزه‌های مختلف از جمله تحصیل و آموزش است (جیمز و روبی<sup>7</sup>، 2019). از نظر اسنایدر، سطوح بالای امید در افراد با سازگاری



نمودار 1. مدل فرضی امید به تحصیل در مورد روابط میان متغیرها

هیجانی و روان‌شناختی مرتبط است. همچنین امیدواری به شکل مطلوبی توانایی بهبود برخی از راهبردهای تنظیم هیجان را دارد (بلن<sup>8</sup>، 2017). تنظیم شناختی هیجان را می‌توان روش شناختی مدیریت اطلاعات هیجانی تحریک شده تعریف کرد (پاتهورف، گارنفسکی و میکلسی<sup>9</sup>، 2016). راهبردهای تنظیم شناختی هیجان شکل خاصی از خودتنظیمی است که به وسیله آن، بر اینکه ما چه هیجاناتی و چه موقع آنها را تجربه کنیم و چگونه آنها را بیان کنیم، تأثیر می‌گذارد (سزیگیل، بوزنی و بازینسکا<sup>10</sup>، 2012) و به منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجارب

6. Snyder

7. James & Roby

8. Belen

9. Potthoff, Garnefski & Miklósi

10. Szczygie, Buczny & Bazinska

1. You, Dang & Lim

2. Lopez, Pedrotti & Snyder

3. Yee Wan & TSUI

4. Levi, Einav & Ziv

5. Okpala

معلم از خودمختاری با نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با مدل تجربی برازش دارد. با توجه به مطالعه پژوهش‌های اخیر در زمینه امید به تحصیل، پژوهشگران پژوهش حاضر به یک مدل مفهومی پیشنهادی دست یافتند که در نمودار (1) قابل مشاهده است.

### روش

روش پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف آن، کاربردی است و با توجه به اینکه مداخله‌ای در ایجاد داده‌ها صورت نگرفته، توصیفی از نوع همبستگی است. همچنین این پژوهش از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است و هدف آن بررسی رابطه سازه‌های نهان برون‌زاد و درون‌زاد موجود در مدل است. جامعه آماری پژوهش کل دانش‌آموزان پایه دوازدهم دبیرستان‌های سطح شهر همدان هستند که در سال تحصیلی 98-99 مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای 500 نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. همچنین لازم به ذکر است با توجه به اینکه حجم نمونه لازم برای مدل‌سازی حداقل 5 و حداکثر 15 نمونه در ازای هر مشاهده یا سوال می‌باشد (هومن، 1395) و در پرسش‌نامه‌های این پژوهش در مجموع 96 سوال وجود داشت، بنابراین حداقل حجم نمونه مورد نیاز 480 نفر بود که حجم نمونه 500 نفر کافی به نظر می‌رسد. بنابراین در مرحله اول از بین تمام دبیرستان‌های شهر همدان 10 مدرسه و سپس در هر مدرسه 2 کلاس که در کل 20 کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و همه افراد آن دو کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از دو نرم‌افزار SPSS و Amos استفاده شد.

### ابزار

1. پرسش‌نامه خودتنظیمی انگیزشی<sup>11</sup> (MSRS)  
پرسش‌نامه خودتنظیمی انگیزشی ولترز<sup>12</sup> (1999) شامل 27 گویه و 5 مؤلفه (ارتقای علاقه، گفتگوی درونی عملکرد، گفتگوی درونی درباره تسلط، خودپاداش‌دهی و کنترل

هیجانی مورد استفاده قرار می‌گیرد (گروس<sup>1</sup>، 2015). افزون بر این، تدریس خوب به کمک هیجان‌های مثبت تقویت می‌شود و معلمان موفق با نمایش راستین اشتیاق خود به تدریس، در افزایش اشتیاق فراگیران به یادگیری نقش مهمی دارند (پیرحسینلو، ولی‌اله، شهریاری احمدی، 1400). از طرفی انگیزش، یک عنصر مهم در یادگیری است. موفقیت و پیشرفت اغلب به انگیزش یادگیرنده انتساب داده می‌شود (صفدری و مفتون، 2015)؛ بنابراین در فرایند آموزش، تنظیم انگیزش یک عامل مهم است. خودتنظیمی انگیزشی<sup>2</sup> به رفتارهایی اطلاق می‌شود که فرد از طریق آنها به‌طور عمدی میزان انگیزش خود را برای درگیر شدن در یک تکلیف و انجام آن و یا رسیدن به یک هدف خاص، تنظیم می‌کند (پاولینو، سا و لویز دسیلوا<sup>3</sup>، 2016). ولترز<sup>4</sup> (1999)، برای خودتنظیمی انگیزشی، پنج مؤلفه ارتقا علاقه<sup>5</sup>، گفتگوی درونی درباره عملکرد<sup>6</sup>، خود پاداش‌دهی<sup>7</sup>، گفتگوی درونی درباره تسلط<sup>8</sup> و کنترل محیط<sup>9</sup> را مشخص کرد (صفدری و مفتون، 2015). نظریه خودتعیین‌گری دو بعد مهم تدریس شامل حمایت از خودمختاری و ساختار را توصیف می‌کند. حمایت از خودمختاری که ارضاکنده نیاز به خودمختاری است، به طور ضمنی تسهیل و تشویق دانش‌آموزان برای دنبال کردن هدف‌های شخصی‌شان و نیز حمایت از توافق دانش‌آموزان از رفتارهای کلاسی است. معلمان حامی خودمختاری حق انتخاب زیادی به دانش‌آموزان می‌دهند، هنگامی که حق انتخاب محدود باشد دلیل منطقی ارائه می‌کنند، در جهت همدلی با دیدگاه دانش‌آموزان می‌کوشند و از به کار بردن زبان کنترل‌کننده اجتناب می‌ورزند (کاپلان و آسور<sup>10</sup>، 2012).  
با در نظر گرفتن مطالب مطرح‌شده، این پژوهش درصدد بررسی این فرضیه است که مدل مفهومی امید به تحصیل بر اساس خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت

1. Gross
2. Motivational Self-Regulation
3. Paulino, Sa & Lopes Da Silva
4. Wolters
5. Interest Enhancement
6. Performance Self-Talk
7. Self-Consequating
8. Mastery Self-Talk
9. Environmental Control
10. Kaplan & Assor

11. Motivational Self-Regulation Scale  
12. Wolterz

راهبردهای سازش‌نیافته و کم اهمیت شماری، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی که راهبردهای سازش‌یافته هستند. دامنه نمرات در هر زیرمقیاس بین 2 تا 10 و در مجموع بین 18 تا 90 قرار دارد و نمره بالاتر نشان دهنده استفاده بیشتر فرد از آن راهبرد شناختی محسوب می‌شود (بشارت، 1395). نمره راهبردهای سازش‌نیافته از مجموع نمرات چهار مؤلفه آن تقسیم بر 8 (تعداد ماده‌ها) و نمره راهبردهای سازش‌یافته نیز از مجموع نمرات پنج مؤلفه آن تقسیم بر 10 (تعداد ماده‌ها) به دست می‌آید. بنابراین دامنه نمرات در هر دو دسته کلی راهبردها بین 1 تا 5 قرار دارد. ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌ها در دامنه 0/71 تا 0/81 گزارش شده است (گارنفسکی، کرایج و اسپاین هوون<sup>5</sup>، 2002). روایی این پرسش‌نامه در پژوهش (برقی ایرانی، 1396) از طریق تحلیل مؤلفه اصلی با استفاده از چرخش واریماکس همبستگی بین خرده مقیاس‌ها و روایی ملاکی مطلوب گزارش شده است. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ 0/78 به دست آمد.

#### 4. پرسش‌نامه امید به تحصیل<sup>6</sup> (AHS)

این پرسش‌نامه توسط خرمایی و کمری (1396) برای سنجش امید به تحصیل در دانش‌آموزان ساخته شد که دارای 27 گویه و چهار خرده مقیاس امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به کسب سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات 1 تا 5 است که از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق را شامل می‌شود، حداقل و حداکثر نمره به ترتیب 27 و 135 می‌باشد. خرمایی و کمری (1396) روایی این مقیاس را به روش مؤلفه‌های اصلی بررسی و میزان روایی آزمون را قابل قبول گزارش کرده‌اند. آنها همچنین ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را برای کل مقیاس 0/94 گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ 0/87 محاسبه شد.

محیط) است. شیوه نمره‌گذاری به صورت 5 درجه‌ای (کاملاً مخالف=1 تا کاملاً موافق= 5) انجام می‌شود و دامنه نمرات بین 27 تا 135 قرار دارد. در پژوهش عباسی و همکاران (1394) روایی پرسش‌نامه توسط اساتید و متخصصان تأیید شد. آنها همچنین برای پایایی پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ کل را 0/70 گزارش کردند. در پژوهش حاضر هم مقدار این ضریب 0/71 محاسبه شد.

#### 2. پرسش‌نامه معلم به عنوان بافت اجتماعی<sup>1</sup> (TASC)

این پرسش‌نامه را بلمونت<sup>2</sup> و همکاران (1992) ساخته‌اند. فرم کوتاه این پرسش‌نامه دارای 24 گویه و 3 خرده مقیاس (درگیری، ساختار و حمایت از خودمختاری) است. هر گویه در یک طیف 4 درجه‌ای (از اصلاً= 1 تا اکثراً= 4) درجه‌بندی می‌شود. دامنه نمرات بین 24 تا 96 قرار دارد و نمره بالاتر کل مقیاس نشان دهنده ادراک دانش‌آموز از حمایت بیشتر معلم از خودمختاری است. مرزیه و همکاران (1392) روایی سازه این پرسش‌نامه را با شیوه تحلیل عاملی بررسی کردند و نتایج ماتریس همبستگی میان گویه‌های پرسش‌نامه مطلوب گزارش شده است. در پژوهش کیخا و همکاران (1397) آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه، 0/82 محاسبه شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0/80 برآورد شد.

#### 3. پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان<sup>3</sup> (CERQ)

فرم کوتاه این پرسش‌نامه توسط گارنفسکی و کرایج<sup>4</sup> (2006) طراحی و اعتباریابی شد که شامل 18 ماده است و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان‌ها را در پاسخ به حوادث تهدیدکننده و تنیدگی‌زای زندگی در اندازه‌های 5 درجه‌ای از 1 (هرگز) تا 5 (همیشه) بر حسب 9 زیر مقیاس به این شرح می‌سنجد: خودسرزنش‌گری، دیگرسرزنش‌گری، تمرکز بر فکر/ نشخوارگری و فاجعه‌نمایی (فاجعه‌آمیزپنداری) که

1. The Quality of School Life Questionnaire
2. Belmont
3. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire
4. Garnefski & Kraaij

5. Spinhoven

6. Academic Hope Scale

جدول 1. میانگین و انحراف معیار و همبستگی متغیرهای بررسی شده

متغیر	میانگین	انحراف معیار	1	2	3	4	5
1. خودتنظیمی انگیزشی	77/92	26/08	1				
2. حمایت معلم از خودمختاری	62/21	19/37	*0/827	1			
3. راهبردهای سازش یافته	28/69	10/62	*0/816	*0/756	1		
4. راهبردهای سازش نیافته	18/93	8/13	*-0/715	*-0/586	*-0/807	1	
5. امید به تحصیل	77/05	24/47	*0/894	*0/834	*0/783	*-0/577	1

\*\*\*\*\* P < 0/01

### یافته‌ها

خودمختاری (-0/586)، با راهبردهای سازش یافته (-0/807) و با امید به تحصیل (-0/577)؛ وجود دارد. میان سایر متغیرهای پژوهش با هم همبستگی معنادار و مثبت وجود دارد.

با در نظر گرفتن هدف پژوهش حاضر که تدوین مدل است و اینکه مدل‌سازی نیازمند رعایت پیش‌فرض‌های آن می‌باشد، در ادامه با استفاده از آزمون کلموگراف - اسمیرنوف، نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شد. همچنین لازم به ذکر است که با توجه به اینکه حجم نمونه لازم برای مدل‌سازی حداقل 5 و حداکثر 15 نمونه در ازای هر مشاهده یا سوال است (هومن، 1395) و در پرسش‌نامه‌های این پژوهش در مجموع 96 سوال وجود داشت، بنابراین حداقل حجم نمونه مورد نیاز 480 نفر بود که حجم نمونه 500 نفر کافی به نظر می‌رسد.

در جدول شماره (2) نتایج آزمون کلموگراف - اسمیرنوف

از میان 500 نفر دانش‌آموز پایه دوازدهم دبیرستان شرکت‌کننده در این پژوهش، 264 نفر دختر و 236 نفر پسر بودند. میانگین و انحراف معیار سن کل دانش‌آموزان به ترتیب 17/58 و 0/627 بود.

اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای اندازه‌گیری شده در جدول شماره (1) آورده شده است.

مطابق جدول شماره (1) میانگین و انحراف معیار به ترتیب برای متغیرهای خودتنظیمی انگیزشی 77/92 (26/08)، حمایت معلم از خودمختاری 62/21 (19/37)، راهبردهای سازش یافته 28/69 (10/62)، راهبردهای سازش نیافته 18/93 (8/13) و امید به تحصیل 77/05 (24/47) است. همچنین در این جدول مشاهده می‌شود که همبستگی منفی و معنادار میان راهبردهای سازش نیافته با خودتنظیمی انگیزشی (-0/715)، با حمایت معلم از

جدول 2. نتایج آزمون کلموگراف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

مؤلفه‌ها	آماره	سطح معناداری	مؤلفه‌ها	آماره	سطح معناداری
1. ارتقای علاقه	0/161	0/055	12. پذیرش	0/136	0/141
2. گفتگوی درونی درباره عملکرد	0/141	0/120	13. تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	0/114	0/158
3. گفتگوی درونی درباره تسلط	0/134	0/167	14. خودسرزنش‌گری	0/157	0/092
4. خودپاداش‌دهی	0/142	0/118	15. دیگرسرزنش‌گری	0/152	0/098
5. کنترل محیط	0/124	0/089	16. نشخوارگری	0/135	0/114
6. درگیری	0/146	0/127	17. فاجعه‌نمایی	0/148	0/087
7. ساختار	0/109	0/200	18. امید به کسب فرصت‌ها	0/107	0/200
8. حمایت خودمختار	0/160	0/059	19. امید به کسب مهارت‌های زندگی	0/105	0/200
9. کم اهمیت‌شماری	0/139	0/135	20. امید به سودمندی مدرسه	0/102	0/200
10. تمرکز مجدد مثبت	0/118	0/153	21. امید به کسب شایستگی	0/109	0/200
11. ارزیابی مجدد مثبت	0/119	0/147			

جدول 3. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار
1. ارتقای علاقه	23/50	9/86	12. پذیرش	5/90	1/48
2. گفتگوی درونی درباره عملکرد	9/03	3/43	13. تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	5/79	1/38
3. گفتگوی درونی درباره تسلط	16/66	4/90	14. خودسرنش‌گری	4/46	1/22
4. خودپاداش‌دهی	11/90	4/91	15. دیگرسرنش‌گری	4/88	1/26
5. کنترل محیط	16/83	6/64	16. نشخوارگری	4/84	1/16
6. درگیری	18/54	6/41	17. فاجعه‌نمایی	4/75	1/34
7. ساختار	23/53	8/05	18. امید به کسب فرصت‌ها	19/40	7/28
8. حمایت خودمختار	20/14	6/60	19. امید به کسب مهارت‌های زندگی	18/10	7/47
9. کم اهمیت شماری	5/14	1/87	20. امید به سودمندی مدرسه	16/91	6/97
10. تمرکز مجدد مثبت	5/57	1/46	21. امید به کسب شایستگی	22/64	9/13
11. ارزیابی مجدد مثبت	6/28	1/58			

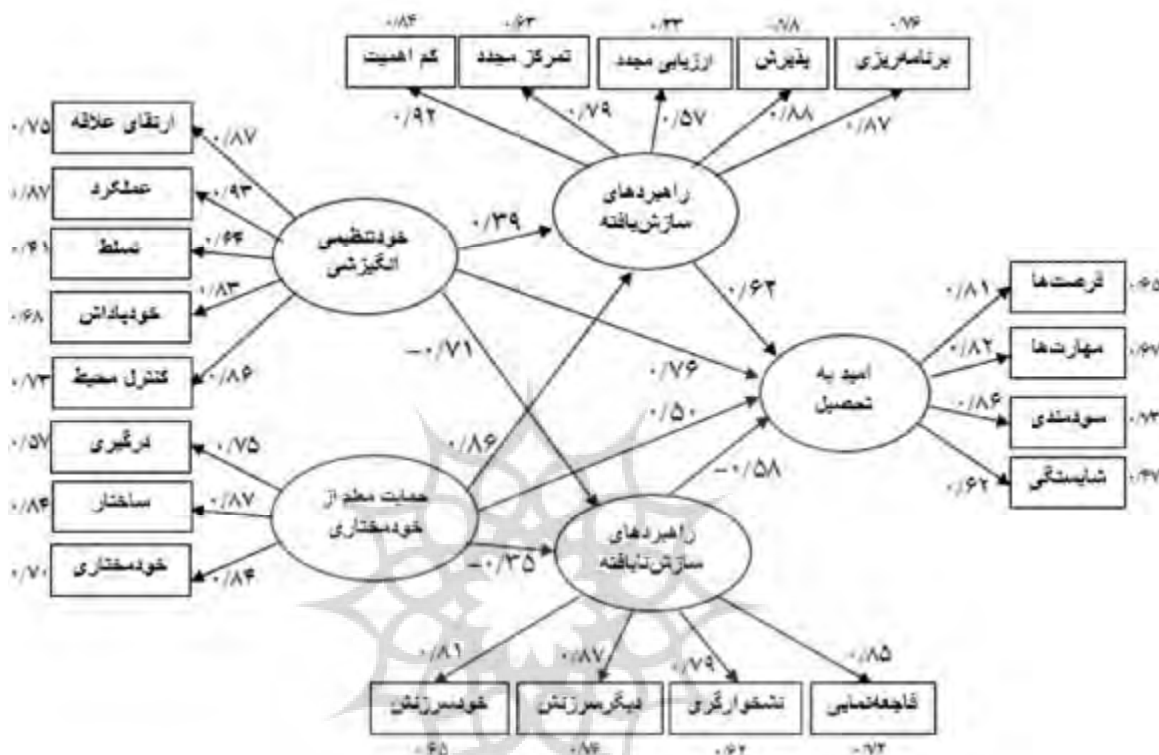
جدول 4. ماتریس واریانس. کوواریانس مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1. ارتقای علاقه	97/220																				
2. عملکرد	11/805	26/514																			
3. تسلط	24/049	9/479	25/797																		
4. خودپاداش	24/166	13/976	13/031	40/533																	
5. کنترل محیط	44/167	23/183	16/971	18/059	51/980																
6. درگیری	41/151	28/446	23/169	16/354	18/465	53/425															
7. ساختار	64/887	37/080	30/853	32/172	28/341	21/717	57/903														
8. خودمختار	43/554	42/508	33/292	30/024	20/292	21/079	17/797	53/257													
9. کم اهمیت	3/507	10/315	14/396	8/700	8/467	7/261	6/383	5/282	14/306												
10. تمرکز مجدد	6/085	3/551	12/621	15/606	12/596	10/581	8/304	6/454	6/927	16/799											
11. ارزیابی مجدد	6/685	4/571	3/249	10/157	13/566	13/671	9/847	7/934	8/047	6/422	15/428										
12. پذیرش	6/151	4/554	4/424	4/164	12/867	17/925	12/918	10/959	10/700	8/001	7/584	19/818									
13. برنامه‌ریزی	5/701	4/721	4/392	4/871	7/793	13/119	15/819	12/615	10/723	8/602	6/756	6/241	17/715								
14. خودسرنش	4/950	2/977	3/170	4/123	3/236	2/211	4/429	8/988	8/838	9/041	7/401	4/852	4/906	10/677							
15. دیگرسرنش	5/110	3/982	3/704	4/067	4/037	4/388	3/116	8/006	13/172	9/689	10/165	7/827	5/251	6/261	13/107						
16. نشخوارگری	4/694	3/617	3/660	3/354	2/705	2/524	3/399	1/982	6/078	7/667	7/012	9/256	5/829	3/048	5/001	9/418					
17. فاجعه‌نمایی	5/480	3/822	4/078	3/769	4/693	4/411	4/172	4/260	3/209	9/324	14/023	10/778	7/647	8/334	5/001	6/056	12/632				
18. فرصت‌ها	53/04	8/474	7/136	8/801	6/366	12/554	12/315	10/380	11/640	9/059	37/126	35/669	36/258	34/675	23/124	16/212	17/679	60/961			
19. مهارت‌ها	55/92	30/74	7/210	4/011	8/850	6/095	8/838	13/420	8/130	9/194	10/111	31/840	43/661	27/326	28/199	24/930	22/959	17/510	52/971		
20. سودمندی	48/70	35/87	31/49	6/425	4/960	7/804	6/001	8/326	11/915	9/736	8/579	8/193	30/920	32/091	28/587	32/999	20/278	19/491	18/440	48/401	
21. شایستگی	25/31	29/58	26/05	9/894	6/070	8/585	7/310	10/679	12/687	9/099	10/093	8/773	26/666	39/591	25/837	27/129	26/167	17/605	16/147	44/993	

در جدول شماره (3) میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همان طور که در جدول (3) مشاهده می‌شود، ساختار دارای بیشترین میانگین (23/53) با انحراف معیار (8/05) و خودسرنش‌گری دارای کمترین میانگین (4/46) با انحراف معیار (1/22) است.

جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها ارائه شده است. با توجه به نتایج جدول شماره (2)، در تمام مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش مقدار Z به دست آمده معنادار نیست ( $P > 0/05$ ). بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است.

در جدول شماره (4) ماتریس واریانس-کوواریانس مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش ارائه شده است. سازش‌نیافته و امید به تحصیل؛ و همچنین راهبردهای سازش‌یافته و راهبردهای سازش‌نیافته بر امید به تحصیل دانش‌آموزان تأثیر مستقیم می‌گذارد. لازم به ذکر است که در



نمودار 2. مدل معادلات ساختاری برای متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

مدل بالا تمام مسیرهای کوواریانس نیز معنادار است ( $P < 0/05$ ). از بین مؤلفه‌های خودتنظیمی انگیزشی، مؤلفه گفتگوی درونی درباره عملکرد ( $0/93$ ) بیشترین تأثیر را بر روی این متغیر گذاشته است. به علاوه از میان مؤلفه‌های حمایت معلم از خودمختاری مؤلفه ساختار ( $0/87$ )؛ همچنین از میان مؤلفه‌های راهبردهای سازش‌یافته مؤلفه کم اهمیت شماری ( $0/92$ )، راهبردهای سازش‌نیافته مؤلفه دیگرسرزنش‌گری ( $0/87$ )؛ و امید به تحصیل مؤلفه امید به سودمندی مدرسه ( $0/86$ ) بیشترین تأثیر را بر روی متغیر مربوطه گذاشته‌اند.

بررسی ضرایب مسیر استاندارد، غیراستاندارد و کمیت‌های t آنها در جدول (5) ارائه شده است.

با توجه به داده‌های جدول شماره (5) بیشترین کمیت t مربوط به مسیر حمایت معلم از خودمختاری بر راهبردهای سازش‌یافته ( $23/26$ ) و کمترین آن مربوط به مسیر حمایت

### مدل معادلات ساختاری متغیرها

در نمودار (2) مدل معادلات ساختاری برای متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده، ارائه شده است.

نمودار شماره (2) الگوی تأیید شده معادلات ساختاری برای متغیرهای خودتنظیمی انگیزشی، حمایت معلم از خودمختاری، راهبردهای تنظیم هیجان شامل راهبردهای سازش‌یافته و راهبردهای سازش‌نیافته و امید به تحصیل را نشان می‌دهد. مدل تأیید شده در نمودار شماره (2) نشان دهنده این است که توانایی خودتنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان با میانجی‌گیری راهبردهای تنظیم هیجان بر میزان امید به تحصیل در آنها تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، این متغیرها توانایی پیش‌بینی امید به تحصیل دانش‌آموزان را دارند. مطابق نمودار بالا خودتنظیمی انگیزشی و حمایت معلم از خودمختاری بر راهبردهای سازش‌یافته، راهبردهای

جدول 5. برآوردها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	برآوردهای استاندارد	برآوردهای غیر استاندارد	کمیت‌های t
خودتنظیمی انگیزشی ← راهبردهای سازش‌یافته	0/39	0/21	13/65
خودتنظیمی انگیزشی ← راهبردهای سازش‌نیافته	-0/71	-0/34	10/05
خودتنظیمی انگیزشی ← امید به تحصیل	0/76	1/18	10/30
حمایت معلم از خودمختاری ← راهبردهای سازش‌یافته	0/86	0/20	23/26
حمایت معلم از خودمختاری ← راهبردهای سازش‌نیافته	-0/35	-0/10	5/19
حمایت معلم از خودمختاری ← امید به تحصیل	0/50	0/43	4/99
راهبردهای سازش‌یافته ← امید به تحصیل	0/62	1/73	5/78
راهبردهای سازش‌نیافته ← امید به تحصیل	-0/58	-1/83	8/80

راهبردهای سازش‌نیافته بر امید به تحصیل فقط به شکل مستقیم است.

در جدول شماره (7) شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی بیان شده است.

همان‌طور که در جدول (7) مشاهده می‌شود، مقدار CMIN (468/164) با درجه آزادی (145) مقدار مطلوبی را نشان می‌دهد. مقدار مجذور کا نسبت به درجه آزادی CMIN/DF (3/228) می‌باشد که با توجه اینکه بین 2 تا 5 است، برازش قابل قبولی را نشان می‌دهد. از شاخص‌های مهم دیگر، شاخص نیکویی برازش ( $GFI^1$ )، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده ( $AGFI^2$ ) و شاخص برازش

معلم از خودمختاری بر امید به تحصیل (4/99) است. همچنین همه کمیت‌های t جدول (برابر یا) بیشتر از 2/58 می‌باشد، که یعنی ضرایب مسیرهای مذکور با 99 درصد اطمینان معنادار است.

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در جدول (6) نشان داده شده است.

همان‌گونه که در جدول (6) مشاهده می‌شود، خودتنظیمی انگیزشی و حمایت معلم از خودمختاری از متغیرهای برون‌زادی هستند که هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم بر متغیر درون‌زاد امید به تحصیل اثر می‌گذارد. همچنین اثر متغیرهای خودتنظیمی انگیزشی و حمایت معلم

جدول 6. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

متغیر	اثرات	خودتنظیمی انگیزشی	حمایت معلم از خودمختاری	راهبردهای سازش‌یافته	راهبردهای سازش‌نیافته
راهبردهای سازش‌یافته	مستقیم	0/392	0/862	---	---
راهبردهای سازش‌نیافته	غیرمستقیم	---	---	---	---
راهبردهای سازش‌یافته	کل	0/392	0/862	---	---
راهبردهای سازش‌نیافته	مستقیم	-0/709	-0/349	---	---
راهبردهای سازش‌نیافته	غیرمستقیم	---	---	---	---
راهبردهای سازش‌نیافته	کل	-0/709	-0/349	---	---
امید به تحصیل	مستقیم	0/759	0/501	0/624	-0/584
امید به تحصیل	غیرمستقیم	0/158	0/397	---	---
امید به تحصیل	کل	0/917	0/898	0/624	-0/584

از خودمختاری بر راهبردهای سازش‌یافته و راهبردهای سازش‌نیافته؛ و اثر متغیرهای راهبردهای سازش‌یافته و

1. Goodness of Fit Index  
2. Adjusted Goodness of Fit Index



جدول 7. شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی

RMSEA	CFI	PNFI	AGFI	GFI	CMIN/DF	CMIN	DF	شاخص برازش مدل تدوین شده
0/061	0/93	0/682	0/92	0/94	3/228	468/164	145	

و معناداری بر امید به تحصیل دانش‌آموزان اثر بگذارد که این نتیجه با پژوهش راهیما و همکاران (1399)، بارانی و همکاران (1398) و ویلیامز و وودروف - باردن<sup>5</sup> (2015) مشابهت دارد. به علاوه، یافته‌ها حاکی از تأثیر مستقیم و معنادار ادراک حمایت معلم از خودمختاری بر راهبردهای سازش‌یافته به شکل مثبت و راهبردهای سازش‌نیافته به صورت منفی بود که با نتایج پژوهش‌های حسینی و خیر (1389) و فراید<sup>6</sup> (2011) هم‌خوانی دارد. همچنین ادراک حمایت معلم از خودمختاری به شکل مستقیم و معناداری بر امید به تحصیل اثرگذار بود و با نتایج مطالعات خالق خواه و کریمیان‌پور (1399) و لی<sup>7</sup> و همکاران (2018)، همسویی داشت. علاوه بر آن، یافته‌ها نشان داد که راهبردهای سازش‌یافته به شکل مثبت و راهبردهای سازش‌نیافته به صورت منفی بر امید به تحصیل اثر مستقیم و معناداری دارند که با پژوهش صادقی‌فرد و همکاران (1398) و ناظمی‌هرندی و نامداری (1394) هم‌خوانی دارد. در نهایت یافته اساسی پژوهش که اثرگذاری معنادار و غیرمستقیم خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری بر امید به تحصیل از طریق راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بود، با نتایج پژوهش‌های مذکور همسو است.

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، خودتنظیمی انگیزشی می‌تواند بر راهبردهای سازش‌یافته دانش‌آموزان به طور مستقیم و معناداری اثر مثبت و بر راهبردهای سازش‌نیافته اثر منفی بگذارد. در توضیح این نتیجه با توجه به تعریف خودتنظیمی انگیزشی که به رفتارهایی گفته می‌شود که فرد از طریق آنها به طور عمدی میزان انگیزش خود را برای درگیر شدن در یک تکلیف و انجام آن و یا رسیدن به یک هدف خاص، تنظیم می‌کند (پاولینو و همکاران، 2016)، می‌توان گفت که استفاده از خودتنظیمی انگیزشی توسط دانش‌آموزان به عنوان یک مهارت به طور مستقیم سبب استفاده فرد از راهبردهای سازش‌یافته تنظیم شناختی

تطبیقی (CFI<sup>1</sup>) هستند که به دلیل نزدیک بودن به یک نشان دهنده برازش مطلوب مدل به شمار می‌روند. همچنین شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI<sup>2</sup>) نیز به دلیل اینکه مقدار آن از 0/5 بیشتر است، نشان می‌دهد که اقتصاد مدل رعایت شده است. ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب (RMSEA<sup>3</sup>) برای فواصل اطمینان مختلف قابل محاسبه است و شاخصی است که اغلب به عنوان نقطه برش برای مدل‌های خوب و بد شناخته می‌شود. برازش مدل‌هایی که دارای مقادیر بالاتر از 0/10 هستند، ضعیف تلقی می‌شوند (هومن، 1395) و بنابراین مقدار این شاخص برای مدل حاضر (0/061) در حد قابل قبول است.

### نتیجه‌گیری و بحث

هدف این پژوهش تدوین مدل علی امید به تحصیل بر اساس خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری با نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بود. با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش در جدول شماره (7) و نمودار شماره (2)، می‌توان گفت امید به تحصیل با متغیر خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری و با میانجی‌گری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان قابل پیش‌بینی است. تحلیل روابط ساختاری نشان داد که خودتنظیمی انگیزشی می‌تواند بر راهبردهای سازش‌یافته دانش‌آموزان به طور مستقیم و معناداری اثر مثبت و بر راهبردهای سازش‌نیافته اثر منفی بگذارد. در بررسی مجدد یافته‌های سایر پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، مشخص شد که یافته‌های این تحقیق با نتایج پژوهش رضایی و سیف (1384)، امانی و همکاران (1398) و گلدین<sup>4</sup> و همکاران (2014) همسو است. همچنین نتایج حاصل از تحلیل مدل نشان داد که خودتنظیمی انگیزشی می‌تواند به طور مستقیم

5. Williams & Woodruff-Borden

6. Fried

7. Green

1. Comparative Fit Index

2. Parsimonious Normed Fit Index

3. Root Mean Square Error of Approximation

4. Goldin

هیجان و پرهیز از راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان می‌شود. برای مثال هنگامی که دانش‌آموزی در یک آزمون عملکرد مطلوب و مناسبی ندارد با گفتگوی درونی درباره عملکرد خویش، به خود می‌گوید که: «من باید در راستای یادگیری تا حداکثر میزان ممکن حرکت کنم». در ادامه این گفتگو از راهبرد سازش‌یافته پذیرش شرایط موجود و اتفاقات رخ داده استفاده می‌کند. یا عملکرد ضعیف خود در یک آزمون را کم اهمیت دانسته و تلاش خود را برای موفقیت در سایر آزمون‌های پیشرو بیشتر می‌کند.

از جمله یافته‌های پژوهش حاضر اثر مستقیم و معنادار خودتنظیمی انگیزشی بر امید به تحصیل دانش‌آموزان بود. تبیین این یافته و درک رابطه دو متغیر مذکور با بیان یک مثال آسان می‌شود. زمانی که دانش‌آموز آگاهانه و به طور عمدی موضوعات آموزشی را به تجربه‌ها و نیازهای زندگی خود ارتباط می‌دهد، باعث ارتقای علاقه خود به تحصیل شده و امید به سودمندی مدرسه و کسب مهارت‌های زندگی را در خود تقویت می‌کند.

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار ادراک حمایت معلم از خودمختاری بر راهبردهای سازش‌یافته به شکل مثبت و راهبردهای سازش‌نیافته به صورت منفی بود. در این باره می‌توان چنین استنباط کرد که حمایت معلم از خودمختاری دانش‌آموزان از جمله دادن فرصت انتخاب و احساس کنترل داشتن بر آنها و همچنین گوش دادن به نظرات و ایده‌های آنها، موجب افزایش استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای سازش‌یافته تنظیم شناختی هیجان از جمله برنامه‌ریزی کردن، ارزیابی مجدد و افزایش تمرکز مجدد می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار ادراک حمایت معلم از خودمختاری بر امید به تحصیل بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت هنگامی که دانش‌آموز معلم خویش را پذیرا و حامی خود و حامی قدرت انتخاب و ایجاد کننده شرایط تصمیم‌گیری آزادانه ادراک می‌کند، امید وی به کسب شایستگی در جوی حمایت کننده و امید به دستیابی به فرصت‌های مختلف برای شکوفایی استعدادها و پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، اثر معنادار و مستقیم راهبردهای سازش‌یافته به شکل مثبت و راهبردهای سازش‌نیافته به صورت منفی بر امید به تحصیل بود؛ بدین معنی که

دانش‌آموز به جای سرزنش خود یا دیگران با پذیرش شرایط موجود و شکست‌های احتمالی قبلی، دست به تلاش برای تمرکز و ارزیابی مجدد می‌زند و با امید به کسب فرصت‌ها برای نشان دادن توانایی‌ها و لیاقت خود، برنامه‌ریزی می‌کند و به جای نشخوار افکار نگران کننده و فاجعه‌نمایی رویدادهای تحصیلی، با امید به کسب مهارت‌ها تلاش بیشتری می‌کند. در مجموع، یافته کلی پژوهش حاضر اثرگذاری معنادار و غیرمستقیم خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری بر امید به تحصیل از طریق راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بود. تبیین این یافته را با ذکر یک مثال آسان‌تر می‌کنیم. زمانی که دانش‌آموز به صورت عمدی و با آگاهی مطالب درسی را به تجربه‌ها و زندگی روزمره خویش مرتبط می‌سازد و از طرف دیگر، برداشت مناسب و مثبتی از حمایت معلمش از خودمختاری و دادن فرصت انتخاب و آزمایش کردن توسط وی دارد، دانش‌آموز آزادانه به ارزیابی مجدد و تمرکز مجدد بر موضوعات و مطالب درسی می‌پردازد و برای مطالعه دروس و انجام تکالیف برنامه‌ریزی می‌کند و در هنگام شکست‌های کوچک و یا دشواری تکالیف و سایر چالش‌های تحصیلی از فاجعه‌نمایی و سرزنش خود یا دیگران پرهیز می‌کند. از این رو، به کسب فرصت‌ها برای نمایش توانایی‌ها و شایستگی خویش، دستیابی به فرصت‌های مختلف، یادگیری مهارت‌های زندگی و همچنین به سودمند بودن مدرسه امیدوار می‌شود. با توجه به مرور پژوهش‌های گذشته و یافته‌های به دست آمده و تأیید شدن مدل فرضی پژوهشگران در این پژوهش، به لحاظ کاربردی می‌توان پیشنهاد کرد که برنامه‌ریزان آموزشی و متخصصان تربیتی با همکاری استادان و مدرسان دانشگاه‌ها با تنظیم برنامه‌های آموزشی و موقعیت‌های تربیتی، با افزایش خودتنظیمی انگیزشی و ادراک حمایت معلم از خودمختاری دانش‌آموزان ابتدا سبب بالا رفتن راهبردهای سازش‌یافته و کاهش راهبردهای سازش‌نیافته و سپس ارتقای امید به تحصیل آنها شوند. لازم به ذکر است که آزمودنی‌های این پژوهش جامعه دانش‌آموزان پایه دوازدهم دبیرستان‌های سطح شهر همدان بودند که در سن نوجوانی قرار داشتند، لذا این مسئله تعمیم نتایج را به جوامع دیگر و به افراد در سنین دیگر با محدودیت مواجه می‌کند. در نتیجه در تعمیم یافته‌های این

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار ادراک حمایت معلم از خودمختاری بر راهبردهای سازش‌یافته به شکل مثبت و راهبردهای سازش‌نیافته به صورت منفی بود. در این باره می‌توان چنین استنباط کرد که حمایت معلم از خودمختاری دانش‌آموزان از جمله دادن فرصت انتخاب و احساس کنترل داشتن بر آنها و همچنین گوش دادن به نظرات و ایده‌های آنها، موجب افزایش استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای سازش‌یافته تنظیم شناختی هیجان از جمله برنامه‌ریزی کردن، ارزیابی مجدد و افزایش تمرکز مجدد می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار ادراک حمایت معلم از خودمختاری بر امید به تحصیل بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت هنگامی که دانش‌آموز معلم خویش را پذیرا و حامی خود و حامی قدرت انتخاب و ایجاد کننده شرایط تصمیم‌گیری آزادانه ادراک می‌کند، امید وی به کسب شایستگی در جوی حمایت کننده و امید به دستیابی به فرصت‌های مختلف برای شکوفایی استعدادها و پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، اثر معنادار و مستقیم راهبردهای سازش‌یافته به شکل مثبت و راهبردهای سازش‌نیافته به صورت منفی بر امید به تحصیل بود؛ بدین معنی که

جوامع و در مقاطع تحصیلی دیگر تکرار کنند و نتایج آن را جهت توسعه علمی منتشر کنند. به علاوه پژوهشگران و متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی می‌توانند از مدل تأیید شده در این پژوهش برای پیش‌بینی و مداخله در امید به تحصیل دانش‌آموزان استفاده کنند.

رضایی، اکبر؛ سیف، علی اکبر (1384). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. مجله تعلیم و تربیت، 4 (21)، 44-86.

راه پیمان، سمیرا؛ بارانی، حمید؛ خرمانی، فرهاد (1399). رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی. مجله روان‌شناسی، 24 (1)، 1-122.

صادقی فرد، مریم؛ سیف، فاطمه سادات؛ اصغرزاد، فاطمه (1398). نقش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در پیش‌بینی امید به زندگی و سرسختی روان‌شناختی در مادران دارای کودکان مبتلا به ناتوانی هوشی. مجله مطالعات ناتوانی، 9 (16)، 1-10.

عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح؛ بنیادی، فرزانه (1394). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 15 (23)، 160-169.

کیخا، اسماء؛ مرزیه، افسانه؛ جناآبادی، حسین (1397). رابطه سبک تدریس معلم با انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، 2 (28)، 37-48.

مرزیه، افسانه؛ ازهای، جواد؛ حجازی، الهه؛ قاضی طباطبایی، سیدمحمود (1392). پیش‌بینی خلاقیت دانش‌آموزان با توجه به متغیرهای حمایت خودمختاری ادراک شده، ساختار ادراک شده و جنسیت. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، 9 (16)، 148-131.

ناظمی هرندی، جواد؛ نامداری، کوروش (1394). بررسی رابطه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، امید، مؤلفه‌های امید و افسردگی در دانشجویان پسر افسرده (غیر بیمار) دانشگاه اصفهان. سومین کنفرانس ملی روان‌شناسی و علوم رفتاری، تهران.

هومن، حیدرعلی (1395). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: سمت.

پژوهش باید احتیاط نمود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی با اضافه کردن عامل‌های دیگر به مدل، کیفیت پژوهش را بالاتر برده و متغیرهای دیگر تأثیرگذار بر امید به تحصیل دانش‌آموزان نیز بررسی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران موضوع این پژوهش را در

## منابع

امانی، احمد؛ عیسی نژاد، امید؛ پشآبادی، سمیرا (1398). اثربخشی آموزش گروهی خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزشی، اهمال‌کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان. فصلنامه تدریس پژوهی، 3 (3)، 181-208.

بارانی، حمید؛ راه پیمان، سمیرا؛ خرمانی، فرهاد (1398). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 15 (59)، 323-335.

برقی ایرانی، زیبا؛ بگیان کوله مرز، محمدجواد؛ تمیمی، ژیلا (1396). تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود هراس اجتماعی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان کودکان آسیب‌دیده شنوایی. مجله پرستاری کودکان، 3 (4)، 31-40.

پیرحسینلو، سعیده، فرزاد، ولی اله، شهریاری احمدی، منصوره (1400). مدل‌یابی روابط علی جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی با بهزیستی شغلی در معلمان: نقش واسطه‌ای راهبردهای مقابله شناختی و هیجان‌های معلم. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی (8)، شماره 4، بهار 1400، 67-84.

ترخان، مبینا (1400). اثربخشی مداخله مبتنی بر شفقت (CFT) بر روی تاب‌آوری تحصیلی و امیدواری دانش‌آموزان پسر اهمال‌کار تحصیلی مقطع دوم متوسطه. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 8 (شماره 4) بهار 1400، 9-18.

حسینی، فریده السادات؛ خیر، محمد (1389). بررسی نقش معلم در هیجان‌ات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی، 5 (20)، 41-63.

خالق خواه، علی؛ کریمیان پور، غفار (1399). تحلیل نقش میانجی امید به تحصیل در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در بین دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، 9 (3)، 50-68.

خرمانی، فرهاد؛ کمری، سامان (1396). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، 5 (8)، 15-37.

- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1992). *Teacher as social context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure and autonomy support: Student report measure (Technical Report)*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Belen, H. (2017). *Emotional and cognitive correlates of hope*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, University of Leicester England.
- Fried, I. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117-127.
- 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. & Spinhoven, P. (2002). *CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Datec, Leiderdorp, The Netherlands.
- Goldin, P. R., Lee, I., Ziv, M., Jazaieri, H., Heimberg, R. G. and Gross, J. J. (2014). Trajectories of change in emotion regulation and social anxiety during cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 56, 7-15.
- Gross, J.J. (2015). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Publications.
- James, S. L., & Roby, J. L. (2019). Comparing reunified and residential care facility children's wellbeing in Ghana: The role of hope. *Children and Youth Services Review*, 96, 316-325.
- Kaplan, H. & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*. Doi: 10.1007/s11218-012-9178-2.
- Levi, U., Einav, M., & Ziv, O. (2013). Academic expectations and actual achievements: the roles of hope and effort. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 367-386.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A Meta-Analysis. *Front. Psychol.* 8: 2288.
- Okpala, A., & Okpala, C. (2014). The role of school life expectancy and urbanization on adult literacy rates in sub-Saharan Africa. *The International Business & Economics Research Journal*, 13(2), 329-334.
- Potthoff, S., Garnefski, N., & Miklósi, M. (2016). Cognitive emotion regulation and psychopathology across cultures: A comparison between six European countries. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 218-224.
- Paulino, P., Sa, I., & Lopez da Silva, A.I. (2016). Self-regulation of motivation: contributing to students learning in middle school. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 4<sup>th</sup> Annual International Conference on Cognitive-Social and Behavioral Sciences, published by Future Academy.
- Safdari, S., & Maftoon, P. (2015). EFL learners deployment of motivational self-regulatory strategies and their academic achievement. *Issues in Language Teaching*, 5, 25-50.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Szczygie, D., Buczny, J., & Bazinska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 52, 433-437.
- Williams, S., & Woodruff-Borden, J. (2015). Parent emotion socialization practices and child self-regulation as predictors of child anxiety: The mediating role of cardiac variability. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(4), 512-522.
- Yee Wan, W., & TSUI, M. S. (2019). Resilience for dropout students with depression in secondary schools in Hong Kong: parental attachment, hope and community integration. *Journal of Social Work and Development*, 1-15.
- You, S., Dang, M., & Lim, S. A. (2016). Effects of student perceptions of teachers' motivational behavior on reading, English, and mathematics achievement: The mediating role of domain specific self-efficacy and intrinsic motivation. *Child & Youth Care Forum*, 45(2), 221-240.