

نقش پیش بینی کنگدگی نیازهای بنیادین روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان در عملکرد تحصیلی دانش آموزان

The Role of Predicting Basic Psychological Needs and Cognitive Emotion Regulation in Students' Academic Performance

Dr. Masoud Gholamali Lavasani

Associate Professor, Tehran University

Fatemeh sadat Mirhosseini *

M. A. in Psychology, Tehran University

Azam Zare mirak abad

Ph.D. Student in Educational Psychology,
 Science and Research University

Zahra Motahari Nasab

M. A. in Counselling, Kharazmi University

مسعود غلامعلی لواسانی

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران

فاطمه السادات میرحسینی (نویسنده مسئول)

کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه تهران

اعظم زارع میرک آباد

دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، واحد علوم تحقیقات تهران

زهرا مطهری

کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه خوارزمی

Abstract

Academic performance, especially in adolescents with many changes, is important. The purpose of this study was to investigate the predictive role of fundamental psychological needs and cognitive emotion adjustment in academic performance of students. A total of 329 high school students (157 girls and 162 boys) participated in this study. The data gathering tool was a basic psychological needs questionnaire and cognitive emotion regulation strategies. The results of this study showed that fundamental psychological needs have a positive correlation with academic performance. Also, the results indicated the role of autonomy, belonging and competence in predicting students' academic performance. Therefore, it is necessary to lead psychological interventions to meet basic psychological needs in the field of adolescent academic performance.

Keywords: Academic performance, Basic psychological needs, Cognitive emotion regulation

چکیده

عملکرد تحصیلی، به ویژه در سنین نوجوانی که با تغییرات بسیار همراه است، موضوعی حائز اهمیت می باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش پیش بینی کنگدگی نیازهای بنیادین روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان در عملکرد تحصیلی دانش آموزان انجام گرفت. جامعه این پژوهش کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم استان تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که تعداد ۳۲۹ نفر (۱۵۷ دختر و ۱۶۲ پسر) به شیوه در دسترس از بین آنها انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها شامل پرسشنامه نیازهای بنیادین روانشناختی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی بود. نتایج پژوهش نشان داد که نیازهای بنیادین روانشناختی با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت دارند. همچنین نتایج حاکی از نقش خودمختاری، تعلق و شایستگی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان بود. از این رو لازم است در زمینه عملکرد تحصیلی در نوجوانان، مداخلات روانشناختی را به سمت ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی سوق دهیم.

واژه های کلیدی: عملکرد تحصیلی، نیازهای بنیادین روانشناختی، تنظیم

شناختی هیجان

ویرایش نهایی: آبان ۹۸

پذیرش: خرداد ۹۷

دریافت: اردیبهشت ۹۷

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

میزان موفقیتی که هر دانش آموز در امر تحصیل می تواند کسب کند یکی از مهمترین دغدغه های هر نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است؛ بنابراین نظام آموزشی را زمانی می توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی فراگیران آن دارای بالاترین رقم باشد. عوامل فراوانی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذارند و نیازهای بنیادین روانشناختی یکی از این متغیرها است (دسی و رایان^۱، ۲۰۰۰). نظریه نیازهای بنیادین

¹ Deci, E. L., & Ryan, R. M.

روانشناختی یکی از نظریه‌های مربوط به بهزیستی و زیرمجموعه نظریه خودتعیین‌گری است و سه نیاز خودپیروی^۱، شایستگی^۲ و تعلق^۳ را برای انسان برمی‌شمرد (دسی و رایان، ۲۰۰۰). خود پیروی وقتی است که فرد خود تعیین‌کننده رفتارش باشد. شایستگی، اشاره به درک چگونگی دستیابی به نتایج دلخواه و برخورداری از خودکارآمدی در انجام فعالیت‌های لازم در زمینه‌ای خاص دارد (ونستینکیست، ایلترمن، دیماونک، هیرینس، پاتال و ریو^۴، ۲۰۱۸). احساس تعلق، اشاره به احساس ارزشمند بودن و حمایت شدن دارد. نظریه خودتعیین‌گری بین دو انگیزه، بر اساس دلایل و اهدافی که منجر به عمل می‌شوند تفکیک قائل می‌شود: انگیزه درونی و انگیزه بیرونی. انگیزه درونی اشاره به انجام فعالیت به خاطر خود فعالیت و ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دارد و اینکه فرد از فرایند کار لذت می‌برد. انگیزه بیرونی اشاره به انجام فعالیت به خاطر پیامدهای مجزا از خود فعالیت دارد؛ مانند دستیابی به پاداش یا اجتناب از تنبیه (ولدز^۵، ۲۰۱۸).

مطابق با مطالعات موجود، انگیزه درونی مبتنی بر سه نیاز فطری و بنیادین هستند و بر کارکردهای شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارند. انگیزش درونی یک حالت روانشناختی است و هنگامی حاصل می‌شود که فرد خود را دارای شایستگی و خودمختاری لازم ادراک کند و از سازه‌های اولیه ای است که برای تبیین انگیزش در آموزش ارائه شده است و منجر به یادگیری و پیشرفت می‌شود. انگیزش درونی افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن همراه با موفقیت در یک تکلیف، دستیابی به درجه خاصی از شایستگی که در کار خود دنبال می‌کنند، به وجود می‌آورد تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در یادگیری و پیشرفت کسب کنند (ریو^۶، ۲۰۱۴).

از دیگر متغیرهای مربوط به عملکرد تحصیلی، تنظیم شناختی هیجان^۷ است. تنظیم شناختی هیجانی به ظرفیت نظارت، ارزیابی، درک و اصلاح واکنش‌های هیجانی اشاره دارد به نحوی که برای عملکرد سازگارانه مفید است (گراتز و رومر^۸، ۲۰۰۴؛ گراس و تامپسون^۹، ۲۰۰۷). تنظیم شناختی هیجان نوع خاصی از خود کنترلی و فرآیندی است که افراد به منظور دستیابی به اهداف خود، از طریق آن هیجانان خود را در پاسخ به تقاضاهای محیطی تعدیل می‌کنند (کمپبل-سیلز و بارلو^{۱۰}، ۲۰۰۷). ظرفیت تنظیم هیجانی موفق به فرد این امکان را می‌دهد حتی در موارد مواجهه با تجارب هیجانی شدید، به طور موثر عمل کند. در مقابل، بدتنظیمی هیجان منعکس‌کننده شیوه‌های مشکل ساز برای تجربه و پاسخ به حالات هیجانی است، از جمله ناتوانی در فهم و پذیرش تجربیات هیجانی خود (گراتز و رومر، ۲۰۰۴). نشان داده شده است که تنظیم شناختی هیجانی سازگارانه برای کارکرد زندگی روزانه ضروری است (گراس^{۱۱}، ۲۰۱۵). هیجانان می‌تواند نقش سازنده‌ای در حل مسئله و پردازش اطلاعات، فرایند تصمیم‌گیری، نوآوری و خلاقیت و افزایش یادگیری داشته باشند. هیجانان در خدمت اهداف هستند و تنظیم هیجان از طریق مهار و مدیریت هیجانان ناخوشایند و دردآور به دستیابی به اهداف کمک می‌کنند (گراس، شپس و یوری^{۱۲}، ۲۰۱۱). طبق یافته مطالعات متعدد، تنظیم هیجان با عزت نفس، تعاملات اجتماعی مثبت، عملکرد تحصیلی و سازگاری با محیط‌های آموزشی مربوط است (توگید و فردریکسون^{۱۳}، ۲۰۰۲؛ گارنفسکی و کریچ^{۱۴}، ۲۰۰۹؛ برکینگ، اورث، ووپرمن، مهیر و کاسپر^{۱۵}، ۲۰۰۸).

با توجه به مطالب گفته شده و نقش نیازهای بنیادین روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان در عملکرد تحصیلی و اینکه تا به حال مطالعه‌ای به بررسی همزمان این دو متغیر در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و به خصوص در جمعیت ایرانی نپرداخته است، هدف اصلی مطالعه حاضر بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی نیازهای بنیادین روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه دهم و یازدهم دبیرستان بود.

¹ autonomy

² competence

³ relatedness

⁴ Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Mynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J

⁵ Valadez

⁶ Reeve

⁷ Cognitive emotion regulation

⁸ Gratz, K. L., & Roemer, L.

⁹ Gross, J. J., & Thompson, R. A.

¹⁰ Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H.

¹¹ Gross, J. J.

¹² Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L.

¹³ Tugade, M.M. & Frederickson, B.L.

¹⁴ Garnefski, N. & Kraaij, V.

¹⁵ Berking, M, Orth, U, Wupperman, P, Meier, LL, & Caspar, F

روش

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم استان تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ هستند. با استفاده از جدول مورگان از این بین تعداد ۳۲۹ نفر (۱۵۷ دختر و ۱۶۲ پسر) به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند.

در این مطالعه از معدل دانش آموزان به منظور ارزیابی عملکرد تحصیلی آنها استفاده شد. همچنین ابزار مورد استفاده در این مطالعه شامل موارد زیر بود:

مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی (BNSG-S): مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی از ۲۱ گویه تشکیل شده است که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی را در سطح عمومی مورد اندازه گیری قرار می دهد. گویه های آزمون سه زیرمقیاس خودپیروی، شایستگی و تعلق را در اندازه های هفت درجه ای لیکرت از نمره یک (اصلاً درست نیست) تا نمره هفت (کاملاً درست است) می سنجد (گنیه، ۲۰۰۳). نمره بالاتر در هر مقیاس بیانگر سطح بالاتر ارضای آن نیاز است. ویژگی های روانسنجی مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در سطح عمومی در پژوهش های خارجی به صورت مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است (گنیه، ۲۰۰۳). ویژگی های روانسنجی نسخه فارسی مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در سطح عمومی در چندین پژوهش بررسی و تأیید شده است (بشارت، ۱۳۹۱). ویژگی های روانسنجی در نمونه ای متشکل از ۹۲۷ آزمودنی در دو گروه جمعیت عمومی ($n=560$; $n=274$ زن و $n=256$ مرد) و دانشجویان ($n=397$; $n=216$ دختر، $n=181$ پسر) مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب آلفای کرونباخ نمره زیرمقیاس های خودپیروی، شایستگی و تعلق برای آزمودنی های جمعیت عمومی به ترتیب $0/87$ ، $0/89$ و $0/92$ و برای دانشجویان به ترتیب $0/89$ ، $0/87$ و $0/91$ محاسبه شد که نشان دهنده همسانی درونی خوب مقیاس هستند. ضرایب همبستگی بین نمره های تعدادی از آزمودنی های جمعیت عمومی ($n=127$) در دو نوبت با فاصله دو تا چهار هفته ای برای سنجش پایایی بازآزمایی محاسبه شد. این ضرایب برای زیرمقیاس های خودپیروی، شایستگی و تعلق به ترتیب $r=0/77$ ، $r=0/73$ و $r=0/76$ در سطح $p < 0/01$ معنادار بودند که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس است (بشارت، ۱۳۹۱).

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان: پرسشنامه ی نظم جویی شناختی هیجان توسط گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) یک ابزار خودگزارشی ۳۶ سوالی به منظور شناسایی راهبردهای شناختی مقابله ای افراد است. این پرسشنامه نه خرده مقیاس معرف نه راهبرد شناختی ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد، برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه گیری، فاجعه سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می کند. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) است. نمره هر راهبرد از طریق جمع نمرات داده شده به هر یک از عبارات تشکیل دهنده آن راهبرد به دست می آید و می تواند در دامنه ای از ۴ تا ۲۰ قرار بگیرد و جمع کل نمرات در دامنه ای از ۳۶ تا ۱۸۰ قرار می گیرد. نمرات بالا در هر خرده مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر از راهبرد در مقابل وقایع تنش زا و منفی است. در پژوهش گارنفسکی و کرایچ ضریب آلفای کرونباخ برای نه خرده مقیاس مذکور بین $0/62$ تا $0/80$ گزارش شده است. خصوصیات روانسنجی این پرسشنامه در ایران توسط حسنی (۱۳۹۰) مورد بررسی قرار گرفته و پایایی (ضریب آلفای کرونباخ $0/68$ تا $0/82$) و روایی آن مطلوب گزارش شده است.

روش اجرا: برای جمع آوری داده ها و پر کردن پرسشنامه توسط دانش آموزان، در ابتدا اقدامات لازم در جهت جلب همکاری مسئولین آموزش پرورش و مدارس به عمل آمد. در ادامه و به دنبال موافقت مسئولین آموزش و پرورش و جلب همکاری معلمان، دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران به صورت در دسترس انتخاب شدند و پرسشنامه توسط آنها کامل شد. قبل از تکمیل پرسشنامه توضیحات مختصری در مورد اهداف پژوهش به شرکت کنندگان داده شد و همچنین این اطمینان خاطر به آنها داده شد که اطلاعات کسب شده محرمانه خواهند ماند.

یافته ها

تعداد ۳۲۹ (۱۵۷ دختر و ۱۶۲) دانش آموز مقطع متوسطه دوم با میانگین سنی $16/88$ و انحراف استاندارد $0/79$ در این پژوهش شرکت داشتند. از این تعداد ۱۶۱ نفر در کلاس دهم و ۱۶۸ نفر در کلاس یازدهم مشغول به تحصیل بودند. یافته های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی معدل، خودمختاری، تعلق، شایستگی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان

| متغیر | M | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ |
|--------------------------------------|-------------|--------|---------|---------|---------|---------|---|
| ۱-معدل | ۲۸/۰۹(۶/۲۸) | | | | | | |
| ۲-خودمختاری | ۲۳/۳۷(۵/۰۸) | ۰/۲۱** | | | | | |
| ۳-تعلق | ۴۰/۱۱(۷/۹۸) | ۰/۲۳** | ۰/۵۵** | | | | |
| ۴-شایستگی | ۲۸/۶۱(۶/۷۵) | ۰/۱۶** | ۰/۵۱** | ۰/۴۹** | | | |
| ۵-راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان | ۳۶/۳۷(۸/۷۱) | ۰/۰۸ | ۰/۲۹** | ۰/۲۸** | ۰/۳۶** | | |
| ۶-راهبردهای سازش نیافتده تنظیم هیجان | ۳۱/۷۶(۸/۰۲) | -۰/۰۶ | -۰/۲۶** | -۰/۲۲** | -۰/۲۲** | -۰/۲۳** | ۱ |

بر اساس نتایج جدول ۱، نمره پیشرفت تحصیلی با نیازهای بنیادین روانشناختی شامل خودمختاری، تعلق و شایستگی دارای همبستگی مثبت معنادار ($P < 0.01$) و با راهبردهای سازش یافته و سازش نیافتده تنظیم شناختی هیجان همبستگی معنادار ندارد. به منظور بررسی سهم هر یک از نیازهای بنیادین روانشناختی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی نمره پیشرفت تحصیلی از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه، به روش گام به گام استفاده شد که خلاصه نتایج حاصل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر پایه خودمختاری، تعلق و شایستگی

| گام | پیش بین | R | R ² | F | B | B | T |
|---------|-----------|------|----------------|----------|------|------|--------|
| گام اول | خودمختاری | ۰/۶۰ | ۰/۳۶ | ۱۷۶/۰۹** | ۰/۵۲ | ۰/۴۸ | ۹/۶۴** |
| گام دوم | خودمختاری | ۰/۶۳ | ۰/۳۹ | ۱۱۲/۰۲** | ۰/۴۱ | ۰/۳۷ | ۶/۶۸** |
| گام سوم | خودمختاری | ۰/۶۴ | ۰/۴۲ | ۸۰/۲۱** | ۰/۴۷ | ۰/۲۰ | ۴/۴۸** |
| | تعلق | | | | ۰/۲۹ | ۰/۲۶ | ۵/۳۱** |
| | شایستگی | | | | ۰/۲۲ | ۰/۱۹ | ۳/۱۱* |

*: $P < 0.05$ ، **: $P < 0.01$

بر پایه نتایج جدول ۲، خودمختاری به طور مستقل توانست ۳۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کند. در گام دوم، نیاز به تعلق به معادله رگرسیون اضافه شد و واریانس تبیین شده به ۳۹ درصد افزایش یافت. در گام سوم نیاز شایستگی به معادله رگرسیون اضافه شد و واریانس تبیین شده به ۴۲ درصد افزایش یافت. متغیرهای راهبردهای سازش یافته و سازش نیافتده تنظیم شناختی هیجان به دلیل عدم قدرت پیش بینی از مدل خارج شدند.

بحث و نتیجه گیری

بر پایه نتایج حاصل از این مطالعه، نیازهای بنیادین روانشناختی اعم از خودمختاری، تعلق و شایستگی در پیش بینی عملکرد تحصیلی دارای سهم هستند. این نتایج با یافته مطالعات ولترز، شیرلی و پینترچ^۱ (۱۹۹۶)؛ مگا، رانکانی و بنی^۲ (۲۰۱۴)؛ الیوت و مک رایاما^۳ (۲۰۰۸)؛ شوگرن، ویمیر، پالمر، ریفنبارک و لیتل^۴ (۲۰۱۵) و لئون، نانز و لیو^۵ (۲۰۱۵) هماهنگ است.

¹ Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R.

² Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R.

³ Elliot, A. J., & Murayama, K.

⁴ Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifkenbark, G. G., & Little, T. D.

⁵ León, J., Núñez, J. L., & Liew, J.

در تبیین چنین یافته‌ای چنین می‌توان بیان کرد که یکی از برجسته‌ترین و کاملترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی، به خصوص در حیطه‌های آموزشی و مهارتی، اهداف پیشرفت است (کاپلان و فلوم^۱، ۲۰۱۰). نظریه اهداف توسط والف و لیثویت^۲ (۲۰۱۶) و کوک و ارتینو^۳ (۲۰۱۶) ارائه شده است که شامل جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش و یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهد. مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل دانش‌آموزان برای انجام تکالیف است و اینکه آیا تلاش برای پیشرفت در جهت نیازهای بنیادین روانشناختی و انگیزش درونی است یا نه. رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان را هدایت کرده و جهت می‌دهند و بر رویکرد یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان تاثیر دارد (وانگ، شیم و والترز^۴، ۲۰۱۷). نظریه اهداف بر این فرض استوار است که اهداف پیشرفتی که دانش‌آموزان درباره تکالیف تحصیلی‌شان دنبال می‌کنند بر کیفیت توانایی و اشتغال نسبت به آن تکالیف تأثیر می‌گذارد (سراسولی و فورد^۵، ۲۰۱۴).

در ارتباط با انواع جهت‌گیری هدف یکی از تقسیم‌بندی‌های متداول عبارت است از: هدف‌گرایی تبحری^۶ و هدف‌گرایی عملکردی^۷. تمایز بین اهداف تبحری و عملکردی مشابه تمایز بین انگیزه درونی و بیرونی است. هدف تبحری در برخی از خصوصیات با انگیزه درونی وجه اشتراک دارد و در جهت ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی است. در مقابل، هدف عملکردی نیز از جهاتی شبیه به جنبه‌های خاصی از انگیزه بیرونی است. افرادی که اهداف تبحری دارند بر فهم، اکتساب مهارت، تسلط بر تکلیف و رشد شایستگی تمرکز می‌کنند، در مقابل دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب آنان هستند. دانش‌آموزان با هدف تبحرگرا بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف براساس معیارهای درونی، کسب مهارت‌های جدید، ایجاد یا بالا بردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش‌انگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزان با هدف اجتناب از تبحر بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می‌کنند. همچنین دانش‌آموزان با هدف عملکردگرا برخلاف کسانی که گرایش به تبحر دارند بر روی جلوه بیرونی شایستگی و اینکه چگونه توانایی در مقایسه با دیگران مورد قضاوت قرار می‌گیرد، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی، در جستجوی شهرت بودن به لحاظ سطح بالای عملکرد تمرکز می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزان با هدف اجتناب از عملکرد سعی می‌کنند از شکست خوردن، کودن یا احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند، آنها بر خلاف دانش‌آموزانی که هدف عملکردگرا دارند؛ یعنی انگیزه مثبت برای پیشی گرفتن از دیگران دارند، انگیزه منفی دارند، یعنی سعی می‌کنند که از دیگران عقب نیفتند. پژوهش‌های انجام شده حاکی از آن است که هر یک از انواع هدف‌گرایی پیامدهای شناختی، عاطفی، انگیزشی و رفتاری خاص خود را دارد و اهداف تبحری به پیامدهای انگیزشی سازش‌یافته و پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود و اهداف عملکردی، پیامدهای انگیزشی و تحصیلی سازش‌نیافته یا سازش‌یافتگی کم را در پی دارد (هاراکیویکس و لینن برینک^۸، ۲۰۰۵).

از دیگر نتایج پژوهش حاضر، عدم نقش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بود که این یافته با نتایج پژوهش‌های گارنفسکی و کریج^۹ (۲۰۰۹)، برکینگ و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۸) و امین‌آبادی، خداپناهی و دهقانی^{۱۱} (۱۳۹۰) مبنی بر وجود رابطه مستقیم بین تنظیم هیجانی و موفقیت تحصیلی ناهمسو بود. در تبیین چنین یافته‌ای می‌توان به سن نمونه مورد مطالعه اشاره کرد. آزمودنی‌های مورد بررسی در این پژوهش در بازه سنی حساس اواخر نوجوانی قرار دارند و این دوره سنی دورانی است که نوجوان تغییر و تحولات بسیاری در حوزه‌های مختلف از جمله هیجانی تجربه می‌کند. این در حالی است که نوجوانان از لحاظ شناختی نیز به حالت ثبات کامل دست پیدا نکرده‌اند و بنابراین دو عامل بی‌ثباتی هیجانی و شناختی دست به دست هم داده و به صورت طبیعی، از بروز راهبردهای تنظیم هیجان پخته و رسش یافته در آنها ممانعت به عمل آورده و عملاً کارایی این راهبردها را در آنها به حالت بی‌اثر و خنثی درمی‌آورد. بر اساس نتایج حاصل، نیازهای بنیادین روانشناختی و به عبارت دیگر توجه به انگیزش درونی حوزه مهمی در پرورش و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و متخصصان و معلمان در زمینه آموزش و کار با دانش‌آموزان باید به این موضوع توجه کنند. از

¹ Kaplan, A., & Flum, H.

² Wulf, G., & Lewthwaite, R.

³ Cook, D. A., & Artino, A. R.

⁴ Wang, C., Shim, S. S., & Wolters, C. A.

⁵ Cerasoli, C. P., & Ford, M. T.

⁶ Mastery goal-orientation

⁷ Performance goal-orientation

⁸ Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A.

محدودیت های پژوهش حاضر، عدم دسترسی به جامعه وسیع و محدود شدن مطالعه به جمعیتی محدود و در نتیجه عدم امکان تعمیم نتایج به جامعه کلی است. بنابراین پیشنهاد می شود تا مطالعات بعدی بر روی نمونه وسیع تر صورت پذیرند.

منابع

- امین آبادی، ز؛ خداپناهی، م. و دهقانی، م. (۱۳۹۰). نقش میانجی تنظیم هیجان شناختی در ادراک نوجوانان از ابعاد سبک های فرزندپروری و موفقیت تحصیلی آنها. *مجله علوم رفتاری*، ۵، ۱۱۷-۱۲۹.
- بشارت، م. (۱۳۹۱). بررسی ویژگی های سنجشی مقیاس فارسی ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی در نمونه ای از جامعه ایرانی. *مجله علوم روانشناختی*، ۴۱، ۶-۲۴.
- حسینی، ج. (۱۳۹۰). پایایی و روایی فرم کوتاه پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۹، ۲۲۰-۲۴۰.
- Berking, M, Orth, U, Wupperman, P, Meier, LL, & Caspar, F (2008). Prospective effects of emotion regulation skills on emotional adjustment, *J Couns Psychol*, 55, 485-494.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-559). New York: Guilford Press.
- Cerasoli, C. P., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation, performance, and the mediating role of mastery goal orientation: A test of self-determination theory. *The Journal of psychology*, 148(3), 267-286.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education*, 50(10), 997-1014.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-223.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2009). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Gratz, K. L., Dixon-Gordon, K. L., & Whalen, D. (2016). Dark side of the mood or sweet emotion? Toward a more nuanced understanding of emotional lability.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition & Emotion*, 25, 765-781.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple Achievement goal orientation and multiple pathway for learning: the Impact of Paul R. Pint rich. *Educational psychologist*, 40(2), 75-84.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50-67.
- León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156-163.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267.
- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149-159
- Tugade, M.M. & Frederickson, B.L. (2002). Positive emotions and emotional intelligence. In: L. Feldman-Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling*. America, New York: The Guilford Press, 319-340.
- Valadez, J. (2018). *Deliberative Democracy, Political Legitimacy, And Self-determination In Multi-cultural Societies*. Routledge.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263.

- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.
- Wang, C., Shim, S. S., & Wolters, C. A. (2017). Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. *Asia Pacific Education Review*, 18(3), 295-307.
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 211-238.
- Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(5), 1382-1414.

