

نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین سخت‌کوشی روان‌شناختی و ثبات قدم با خودناتوان‌سازی تحصیلی

شهرروز نعمتی^۱، رحیم بدری گرگری^۲، سمیه حسن‌زاده^۳

۱. نویسنده مسئول: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران رایانامه: sh.nemati@tabrizu.ac.ir
۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۶

چکیده:

هدف این مطالعه بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی در ارتباط بین سخت‌کوشی روان‌شناختی، تاب‌آوری و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه تبریز بود. پژوهش با روش توصیفی-همبستگی و مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. نمونه‌ای شامل ۳۷۸ نفر به روش تصادفی انتخاب شد و داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های استاندارد جمع‌آوری گردید. نتایج نشان داد که خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین تاب‌آوری و خودناتوان‌سازی تحصیلی نقش میانجی دارد، اما این نقش در ارتباط سخت‌کوشی با خودناتوان‌سازی تأیید نشد. همچنین، همبستگی منفی معناداری بین تاب‌آوری و خودناتوان‌سازی مشاهده شد. یافته‌ها حاکی از آن است که تقویت سخت‌کوشی روان‌شناختی و تاب‌آوری می‌تواند به کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز منجر شود. برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای باید بر بهبود این مهارت‌ها تمرکز کنند تا عملکرد تحصیلی دانشجویان ارتقا یابد. با این حال، محدودیت‌هایی مانند عدم تعمیم‌پذیری نتایج به دیگر گروه‌ها و احتمال سوگیری در خودگزارش‌دهی وجود دارد. این پژوهش بر اهمیت توسعه مداخلات آموزشی برای تقویت خودتنظیمی هیجانی و سخت‌کوشی تأکید می‌کند تا از رفتارهای خودناتوان‌ساز پیشگیری شود.

کلیدواژه‌ها: خودتنظیمی هیجانی، سخت‌کوشی روان‌شناختی، ثبات قدم، خودناتوان‌سازی تحصیلی.

استناد به این مقاله:

نعمتی، شهرروز، بدری گرگری، رحیم، حسن‌زاده، سمیه. (۱۴۰۴). نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین سخت‌کوشی روان‌شناختی و ثبات قدم با خودناتوان‌سازی تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۱(۳): ۳۵-۴۸. doi: 10.22051/jontoe.2025.50568.4030

مقدمه

دانشجویان دانشگاه به‌عنوان قشری متشکل از جوانان ۱۸ تا ۲۴ ساله، پس از گذار از محیط نسبتاً ساختاریافته دبیرستان، وارد فضای پیچیده و پرچالش تحصیلات عالی می‌شوند (اوشای و همکاران، ۲۰۲۴). این انتقال تحصیلی که همراه با افزایش انتظارات آموزشی و اجتماعی است، استرس‌ها و فشارهای روانی قابل توجهی را به همراه دارد. در این بستر، تعاملات آموزشی به‌عنوان کانون اصلی شکل‌گیری تجارب هیجانی دانشجویان عمل می‌کند. محیط دانشگاهی با ماهیت رقابتی خود، بستری حساس برای بروز انواع راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی در مواجهه با چالش‌های تحصیلی فراهم می‌آورد (غفارزاده و همکاران، ۲۰۲۲).

خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان یکی از بارزترین این راهبردهای غیرانطباقی، بازتابی از تلاش دانشجویان برای مدیریت برداشت دیگران از عملکردشان است (شوینگر و همکاران، ۲۰۲۲). این پدیده روان‌شناختی پیچیده، در واقع نوعی رفتار پیشگیرانه است که فرد پیش از مواجهه با موقعیت ارزشیابی، با ایجاد عمدی موانع بر سر راه موفقیت، زمینه را برای توجیه شکست‌های احتمالی فراهم می‌کند. ماهیت جهانی این سازه به‌گونه‌ای است که می‌توان ردپای آن را نه تنها در محیط‌های آموزشی، بلکه در حوزه‌های مختلفی از فعالیت‌های انسانی از جمله محیط‌های کاری، عرصه ورزشی و حتی روابط بین‌فردی روزمره مشاهده کرد (لیوینووا و همکاران، ۲۰۱۵).

در محیط دانشگاهی، خودناتوان‌سازی تحصیلی به اشکال گوناگونی همچون تعلل‌ورزی سیستماتیک، کاهش عمدی میزان تلاش، مصرف مواد مخدر و محرک‌ها، و تعیین اهداف غیرواقع‌بینانه ظهور می‌یابد (کانتن و کانتن، ۲۰۱۶). این راهبردها اگرچه در کوتاه‌مدت مکانیسم دفاعی مؤثری برای حفظ عزت نفس به‌نظر می‌رسند، اما در بلندمدت پیامدهای ویرانگری بر مسیر تحصیلی و حرفه‌ای دانشجویان بر جای می‌گذارند. منطق زیربنایی این رفتارها مبتنی بر این اصل است که با ایجاد موانع عمدی در مسیر موفقیت، در صورت وقوع شکست می‌توان آن را به عوامل بیرونی نسبت داد و از انتساب آن به نقص‌های درونی مانند کم‌هوشی یا ناتوانی ذاتی اجتناب کرد (شوینگر و همکاران، ۲۰۲۲).

تحقیقات گسترده در این حوزه نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی تحصیلی تحت تأثیر شبکه پیچیده‌ای از عوامل روان‌شناختی قرار دارد. در میان این عوامل، ویژگی‌های شخصیتی جایگاه ویژه‌ای دارند. سرسختی روان‌شناختی به‌عنوان یکی از مؤثرترین این ویژگی‌ها، مجموعه‌ای از نگرش‌ها و توانمندی‌ها را شامل می‌شود که افراد را در مواجهه با استرس‌های تحصیلی یاری می‌رساند (ال-سید و حسن، ۲۰۱۰). مدل نظری کوباسا (۱۹۷۹، ص. ۲۵۲) این سازه را متشکل از سه مؤلفه کلیدی تعهد (احساس معناداری زندگی)، کنترل (باور به توانایی تأثیرگذاری بر رویدادها) و چالش (انعطاف‌پذیری در برابر تغییرات) می‌داند. افراد دارای سرسختی روان‌شناختی یادشده قادرند موقعیت‌های استرس‌زا را به فرصت‌هایی برای رشد شخصیتی تبدیل کنند (اورال و کاراکورت، ۲۰۲۲).

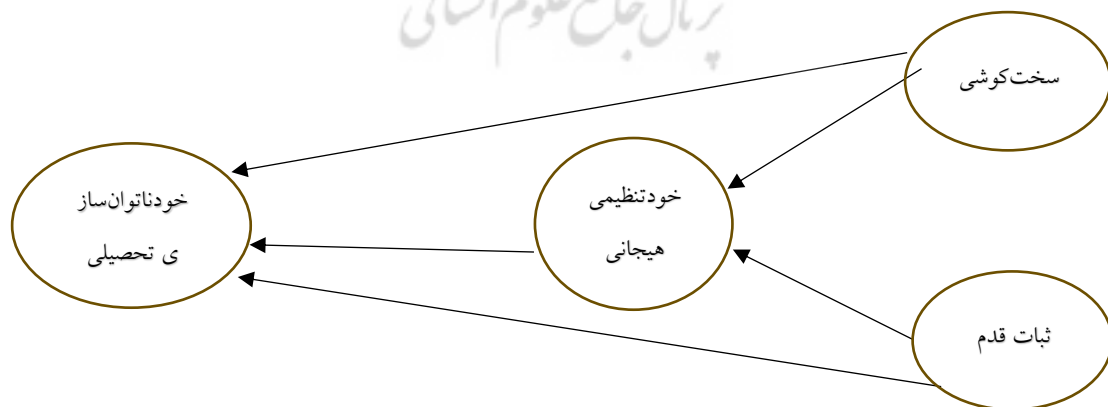
در کنار سرسختی روان‌شناختی، ثبات قدم به‌عنوان یکی دیگر از ویژگی‌های شخصیتی تأثیرگذار مطرح است. داکورث (۲۰۱۷) این سازه را تلفیقی از اشتیاق پایدار و پشتکار خستگی‌ناپذیر در پیگیری اهداف بلندمدت تعریف می‌کند. یافته‌های پژوهشی به‌طور مستند نشان داده‌اند که ثبات قدم حتی بیش از هوش و استعداد ذاتی می‌تواند موفقیت تحصیلی و حرفه‌ای افراد را پیش‌بینی کند. دانشجویان دارای ثبات قدم بالا معمولاً از سبک تفسیری خوش‌بینانه‌تری برخوردارند، به انعطاف‌پذیری توانایی‌های خود باور دارند و در مواجهه با موانع، به جای تسلیم شدن به تمرین مستمر و هدفمند می‌پردازند (شیمشال و همکاران، ۲۰۲۲).

نکته قابل تأمل در بررسی این ویژگی‌های شخصیتی، ارتباط تنگاتنگ آنها با توانایی خودتنظیمی هیجانی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند افرادی که از سطوح بالای سرسختی روان‌شناختی و ثبات قدم برخوردارند، معمولاً در مدیریت و تنظیم حالات هیجانی خود نیز کارآمدتر عمل می‌کنند (جورجیلوس-شری و کلی، ۲۰۱۹). خودتنظیمی هیجانی که به‌عنوان توانایی نظارت، ارزیابی و تعدیل واکنش‌های هیجانی

تعریف می‌شود (زارع و ثابتی، ۱۴۰۲)، نقش کلیدی در کاهش گرایش به رفتارهای خودناتوان‌ساز ایفا می‌کند (بهرامی، ۲۰۱۷؛ یون و لی، ۲۰۲۲). (این فرایند پیچیده روان‌شناختی شامل مهارت‌هایی چون بازنگری شناختی موقعیت‌های چالش‌برانگیز، کنترل نشانه‌های فیزیولوژیک هیجانات و به تأخیر انداختن پاسخ‌های تکانشی است (آنتون و همکاران، ۲۰۲۳).

پژوهش حاضر در پاسخ به خلأ دانشی مهمی شکل گرفته است که در ادبیات موجود در قلمرو روان‌شناسی تربیتی به چشم می‌خورد. با وجود مطالعات متعددی که به بررسی جداگانه مفاهیم خودناتوان‌سازی تحصیلی، سرسختی روان‌شناختی، ثبات قدم و خودتنظیمی هیجانی پرداخته‌اند، درک جامعی از تعامل پویای این متغیرها و سازوکارهای تأثیرگذاری آنها بر یکدیگر وجود ندارد. این کمبود به‌ویژه در زمینه خودناتوان‌سازی تحصیلی - که یکی از موانع جدی در مسیر پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود - محسوس‌تر است. رفتارهای خودناتوان‌ساز نه تنها عملکرد تحصیلی را در کوتاه‌مدت تحت تأثیر قرار می‌دهند، بلکه می‌توانند پیامدهای ناگوار و بلندمدتی بر تحقق اهداف آموزشی و حرفه‌ای افراد داشته باشند. اهمیت این پژوهش از چند منظر قابل توجیه است. از جنبه نظری، این مطالعه با واکاوی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی در ارتباط بین سرسختی روان‌شناختی، ثبات قدم و خودناتوان‌سازی تحصیلی، به غنای مدل‌های تبیینی موجود می‌افزاید و چهارچوب مفهومی جامع‌تری برای فهم عوامل روان‌شناختی مؤثر بر موفقیت تحصیلی ارائه می‌دهد. از منظر کاربردی، یافته‌های این تحقیق می‌تواند مبنای علمی مستحکمی برای طراحی برنامه‌های مداخله‌ای هدفمند در محیط‌های آموزشی باشد. چنین مداخلاتی می‌توانند با تقویت مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی و ظرفیت‌های سرسختی روان‌شناختی، به کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز و بهبود پیامدهای تحصیلی بینجامد. در سطح کلان‌تر، پیامدهای این پژوهش فراتر از محیط‌های دانشگاهی است. با ارتقای مهارت‌های روان‌شناختی دانشجویان و بهبود عملکرد تحصیلی آنان، این مطالعه می‌تواند سهم قابل توجهی در پرورش نیروی انسانی کارآمد و انعطاف‌پذیر برای جامعه داشته باشد. این امر به نوبه خود می‌تواند سیاست‌گذاران آموزشی را در تدوین برنامه‌های جامع‌تر برای رشد همه‌جانبه دانشجویان یاری رساند. همچنین، بینش‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند در طراحی سیستم‌های حمایتی دانشجویی و خدمات مشاوره‌ای دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرد.

با توجه به این ابعاد چندگانه، پژوهش حاضر نه تنها گامی مهم در توسعه مرزهای دانش این حوزه محسوب می‌شود، بلکه دارای ظرفیت قابل توجهی برای ایجاد تغییرات مثبت در عرصه عمل است. ترکیب رویکردهای نظری و کاربردی در این مطالعه، آن را به پژوهشی ارزشمند تبدیل کرده که می‌تواند هم به جامعه علمی و هم به دست‌اندرکاران نظام آموزشی خدمت کند. در شکل ۱، نقشه مفهومی این روابط به صورت تصویری ارائه شده است که درک شهودی از چهارچوب نظری پژوهش را تسهیل می‌کند.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی

روش‌شناسی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی-همبستگی و با هدف مدلیابی معادلات ساختاری طراحی شده است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل می‌دهند که از این میان، با استفاده از فرمول نمونه‌گیری مورگان و کرجسی و با در نظر گرفتن خطای استاندارد ۰/۰۵، تعداد ۳۷۸ نفر به عنوان نمونه پژوهش به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد سرسختی روان‌شناختی کوباسا (۱۹۷۹)، مقیاس ثبات قدم داکورث (۲۰۱۴)، پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی گراس و جان (۲۰۰۳) و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی میدگلی و همکاران (۱۹۹۶) استفاده گردید که همگی از پایایی قابل قبولی (بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۹) برخوردار بودند.

فرایند اجرای پژوهش به صورت حضوری و در محیط آموزشی انجام گرفت و به تمامی شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی خواهد ماند. تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی (با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26) و استنباطی (شامل تحلیل همبستگی، رگرسیون چندمتغیره و مدلیابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار AMOS-24) صورت پذیرفت. برای بررسی برازش مدل نظری از شاخص‌های معتبری نظیر CFI، RMSEA و χ^2/df استفاده شد. در طراحی و اجرای پژوهش، کلیه ملاحظات اخلاقی از جمله گرفتن رضایت آگاهانه، امکان انصراف از پژوهش در هر مرحله و حفظ محرمانگی اطلاعات رعایت گردید.

ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس خودتنظیمی هیجانی: این پرسشنامه توسط هافمن و کاشدن در سال ۲۰۱۰ طراحی و اعتباریابی شده است. مقیاس یادشده شامل ۲۰ گویه و سه خرده‌مقیاس اصلی پنهان‌کاری (۷ گویه)، سازگاری (۸ گویه) و تحمل (۵ گویه) می‌باشد. نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از "اصلاً در مورد من درست نیست" (نمره ۱) تا "به شدت در مورد من درست است" (نمره ۵) انجام می‌شود. دامنه نمره کل این پرسشنامه بین ۲۰ تا ۱۰۰ متغیر است. سازندگان اصلی پرسشنامه پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. در نسخه ایرانی این پرسشنامه که توسط نیرمانی و همکاران (۱۳۹۳) هنجاریابی شده است، ضریب پایایی ۰/۶۸ محاسبه گردیده است. همچنین روایی سازه این ابزار در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است.

مقیاس ثبات قدم: مقیاس ثبات قدم مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه ۱۲ گویه‌ای است که توسط داکورث و همکاران در سال ۲۰۰۷ طراحی و اعتباریابی شده است. این مقیاس شامل دو خرده‌مقیاس اصلی می‌باشد: خرده‌مقیاس ثبات در علاقه (شامل گویه‌های ۲، ۳، ۵، ۷، ۸ و ۱۱) که میزان تداوم علاقه فرد به اهداف را می‌سنجد، و خرده‌مقیاس پشتکار در تلاش (شامل گویه‌های ۱، ۴، ۶، ۹، ۱۰ و ۱۲) که استمرار فرد در پیگیری اهداف را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" (نمره ۱) تا "کاملاً موافقم" (نمره ۵) انجام می‌شود که دامنه نمره کل آن بین ۱۲ تا ۶۰ متغیر است. در مطالعه اصلی، ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۳۶ گزارش شده است که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار می‌باشد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی کل مقیاس ۰/۸۷ محاسبه گردید که حاکی از پایایی بسیار خوب این ابزار در نمونه ایرانی است. همچنین روایی این مقیاس در مطالعات متعدد بین‌المللی و نیز در پژوهش‌های انجام شده در ایران مورد تأیید قرار گرفته است که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد و اعتبار این ابزار در سنجش سازه ثبات قدم در فرهنگ‌های مختلف می‌باشد.

پرسشنامه سرسختی روان‌شناختی: این ابزار توسط کوباسا و همکاران در سال ۱۹۸۲ طراحی شده است. پرسشنامه یادشده شامل ۲۰ گویه چهارگزینه‌ای با مقیاس پاسخ‌دهی "هرگز" (نمره ۱)، "به ندرت" (نمره ۲)، "گاهی اوقات" (نمره ۳) و "اغلب اوقات" (نمره ۴) می‌باشد. در نسخه ایرانی که توسط زارع و امین‌پور (۱۳۹۰) هنجاریابی شده است، از طریق تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریمکس، سه عامل اصلی استخراج گردید که در مجموع ۵۰/۱۶ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. کوباسا و مدی (۱۹۹۲، ص. ۲۶۲) روایی

سازه این ابزار را در مطالعات مختلف تأیید کرده‌اند. نمره کل پرسشنامه از مجموع نمرات گویه‌ها محاسبه می‌شود که دامنه آن بین ۲۰ تا ۸۰ متغیر است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر سرسختی روان‌شناختی می‌باشد.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی: این پرسشنامه توسط میدگلی و همکاران در سال ۱۹۹۶ طراحی شده است. مقیاس یادشده شامل ۶ گویه با پاسخ‌دهی بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" (نمره ۱) تا "کاملاً موافقم" (نمره ۵) می‌باشد. هر گویه نشان‌دهنده یکی از راهبردهای خودناتوان‌سازی است که دانشجویان برای توجیه عملکرد ضعیف احتمالی خود از آن استفاده می‌کنند. در نسخه ایرانی این پرسشنامه که توسط ناصری (۱۳۹۲) هنجاریابی شده است، ضریب پایایی ۰/۷۷ محاسبه گردیده که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار است. روایی این مقیاس نیز در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است.

یافته‌های پژوهش

در مجموع ۳۷۸ نفر از دانشجویان دانشگاه تبریز در پژوهش حاضر شرکت داشتند. داده‌های جمع‌آوری شده پیش از بررسی‌های توصیفی و استنباطی، مورد پالایش قرار گرفتند تا داده‌های پرت احتمالی شناسایی شوند. بدین منظور ابتدا تک تک متغیرهای چهارگانه با استفاده از نمودار جعبه‌ای بررسی شده و داده‌های پرت به دست آمده از هر متغیر با مقادیر میانگین جایگزین شد. در مرحله بعد به منظور پالایش داده‌های پرت چندمتغیره از مقیاس فاصله‌ماهالانوبیس^۱ استفاده شد که در این مرحله ۱۱ داده پرت شناسایی و سپس حذف گردید. بنابراین متغیرهای جمعیت‌شناختی، ماحصل توصیف نمونه ۳۶۷ نفری می‌باشد که به شرح جدول شماره ۴-۱ است:

جدول شماره ۱. توصیف متغیرهای جمعیت‌شناختی

متغیر	مقوله	مقدار فراوانی	درصد فراوانی
سن	۲۰-۲۵	۲۱۱	۵۷/۵
	۲۵-۳۰	۸۶	۲۳/۴
	۳۰-۳۵	۳۷	۱۰
	۳۵-۴۰	۳۳	۸
جنسیت	مذکر	۱۸۲	۴۹/۵
	مؤنث	۱۸۵	۵۰/۵
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۲۶۰	۷۰/۸
	کارشناسی ارشد	۷۴	۲۰/۱
	دکتری	۳۳	۸
رشته تحصیلی	فنی	۱۳۵	۳۶/۷
	علوم پایه	۱۲۱	۳۳
	علوم انسانی	۱۱۱	۳۰
	کم	۴۶	۱۲/۵
سطح درآمد	متوسط	۱۴۵	۳۹/۵
	متوسط به بالا	۱۲۷	۳۴/۶
	عالی	۴۹	۱۳/۴

بررسی متغیرهای جمعیت‌شناختی جدول شماره ۱ حاکی از این است که در متغیر سن، غالب شرکت‌کنندگان پژوهش در بازه سنی ۲۰ تا ۲۵ سالگی قرار دارند که این تعداد شامل ۵۷/۵ درصد از شرکت‌کنندگان پژوهش می‌باشد. همچنین بررسی‌ها نشان می‌دهد که در متغیر جنسیت، گروه نمونه از همگنی خوبی برخوردار است، به طوری که مردان با ۴۹/۵ درصد و زنان با ۵۰/۵ درصد فراوانی، عضو گروه

1. Mahalanobis Distance

نمونه هستند. در ادامه بررسی‌ها، نتایج حاکی از این است که غالب شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر (۷۰٪ شرکت‌کنندگان) دارای مدرک کارشناسی هستند، همچنین شرکت‌کنندگان دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکتری در رتبه‌های بعدی قرار دارند. علاوه بر مدرک تحصیلی، بررسی داده‌های گردآوری شده نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان در پژوهش از نظر رشته تحصیلی از همگنی نسبتاً خوبی برخوردار هستند بطوری که تقریباً ۳۷ درصد از شرکت‌کنندگان از رشته‌های فنی-مهندسی، ۳۳ درصد از رشته‌های علوم پایه و ۳۰ درصد از رشته‌های علوم انسانی بودند. در نهایت بررسی‌های پژوهشی از سطح درآمد شرکت‌کنندگان حاکی از این است که بیشتر شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر که شامل ۷۵ درصد از شرکت‌کنندگان است، دارای سطح درآمد متوسط و متوسط به بالا بودند و تنها ۲۵ درصد از شرکت‌کنندگان درآمد پایین یا عالی داشتند.

در این بخش به بررسی روابط همبستگی بین متغیرهای پژوهش پرداخته شده است. بدین ترتیب روابط دوسویه متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون محاسبه گردیده و در جدول شماره ۲ ارائه شده است:

جدول شماره ۲. خلاصه ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	خودناتوان‌سازی	خودتنظیمی	سخت‌کوشی	ثبات قدم
خودناتوان‌سازی	۱			
خودتنظیمی	۰/۲۴**	۱		
سخت‌کوشی	۰/۱۲*	۰/۰۱	۱	
ثبات قدم	۰/۳۶**	۰/۲۰**	۰/۳۴**	۱

** = $p < 0.01$

تحلیل همبستگی نشان داد خودناتوان‌سازی تحصیلی با خودتنظیمی هیجانی (۰/۲۴-)، سرسختی روان‌شناختی (۰/۱۲-) و ثبات قدم (۰/۳۶-) رابطه منفی معنادار دارد. همچنین، ثبات قدم با خودتنظیمی هیجانی (۰/۲۰) و سرسختی روان‌شناختی (۰/۳۴) رابطه مثبت نشان داد. این یافته‌ها مبنای مناسبی برای تحلیل مسیر فراهم کردند، چرا که پیش‌فرض‌های تحلیل شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها (چولگی و کشیدگی بین ± 1) و فاصله‌ای بودن مقیاس‌ها برقرار بود.

جدول شماره ۳. شاخص‌های چولگی و کشیدگی جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر	چولگی	کشیدگی
خودتنظیمی	۰/۰۱	-۰/۵۰
ثبات قدم	۰/۳۴	-۰/۴۷
سخت‌کوشی	۰/۰۰	-۰/۳۴
خودناتوان‌سازی	۰/۴۱	-۰/۶۰

مندرجات جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش محقق شده است؛ چرا که مقادیر چولگی و کشیدگی مابین دو حد بحرانی (± 1) قرار دارند.

جدول شماره ۴. خلاصه شاخص‌های عدم هم‌خطی چندگانه متغیرهای مستقل

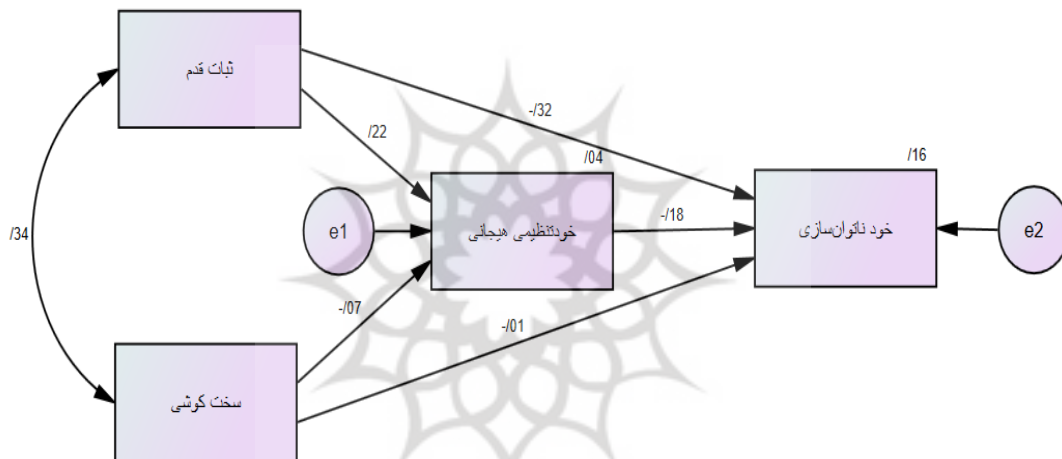
متغیر	VIF	Tolerance
سخت‌کوشی	۱/۱۳	۰/۸۷
ثبات قدم	۱/۱۸	۰/۸۴
خودتنظیمی هیجانی	۱/۰۴	۰/۹۵

مندرجات جدول شماره ۴ نشان می‌دهد بررسی پیش فرض‌های تحلیل مسیر نشان داد که هم‌خطی چندگانه بین متغیرها وجود ندارد؛ چرا که شاخص‌های VIF و Tolerance متغیرهای درون‌زاد در پژوهش حاضر مطلوب هستند؛ به نحوی که شاخص VIF در هر سه متغیر (۱/۱۳ و ۱/۱۸ و ۱/۰۴) کمتر از حد بحرانی (یعنی کمتر از ۲) و شاخص Tolerance (با مقادیر ۰/۸۷ و ۰/۸۴ و ۰/۹۵) در حد بهینه (نزدیک به ۱) قرار دارند.

جدول شماره ۵. خلاصه آزمون دوربین واتسون جهت بررسی استقلال منابع خطای متغیرهای پیش‌بین

اندازه	آزمون
۱/۷۸	دوربین-واتسون

مندرجات جدول شماره ۵ حاکی از آن است که نتایج آزمون دوربین-واتسون (۱/۷۸) نشان داد که پیش فرض استقلال خطاهای مدل برقرار است. این مقدار که در محدوده قابل قبول (۱.۵ تا ۲.۵) قرار دارد، امکان استفاده از تحلیل مسیر برای بررسی روابط بین متغیرها را فراهم کرد. بنابراین، تحلیل مسیر به‌عنوان روش مناسب برای آزمون فرضیه‌های پژوهش به کار گرفته شد.



شکل شماره ۲. مدل آزمون شده پژوهش

همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود تحلیل مسیر حاکی از آن است که ثبات قدم هم به‌صورت مستقیم ($\beta = -0.31, p > 0.01$) و هم غیرمستقیم از طریق خودتنظیمی هیجانی ($\beta = 0.22$ و $\beta = -0.18, p > 0.01$) بر کاهش خودناآرام‌سازی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. در مقابل، سرسختی روان‌شناختی تأثیر معناداری بر هیچ یک از متغیرهای پژوهش نداشت. این نتایج نشان می‌دهد که خودتنظیمی هیجانی تنها در رابطه بین ثبات قدم و خودناآرام‌سازی تحصیلی نقش میانجی معنادار ایفا می‌کند و این در حالی است که در ارتباط با سرسختی روان‌شناختی چنین نقشی مشاهده نشد. یافته‌ها بر اهمیت ویژه ثبات قدم و خودتنظیمی هیجانی در پیشگیری از رفتارهای خودناآرام‌ساز تحصیلی تأکید دارند. در ادامه نتایج مربوط به بررسی ضرایب مسیر اثرات مستقیم در پژوهش حاضر به شرح جدول شماره ۶ می‌باشد.

جدول شماره ۶. اثرات مستقیم متغیرهای پیش‌بین بر متغیرهای ملاک و میانجی

متغیر مستقل	متغیر وابسته/میانجی	ضریب مسیر استاندارد	ضریب مسیر غیر استاندارد	خطا	t	سطح معناداری
ثبات قدم	خودتنظیمی هیجانی	۰/۲۲	۰/۳۷	۰/۱۰	۳/۶۵	۰/۰۰
	خودناآرام‌سازی	-۰/۳۱	-۰/۲۶	۰/۰۴	-۵/۳۸	۰/۰۰
سخت‌کوشی	خودتنظیمی هیجانی	-۰/۰۷	-۰/۰۷	۰/۰۵	-۱/۰۷	۰/۲۸
	خودناآرام‌سازی	-۰/۰۱	-۰/۰۰	۰/۰۲	-۰/۲۵	۰/۷۹

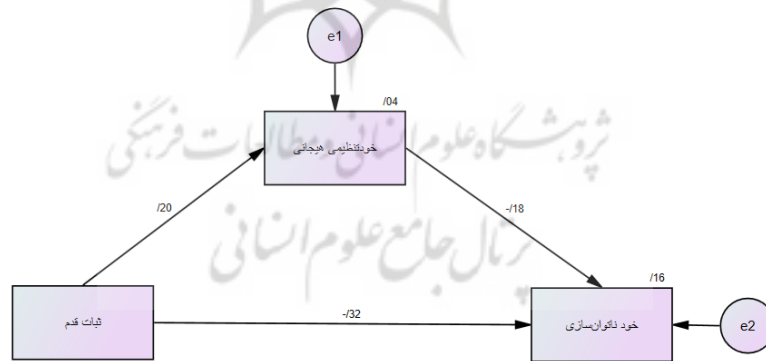
تحلیل مسیر نشان داد ثبات قدم اثر مستقیم مثبت بر خودتنظیمی هیجانی ($\beta=0.22, p<0.01$) و اثر منفی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta=-0.31, p<0.01$) دارد. در مقابل، سرسختی روان‌شناختی تأثیر معناداری بر این متغیرها نداشت. خودتنظیمی هیجانی نیز رابطه منفی معناداری با خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان داد ($\beta=-0.18, p<0.01$).

نتایج تحلیل بوت‌استرپ (جدول شماره ۷) تأیید کرد که خودتنظیمی هیجانی به صورت جزئی ($\beta=-0.03, p<0.05$) رابطه بین ثبات قدم و خودناتوان‌سازی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند، اما در رابطه سرسختی روان‌شناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی چنین نقشی مشاهده نشد ($p>0.05$). بنابراین، تنها رابطه ثبات قدم با خودناتوان‌سازی تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم معنادار بود.

جدول شماره ۷. اثرات غیرمستقیم با استفاده از روش بوت‌استرپ

سطح معنی داری	مقدار اثر	حدود بوت‌استرپ		متغیر ملاک	متغیر میانجی	متغیر پیش‌بین
		حد بالا	حد پایین			
۰/۰۰	-۰/۰۳	۰/۰۶	-۰/۰۱	خودناتوان‌سازی	خودتنظیمی	ثبات قدم
۰/۱۵	۰/۰۰	-۰/۰۰	۰/۰۱	خودناتوان‌سازی	خودتنظیمی	سخت‌کوشی

مندرجات جدول شماره ۷ و نتایج تحلیل میانجی‌گری نشان می‌دهد خودتنظیمی هیجانی به صورت معناداری ($\beta=-0.03, p>0.01$) بخشی از اثر ثبات قدم بر خودناتوان‌سازی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. این در حالی است که نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین سرسختی روان‌شناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار نبود ($p=0.15$). بنابراین، خودتنظیمی هیجانی تنها در ارتباط بین ثبات قدم و خودناتوان‌سازی تحصیلی نقش میانجی معنادار ایفا می‌کند. براساس نتایج فوق می‌توان مدل اصلاح شده پژوهش را براساس شکل ۳ نشان داد:



شکل شماره ۳. مدل اصلاح شده پژوهش

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر باهدف مطالعه و بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین سخت‌کوشی روان‌شناختی و ثبات قدم با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانشجویان انجام شد. از یافته‌های این پژوهش می‌توان به وجود ارتباط معنادار بین متغیرهای خودتنظیمی هیجانی با خودناتوان‌سازی اشاره کرد. خودناتوان‌سازی و خودتنظیمی هیجانی رابطه منفی معنادار دارد. در این راستا مطالعات یزدی پناه و همکاران (۲۰۲۳)، بهرامی (۲۰۱۷)، استوارت و والکر (۲۰۱۴)، مقصدولونژاد و همکاران (۲۰۲۰) همسو با مطالعه حاضر است.



به طوریکه مطالعه بهرامی (۲۰۱۷) نشان می‌دهد تنظیم هیجانی می‌تواند بر خودناتوان‌سازی تأثیر مثبت گذارد و افرادی که با خودتنظیمی هیجانی دست و پنجه نرم می‌کنند، به احتمال زیاد درگیر خودناتوان‌سازی به‌عنوان مکانیزم محافظتی در برابر شکست درک‌شده هستند (یزدی پناه و همکاران، ۲۰۲۳).

تبیین این یافته براساس نظریه خود تنظیمی است که بیان می‌کند افراد به طور مداوم سعی دارند به اهداف فردی خود دست یابند که این اهداف بر اساس تجربیات واقعی ارزیابی می‌شوند. زمانی که واقعیت به افراد در دستیابی به اهداف شخصی کمک نمی‌کند، یک تفاوت و ناهمخوانی ایجاد می‌شود و واکنش مناسب به منظور کاهش این تفاوت تجربه شده انجام می‌شود. درک تفاوت‌ها بین انتظار عملکردی و تجربه واقعی عملکردی که به اهداف شخصی کمک نمی‌کند، واکنش‌های هیجانی منفی ایجاد می‌کند (روسو و همکاران، ۲۰۱۸). از سوی دیگر افراد با خودتنظیمی هیجانی بالا برای مدیریت هیجان‌ات خود و دیگران مجهزتر هستند (تجمیری و ایکاس، ۲۰۲۲؛ پکار و همکاران، ۲۰۲۰). این قابلیت احتمال استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد، زیرا افراد با هوش هیجانی بالا می‌توانند با انعطاف‌پذیری و سازگاری بدون توسل به راهبردهای خودشکنانه، چالش‌ها را پشت سر بگذارند (پولیزی و لین، ۲۰۲۱).

در این راستا راس تامپسون بر نقش تنظیم هیجان در عملکرد انطباقی تأکید می‌کند. طبق نظریه او، تنظیم مؤثر هیجان شامل انعطاف‌پذیری و پاسخگویی به زمینه است (قنبری و پورشهریاری، ۱۳۹۵). این بدان معناست که افرادی که می‌توانند پاسخ‌های عاطفی خود را با موقعیت‌های مختلف تطبیق دهند، برای کنترل استرس و شکست‌ها مجهزتر هستند. با تنظیم احساسات خود، می‌توانند دید مثبت خود را حفظ کنند و از تأثیرات منفی انتقاد از خود دوری کنند (تامپسون، ۱۹۹۴؛ خمسی و همکاران، ۱۳۹۶).

مدل جیمز گراس نیز پنج راهبرد تنظیم هیجان را شناسایی می‌کند: انتخاب موقعیت، اصلاح موقعیت، گسترش توجه، تغییر شناختی و مدولاسیون پاسخ. این راهبردها را می‌توان در نقاط مختلف فرایند تولید احساسات به‌کار برد. ارزیابی مجدد شناختی، نوعی تغییر شناختی، شامل تغییر تفسیر فرد از یک موقعیت برای تغییر تأثیر عاطفی آن است. این راهبرد اغلب با نتایج مثبت از جمله افزایش عزت نفس و کاهش استرس مرتبط است. با استفاده از ارزیابی مجدد شناختی، افراد می‌توانند شکست‌ها را به عنوان فرصت‌هایی برای رشد در نظر بگیرند، در نتیجه شفقت به خود را افزایش داده و انتقاد از خود را کاهش می‌دهند (کوبیلینسکا و کوسو، ۲۰۱۹).

همچنین مدل تعاملی استرس و مقابله (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴، ص. ۱۲۵) بیشتر بر اهمیت چگونگی ارزیابی افراد از عوامل استرس زا تأکید می‌کند. افرادی که دارای خودتنظیمی هیجانی بالا هستند، به چالش‌ها به‌عنوان فرصت‌های قابل مدیریت برای رشد نگاه می‌کنند تا تهدید، و آنها را قادر می‌سازد تا به‌جای تضعیف تلاش‌هایشان از طریق رفتارهای خودناتوان‌کننده، مستقیماً با مشکلات مقابله کنند (برجوت و گیلت، ۲۰۱۱).

یافته‌های دیگر مطالعه حاضر نشان‌دهنده وجود همبستگی منفی و معنی‌دار بین ثبات قدم و خودناتوان‌سازی بود. این بدان معناست که هر چه فرد از ثبات قدم بیشتری برخوردار باشد، احتمال اینکه به رفتارهای خودناتوان‌سازی روی آورد، کاهش می‌یابد. برای درک بهتر این رابطه، می‌توان به نظریه خودکارآمدی بندورا مراجعه کرد که توضیحاتی در خصوص مکانیزم‌های اثرگذاری سخت‌کوشی روان‌شناختی بر خودناتوان‌سازی ارائه می‌دهند. نظریه خودکارآمدی^۱ بندورا، به این موضوع می‌پردازد که چگونه باورهای افراد در مورد توانایی‌هایشان بر رفتارهایشان تأثیر می‌گذارد. افرادی که سطح بالایی از خودکارآمدی از خود نشان می‌دهند، عموماً احساس می‌کنند قادر به غلبه بر چالش‌ها و دستیابی به اهداف خود هستند. این مفهوم به‌ویژه در اینجا مرتبط است، زیرا نشان می‌دهد که سخت‌کوشی روانی می‌تواند با تقویت اعتماد افراد به توانایی‌هایشان، خودکارآمدی را افزایش دهد. در نتیجه، کسانی که سخت‌کوشی روانی بالاتری از خود نشان می‌دهند، احتمالاً احساس خودکارآمدی قوی‌تری پیدا می‌کنند که آنها را تشویق می‌کند تا با چالش‌ها

روبه‌رو مقابله کنند و تلاش بیشتری انجام دهند. در نتیجه، این افراد تمایل کمتری به توسل به راهبردهای خودناتوان‌سازی دارند؛ زیرا دارای منابع ذهنی و اعتمادبه‌نفس لازم برای مدیریت مؤثر موانع هستند (استوارت و واکر، ۲۰۱۴؛ لویزگاردیو، ۲۰۲۳: ۱۰). یافته‌ها همچنین حاکی از میانجی‌گری معنادار خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین ثبات قدم با خودناتوان‌سازی نیز بود. ثبات قدم، که به عنوان پشتکار و اشتیاق برای اهداف بلندمدت تعریف می‌شود، نقش مهمی در شکل دادن به چگونگی رویارویی افراد با چالش‌ها و شکست‌ها ایفا می‌کند (فنگ و پاپی، ۲۰۲۰). در حالی که افراد دارای ثبات قدم اغلب به‌عنوان خودکنترل در نظر گرفته می‌شوند، اما تأثیر منفی ثبات قدم روی خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد که این ویژگی به تنهایی ممکن است برای جلوگیری از رفتارهای خودناتوان‌سازی کافی نباشد (گیتز، ۲۰۰۸: ۴۷). این یافته با ادعای داک و ورث و گراس (۲۰۱۴) مطابقت دارد که اظهار می‌دارد ثبات قدم قاطعیت را در مواجهه با ناملازمات تقویت می‌کند. بعبارت دیگر خودکنترلی و ثبات قدم به شدت با هم مرتبط هستند ممکن است افراد را از احساس شک و تردید یا فشار محافظت نکند، که همین احساسات خود می‌تواند منجر به خودناتوانی به‌عنوان یک مکانیسم دفاعی شوند (زوگمایستر و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین تأثیر متقابل بین ثبات قدم و خودتنظیمی هیجانی در درک این پویایی بسیار مهم است.

نظریه تنظیم هیجانی بیان می‌کند که توانایی مدیریت پاسخ‌های هیجانی برای دستیابی به اهداف شخصی حیاتی است (ویلیامز و همکاران، ۲۰۲۰). افراد با سطوح بالای ثبات قدم می‌توانند تعهد قوی به اهداف خود داشته باشند، اما ممکن است در تنظیم هیجان‌ناشی از چالش‌ها مبارزه کنند و این مبارزه منجر به اتخاذ راهبردهای ناسازگار، مانند خودناتوانی، به‌ویژه در مواجهه با موقعیت‌های پرخطر شود (وانگ، ۲۰۲۱).

در این راستا نظریه ارزیابی شناختی (لازاروس، ۱۹۹۱) این موضوع را بیشتر با بیان اینکه چگونه افراد چالش‌ها را تفسیر می‌کنند به طور قابل توجهی بر پاسخ‌های هیجانی آنها تأثیر می‌گذارد، توضیح می‌دهد. بدین صورت که ارزیابی تهدید به ارزیابی آسیب یا ضرر آتی اشاره دارد. در حالی که ارزیابی چالش زمانی رخ می‌دهد که یک فرد یک سود آینده را درک کند. چالش و تهدید منجر به پاسخ‌های هیجانی می‌شوند، به طوری که چالش با هیجان‌ناشی مثبت بیشتری همراه است، و تهدید با هیجان‌ناشی منفی. افزون بر این، هیجان‌ناشی مثبت به عنوان تسهیل‌کننده برای عملکرد در چالش تفسیر می‌شوند، در حالی که هیجان‌ناشی منفی به عنوان تضعیف‌کننده در تهدید تفسیر می‌شوند (داکورت و همکاران، ۲۰۰۷). به‌عنوان نمونه، افراد ثابت قدم ممکن است چالش‌های فوری را به نفع آرزوهای بلندمدت کم اهمیت جلوه دهند و به طور ناخواسته منجر به سازوکارهای مقابله‌ای ناکارآمد شوند (سیلویا و همکاران، ۲۰۱۳).

باوجود معناداری رابطه بین ثبات قدم و خودناتوان‌سازی، بین خودناتوان‌سازی با سخت‌کوشی هیچ همبستگی قابل توجه و نیز معناداری مشاهده نشد، حتی خودتنظیمی هیجانی نیز نتوانست به‌عنوان یک میانجی‌گر مثبت در این رابطه عمل کند. در راستای تبیین این یافته‌ها شایان ذکر است که باوجود حمایت هر دو سازه سرسختی و ثبات قدم از پایداری در مواجهه با ناملازمات از طریق مقابله فعال با موانع اهداف شخصی (متیوز و همکاران، ۲۰۱۹)، ثبات قدم به‌عنوان پشتکار و اشتیاق برای اهداف بلند مدت؛ اغلب با دستیابی به موفقیت از طریق فداکاری در طول زمان همراه است، به ویژه در زمینه‌های آموزشی و رشد شخصی (داکورت و همکاران، ۲۰۰۷). در مقابل، سرسختی روان‌شناختی یک ویژگی شخصیتی است که با احساس کنترل، تعهد و تمایل به پذیرش چالش‌ها مشخص می‌شود (اورال و کاراکورت، ۲۰۲۲). در این بین، خودناتوان‌سازی به رفتارهایی اشاره دارد که موانعی برای موفقیت ایجاد می‌کنند، سازه‌ای برای محافظت از عزت نفس محسوب می‌شود. لذا افراد ممکن است برای توجیه شکست‌های احتمالی، خود را ناتوان‌سازند و در نتیجه از پیامدهای منفی شکست بر خودپنداره‌شان اجتناب کنند (هریس و سندر، ۱۹۸۶).

مفهوم سرسختی روان‌شناختی اغلب با تاب‌آوری مرتبط است و به افراد کمک می‌کند تا استرس را مدیریت کنند و به‌طور مؤثر از شکست‌ها بازیابی کنند. فقدان همبستگی بین خودناتوان‌سازی و سرسختی روان‌شناختی نشان می‌دهد که افراد درگیر خودناتوان‌سازی، لزوماً تاب‌آوری روان‌شناختی از خود نشان نمی‌دهند. این اظهار را می‌توان از طریق نظریه سرسختی روان‌شناختی کوباسا چنین تبیین کرد که سرسختی روان‌شناختی شامل سه جزء است: تعهد، کنترل و چالش؛ لذا افرادی که سرسختی از خود نشان می‌دهند، عوامل



استرس‌زا را به جای تهدید به عنوان چالش درک می‌کنند که باعث افزایش تاب‌آوری می‌شود. افزون بر این، کسانی که خودناتوانی می‌کنند ممکن است سطح کنترل یکسانی بر شرایط یا تعهد به اهداف خود نداشته باشند، زیرا ممکن است فعالانه تلاش‌های خود را تضعیف کنند (سیستو و همکاران، ۲۰۱۹).

تاب‌آوری اغلب از دریچه روانشناسی مثبت دیده می‌شود که بر نقاط قوت و راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه تمرکز دارد و بر بهبودی از شکست‌ها تأکید می‌کند، در حالی که ثبات قدم بیشتر در مورد تلاش پایدار در طول زمان است. به عبارت دیگر، ثبات قدم از طریق پشتکار باعث موفقیت بلندمدت می‌شود، اما سرسختی روان‌شناختی چهارچوبی برای تفسیر مثبت چالش‌ها فراهم می‌کند. تأثیر متقابل بین این سازه‌ها نشان می‌دهد که افراد با ثبات قدم بالا در صورت عدم سرسختی روان‌شناختی، که مقابله مؤثر و انعطاف‌پذیری را ممکن می‌سازد، ممکن است همچنان با رفتارهای خودناتوان‌سازی مبارزه کنند (سیستو و همکاران، ۲۰۱۹).

برای تبیین این یافته، می‌توان به نظریه‌های مختلف روان‌شناختی مانند نظریه‌پردازش شناختی^۱ مراجعه کرد. نظریه‌پردازش شناختی معتقد است شیوه تفکر و درک افراد از تجربیاتشان به‌طور قابل‌توجهی بر پاسخ آنها به موفقیت و شکست تأثیر می‌گذارد. پردازش شناختی بر تجربیات عاطفی افراد و متعاقباً بهزیستی روان‌شناختی کلی آنها تأثیر می‌گذارد. طبق این نظریه، افرادی که مکرراً با خودگویی منفی و انتقاد از خود مواجه می‌شوند، ممکن است خود را در یک چرخه معیوب ببینند که در آن خودتنظیمی عاطفی آنها دچار تزلزل می‌شود. ناتوانی در پردازش و قالب‌بندی مجدد این افکار منفی می‌تواند منجر به افزایش حساسیت به خودناتوانی، صرف‌نظر از سطح ثبات قدم فرد شود (آلپرت و همکاران، ۲۰۲۰). وقتی افراد چالش‌ها را غیر قابل‌غلبه تفسیر می‌کنند، ظرفیت آنها برای خودتنظیمی هیجانی به خطر می‌افتد. در نتیجه، آنها در رفتارهای خودناتوان‌کننده به‌عنوان یک مکانیسم محافظتی برای محافظت از خود در برابر شکست یا انتقاد احتمالی شرکت می‌کنند (پانگ و کانگ، ۲۰۲۳).

این یافته‌ها با ادبیات قبلی که همبستگی بین تحریف‌های شناختی و تمایل به رفتارهای ناسازگار را شناسایی می‌کند، همسو است. به‌عنوان مثال، مارتین و مارش (۲۰۰۶) توضیح می‌دهند که خودناتوان‌سازی به‌عنوان یک راهبرد به‌کار گرفته شده توسط افرادی است که به توانایی‌های خود اعتماد ندارند و از قضاوت یا شکست می‌ترسند. همین با این ایده مطابقت دارد که حتی سخت‌کوش‌ترین افراد نیز می‌توانند به خود شک و تردید داشته باشند، به‌ویژه زمانی که راهبردهای تنظیم هیجانی آنها بی‌اثر باشد.

به‌طورکلی، ثبات قدم و خودناتوان‌سازی در ارتباطی منفی و معنی‌دار هستند. افراد باثبات قدم کمتر به رفتارهای خودناتوان‌سازی متوسل می‌شوند، چرا که ثبات خود را در مواجهه با چالش‌ها حفظ کرده و به تلاش برای دستیابی به اهداف خود ادامه می‌دهند. یافته‌ها روابط پیچیده‌ای را بین سخاوت، خودناتوان‌سازی، سرسختی روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی نشان می‌دهند. آنها بر اهمیت تقویت ثبات قدم و تنظیم عاطفی برای کاهش رفتارهای خودناتوان‌کننده، در نتیجه افزایش انعطاف‌پذیری و حمایت از تعقیب اهداف بلندمدت تأکید می‌کنند. درک این پویایی‌ها می‌تواند بینش‌های ارزشمندی برای مداخلات با هدف بهبود نتایج رشد تحصیلی و شخصی ارائه دهد. همچنین، این نتایج ممکن است تحقیقاتی دیگر در زمینه بررسی ویژگی‌های شخصیتی و تأثیرات روان‌شناختی مرتبط با رفتارهای خودناتوان‌سازی را تشویق کند.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد سرسختی روان‌شناختی اثر معناداری بر تنظیم هیجان و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان ندارد. نتایج این پژوهش همسو با برخی نتایج (راو، ۱۹۹۷؛ ردوات و همکاران، ۱۹۹۵ و ویلیامز و همکاران، ۱۹۹۲) و ناهمسو با یافته‌های پژوهش‌های (ال-سید و حسن، ۲۰۱۰؛ مدی و حس، ۱۹۹۸ و ویب، ۱۹۹۱) می‌باشد. در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده باید گفت با توجه همپوشی نسبی بین ثبات قدم تحصیلی با سرسختی روان‌شناختی می‌توان چنین بیان کرد که خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان یک عملکرد مشخص بیشتر تحت تأثیر سازه ثبات قدم تحصیلی قرار گرفته است تا سازه کلی سرسختی شخصیتی. با توجه به نتیجه به‌دست‌آمده پژوهش‌های بیشتری برای روشن شدن این روابط لازم است.

از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش، عدم کنترل دیگر متغیرها مانند توانمندی‌های شناختی، نوع خدمات حمایتی و ادراک افراد از مسائل است که می‌تواند بر متغیرهای مطالعه حاضر، از جمله خودناتوان‌سازی، تأثیرگذار باشد و در این پژوهش به آنها پرداخته نشده است.

References

- Alpert, E., Hayes, A. M., Barnes, J. B., & Sloan, D. M. (2020). Predictors of dropout in cognitive processing therapy for PTSD: An examination of trauma narrative content. *Behavior Therapy, 51*(5), 774-788. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2019.11.003>
- Anton, R. H., García, J. P. D. L. V., González, J. O. B., & Casal, R. V. (2023). Emotion regulation is the ability to exert control over one's own emotional state. *European Psychiatry, 66*(S1), S580-S580. [10.1192/j.eurpsy.2023.1211](https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.1211)
- Bahrami, F. (2017). The relationship between cognitive emotion regulation and academic buoyancy with the role of mediating self-handicapping in students. *Iranian journal of educational Sociology, 1*(6), 114-124. <http://iase-idje.ir/article-1-268-en.html>
- Berjot, S., & Gillet, N. (2011). Stress and coping with discrimination and stigmatization. *Frontiers in psychology, 2*, 33. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00033>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology, 92*(6), 1087. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2007-07951-009.html>
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current directions in psychological science, 23*(5), 319-325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- El-Sayed, M. M., & Hassan, S. M. (2010). Psychological hardiness and its relation with self-handicapping in a sample of university students (Master's thesis). Egypt. <https://sid.ir/filesserver/je/10842020a0121.pdf>
https://www.researchgate.net/publication/264346701_Psychological_Hardiness_and_its_Relation_w_ith_Self-handicapping_in_a_Sample_of_University_Students
- Feng, L., & Papi, M. (2020). Persistence in language learning: The role of grit and future self-guides. *Learning and Individual Differences, 81*, 101904. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101904>
- Georgoulas-Sherry, V., & Kelly, D. (2019). Resilience, grit, and hardiness: Determining the relationships amongst these constructs through structural equation modeling techniques. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing, 3*(2), 165-178. <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/50/45>
- Ghaffarzadeh, N., Saken Azary, R., Abdollahpour, M. A., & Moheb, N. (2022). Predicting academic self-handicapping based on metacognitive beliefs, fear of negative appraisal and perfectionism regarding the mediating role of goal orientation: Presenting a structural model. *Advances in Cognitive Science, 24*(2), 43-56. <http://icssjournal.ir/article-1-1322-en.html>
- Ghanbari, H. and Pourshahriari, M. (2016). Investigating the Relationship of Humor Styles, Emotional Intelligence and Social Competence among University Students in Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education, 12*(3), 79-108. doi: 10.22051/jontoe.2016.2547 (Text in Persian)
- Gitter, S. A. (2008). Grit, self-control and the fear of failure.
- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(2), 451. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.2.451>
- Kadović, M., Mikšić, Š., & Lovrić, R. (2022). Ability of emotional regulation and control as a stress predictor in healthcare professionals. *International journal of environmental research and public health, 20*(1), 541. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010541>
- Kanten, P., & Kanten, S. (2016). The antecedents of procrastination behavior: personality characteristics, self-esteem and self-efficacy. *PressAcademia Procedia, 2*(1), 331-341. <https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2016118653>
- Kobasa, S. C., & Maddi, S. R. (1977). Existential personality theory. *Current personality theories, 243-276*.
- Litvinova, A., Balarabe, M., & Mohammed, A. I. (2015). Influence of personality traits and age on academic self-handicapping among undergraduate students of Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria. *Psychology, 6*(15), 1995-2003. [10.4236/psych.2015.615197](https://doi.org/10.4236/psych.2015.615197)
- Lopez-Garrido, G. (2023). Bandura's self-efficacy theory of motivation in psychology. URL: <https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html> (дата звернення: жовтень 2023).

- Lotfizadeh T, Zare H Z, Safari M S, Poshneh K, Asayesh M H. (2025). Effectiveness of virtual reality program on behavioral functions, emotional regulation and brain functions in the treatment of aerophobia. *Journal of Psychological Science*. 23(144), 21-43. <http://psychologicalscience.ir/article-1-2632-fa.html> (Text in Persian)
- Maddi, S. R., & Hess, M. J. (1992). Personality hardiness and success in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 360-368. <https://psycnet.apa.org/record/1993-39533-001>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20149>
- Oral, M., & Karakurt, N. (2022). The impact of psychological hardiness on intolerance of uncertainty in university students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Community Psychology*, 50(8), 3574-3589. <https://doi.org/10.1002/jcop.22856>
- O'Shea, S., May, J., Stone, C., & Delahunty, J. (2024). *First-in-family students, university experience and family life: Motivations, transitions and participation* (p. 294). Springer Nature. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/76722>
- Pahng, P. H., & Kang, S. M. (2023). Voice vs. silence: the role of cognitive appraisal of and emotional response to stressors. *Frontiers in psychology*, 14, 1079244. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1079244>
- Polizzi, C. P., & Lynn, S. J. (2021). Regulating emotionality to manage adversity: A systematic review of the relation between emotion regulation and psychological resilience. *Cognitive Therapy and Research*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10186-1>
- Ramezani khmsi, Z. , khademi Ashkezari, M. and naghsh, Z. (2017). The relationship between emotional intelligence and academic achievement: The mediating role of procrastination, self-regulation, self-efficacy.. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(3), 163-186. doi: 10.22051/jontoe.2017.13980.1669 (Text in Persian)
- Rhodewalt, F., & Agustsdottir, S. (1984). On the relationship of hardiness to the type A behavior pattern: perception of life events versus coping with life events. *Journal of Research in Personality*, 18, 212-223. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(84\)90030-8](https://doi.org/10.1016/0092-6566(84)90030-8)
- Rousseau, D. M., Hansen, S. D., & Tomprou, M. (2018). A dynamic phase model of psychological contract processes. *Journal of organizational behavior*, 39(9), 1081-1098. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.2284>
- Rowe, M. M. (1997). Hardiness, stress, temperament, coping, and burnout in health professionals. *American Journal of Health Behavior*, 21, 163-171. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A3%3A16672163/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascolar&id=ebsco%3Aagcd%3A107263893&url=c&link_origin=scholar.google.com
- Schimschal, S. E., Visentin, D., Kornhaber, R., & Cleary, M. (2021). Grit: A concept analysis. *Issues in Mental Health Nursing*, 42(5), 495-505. <https://doi.org/10.1080/01612840.2020.1814913>
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576. <https://psycnet.apa.org/buy/2021-98116-001>
- Silvia, P. J., Eddington, K. M., Beaty, R. E., Nusbaum, E. C., & Kwapil, T. R. (2013). Gritty people try harder: Grit and effort-related cardiac autonomic activity during an active coping challenge. *International Journal of Psychophysiology*, 88(2), 200-205. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.04.007>
- Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglino, D., & Tambone, V. (2019). Towards a transversal definition of psychological resilience: a literature review. *Medicina*, 55(11), 745. <https://doi.org/10.3390/medicina55110745>
- Stewart, M. A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038>
- Tajmirriyahi, M., & Ickes, W. (2022). Evidence that increasing self-concept clarity tends to reduce the role of emotional contagion in predicting one's emotional intelligence regarding a romantic partner. *Personality and Individual Differences*, 185, 111259. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111259>

- Wang, L. (2021). The role of students' self-regulated learning, grit, and resilience in second language learning. *Frontiers in psychology*, 12, 800488. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.800488>
- Wiebe, D. J. (1991). Hardiness and stress moderation: a test of proposed mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 89-99. <https://psycnet.apa.org/buy/1991-14633-001>
- Williams, P. G., Weibe, D. J., & Smith, T. W. (1992). Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Journal of Behavior Medicine*, 15, 1237-1255. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1991-14633-001.html>
- Yazdizadeh, P., Hafezi, F., Ehteshamzadeh, P., Heidari, A., & Eftekhari Saadi, Z. (2023). Effectiveness of reality therapy on emotion regulation difficulty and academic self-handicapping of students: A pilot study. *Caspian Journal of Health Research*, 8(3), 163-170. <http://cjhr.gums.ac.ir/article-1-299-en.html>
- Zare, H. and Sabeti, A. (2023). Predicting complicated grief based on cognitive flexibility with the mediating role of cognitive regulation of emotion in survivors of the COVID-19. *Health Psychology*, 12(47), 133-144. doi: 10.30473/hpj.2024.66452.5705 (Text in Persian)
- Zogmaister, C., & Maricutoiu, L. P. (2022). Mirror, mirror on the wall, tell me that I have succeeded at it all: Self-esteem and the defensive mechanisms against failure. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1221-1248. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09723-5>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

