

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق تفاوت جنسیتی با توجه به نقش واسطه‌ای اشکال در تنظیم هیجانی

علیرضا شریفی اردانی*: کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، تهران، ایران.
داود حیاتی: کارشناس ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
علیرضا روحی: کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، تهران، ایران.

چکیده: هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق تفاوت جنسیتی با توجه به نقش واسطه‌ای اشکال در تنظیم هیجانی بود. شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۵۶ دانشجوی (۱۷۷ دختر و ۱۷۹ پسر) دانشکده‌های مختلف در مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز بوده‌اند که به شیوه‌ی تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش حاضر مقیاس مشکلات در نظم‌بخشی هیجانی (DERS) می‌باشد. در تحلیل یافته‌های پژوهش از روش آماری همبستگی پیرسون استفاده شد و برای انجام تحلیل مسیر از رگرسیون چندگانه به صورت سلسله‌مراتبی همزمان مطابق با مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. علاوه بر مراحل مذکور برای بررسی برازندگی نتایج مدل تحلیل مسیر پژوهش از نرم افزار لیزرل (ویرایش ۸/۵) استفاده شد. یافته‌های پژوهش بیانگر وجود تفاوت جنسیتی در پیشرفت تحصیلی و مشکلات در نظم‌بخشی هیجانی به نفع جنس مؤنث می‌باشد. نقش واسطه‌ای مشکلات در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس تفاوت جنسیتی تأیید شد.

واژگان کلیدی: تفاوت جنسیتی، بی‌نظمی هیجانی، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان.

*نویسنده‌ی مسؤول: کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، تهران، ایران

(Email: asharifi88@yahoo.com)

مقدمه

امروزه حجم قابل ملاحظه‌ای از پژوهش‌ها به تغییرپذیری پیامدهای تحصیلی دانشجویان با تأکید بر ویژگی‌های هیجانی، شخصیتی و انگیزشی پرداخته شده است و از سویی برای گسترش محدوده‌ی تبیین در تغییرپذیری عملکرد تحصیلی، باید نقش متغیرهای مستقل از توانایی را بیش از پیش مورد توجه قرار داد (شکری و همکاران، ۲۰۰۸؛ شریفی اردانی، ۲۰۱۱). در حال حاضر عوامل مختلف مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مانند سبک‌های یادگیری (Learning Styles)، انگیزش (Motivation)، پایگاه اقتصادی و اجتماعی در پژوهش‌های متعددی مطرح شده است (لانس‌بری و همکاران، ۲۰۰۴). نظم‌بخشی هیجانی عامل دیگری است که اخیراً محققان به بررسی نقش آن در پیامدهای تحصیلی علاقه‌مند شده‌اند (تایسون و همکاران، ۲۰۰۹). تنظیم هیجانی، توانایی کنترل هیجان‌ها بر حسب سطح برانگیختگی و شدت آن‌ها می‌باشد (سارنی، ۱۹۹۰).

تنظیم هیجانی (Emotion Regulation) شامل استراتژی‌های رفتاری، شناختی، توجه و هیجانی برای از بین بردن، حفظ و یا تغییر تجربه یا بروز هیجانی می‌باشد و همچنین با استراتژی‌های مقابله‌ای (Coping Strategies) و مکانیسم‌های دفاعی (Defense Mechanisms) نیز در ارتباط است (اکسندر و گروس، ۲۰۰۵). تنظیم هیجانی شامل توانایی کنترل هیجان‌ها بر حسب سطح برانگیختگی و شدت آن‌ها می‌باشد (سارنی، ۱۹۹۰) و دربرگیرنده‌ی فرایندهای درونی و بیرونی است که مسؤول کنترل، ارزیابی و اصلاح واکنش‌های هیجانی، به ویژه شدت و خصوصیات خلقی، که برای دستیابی به هدف فرد لازم است (تامپسون، ۱۹۹۴). از این دیدگاه می‌توان نتیجه گرفت که دستیابی به هدف، خصوصیت اصلی در تنظیم هیجانی است. معمولاً پاسخ‌های هیجانی به خوبی به ما کمک می‌کنند و انطباقی هستند و تمایل دارند که با تجربیات ما در یک راستا قرار بگیرند (گروس، ۱۹۹۸). این سازه دربرگیرنده‌ی اندیشه‌هایی (Ideas) است که مردم برای کنترل فرآیندهای عاطفی مطابق با فشارهای فرهنگی، نمایش نقش‌ها (Display Rules)، کلیشه‌ها (Stereotypes) و عدم تعادل قدرت، پایگاه اقتصادی اجتماعی، مورد توجه قرار می‌دهند و یا مطابق با عوامل مربوط به شخصیت، (ساختار خود، انگیزه‌ها، درگیری‌ها و اهداف)، با یک هدف اصلی که اجتناب از اثرات ناخوشایند است، می‌باشد (کرامر ۲۰۰۲، ماتسوموتو، تیاکوچی، اندایانی، کوزنتسوا و کروپ ۱۹۹۸). هنگامی که پاسخ‌های هیجانی متناسب با شرایط کنونی و یا سازگار با موفقیت به دست آمده در موقعیت نباشد، افراد عموماً سعی می‌کنند که مداخله کنند و یا پاسخ‌های هیجانی‌شان را تنظیم کنند. این تلاش برای پاسخ‌های هیجانی می‌تواند، هم خودکار باشد و هم کنترل

شده، همچنین می‌تواند در اعمال هشیار و ناهشیار فرد تظاهر پیدا کند (گروس، ۱۹۹۸). افراد ممکن است به دلایل شخصی هنگامی که هیجانات‌شان را دردناک و آسیب‌زا ببینند، برای تنظیم هیجانات‌شان برانگیخته شوند (نیدنتال و همکاران، ۲۰۰۵). آن‌ها همچنین ممکن است به وسیله‌ی پاسخ‌های اجتماعی برای تنظیم هیجانات‌شان برانگیخته شوند، چنانچه که آن‌ها معتقد باشند که هیجانات، کارکردی منفی برای روابط‌شان با دیگران دارد، یا بروز آن‌ها در حقوق اجتماعی (Social Customs) و هنجارهایشان (Norms) تداخل ایجاد کرده است (نیدنتال و همکاران، ۲۰۰۵).

در حال حاضر دو دیدگاه غالب در ارتباط با نشان دادن رفتارهای مرتبط با تنظیم هیجانی وجود دارد. یک دیدگاه، که روانشناسان رشد (Developmental Psychologists) از آن حمایت می‌کنند. با توجه به این رویکرد ساخت‌های نظم‌بخشی هیجانی (Constructs Emotion Regulation) همچون فرایندی است که در دوران کودکی رشد می‌کند، و تغییر می‌کند هم چنان که کودکان کارکردهای شناختی پیشرفته (Advanced Cognitive Functioning) را کسب می‌کنند، دانش در مورد تجارب هیجانی را نیز به دست می‌آورند. دیدگاه دوم، ریشه در تئوری‌های شخصیت و روانشناسی اجتماعی دارد. تنظیم هیجانی را به عنوان سیاهه‌ای (Index) از تفاوت‌های فردی در تمایل به کنترل تجارب هیجانی تعریف می‌کند.

تنظیم هیجانی، مهارتی ضروری برای رشد اجتماعی است؛ و با توانایی‌هایی مانند توانایی کودکان برای کنترل هیجان‌هایی که به جنبه‌های چندگانه کارکردی اجتماعی (Multiple Aspects of Social Functioning) مرتبط است. تنظیم هیجانی به عنوان فرایندی است که فرایندهای روانی همچون توجه و فرایندهای شناختی را به خوبی فرایندهای اجتماعی همچون رقابت اجتماعی و روابط بین همسالان را سازمان‌دهی می‌کند (کول، مارتین و دنیس، ۲۰۰۴؛ داج، ۱۹۹۱). در طول رشد، کودکان یک سری مهارت‌های به طور فزاینده پیچیده‌ای را برای تنظیم هیجانی هیجان‌اتشان به دست می‌آورند (ریژنتیس و همکاران، ۲۰۰۶). دانستن این که با دسته‌ای از پاسخ‌های هیجانی موجود و انعطاف پذیری حالت‌های پاسخ‌های هیجانی، می‌توانیم هیجان خود را کنترل کنیم و با اهدافمان برای یک موقعیت خاص هماهنگ شویم (گروس و جان، ۲۰۰۳) این فرض اساسی تنظیم هیجانی را به مانند یک مکانیزم انعطاف‌پذیر پاسخ، به تصویر می‌کشد که در نتیجه‌ی آن افراد آماده تغییر در پاسخ‌های هیجانی‌شان مطابق با موقعیت می‌شوند. دیگر جنبه‌ی مثبت تحقیق بر روی تنظیم هیجانی ارتباطی است که بین تنظیم هیجانی و فرایندهای شناختی و آنچه که به طور ویژه دانستن آن مهم است، نقش تنظیم هیجانی در موقعیت تحصیلی می‌باشد. به طور کلی،

۲۰۱۰). با توجه به پیشینه‌های پژوهشی موجود هنوز پژوهشی که تفاوت جنسیتی در عملکرد تحصیلی را با توجه به مشکلات در تنظیم هیجانی مورد بررسی قرار داده باشد به چشم نمی‌خورد. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای مشکلات در نظم‌بخشی هیجانی بر رابطه‌ی جنسیت و عملکرد تحصیلی می‌باشد (اثر غیر مستقیم جنسیت بر عملکرد تحصیلی از طریق مشکلات در تنظیم هیجانی) و اهداف فرعی پژوهش نیز شامل بررسی تفاوت‌های جنسیتی در تغییرپذیری تنظیم هیجانی و اثر مستقیم مشکلات در تنظیم هیجانی بر عملکرد تحصیلی می‌باشد. لذا در این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر هستیم:

۱- آیا بین دختران و پسران از نظر متغیرهای پژوهش تفاوت وجود دارد؟

۲- آیا اشکال در تنظیم هیجان، نقش واسطه‌ای در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از روی جنسیت دارد؟

مواد و روش

جامعه، نمونه و روش اجرا

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی است. جامعه‌ی آماری پژوهش عبارت است از کلیه‌ی دانشجویان دختر و پسر کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بوده‌اند. این جامعه شامل ۳۷۰۰ نفر دانشجوی (۱۷۵۰ پسر و ۱۹۵۰ دختر) می‌باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۳۵۶ نفر (۱۷۷ دختر و ۱۷۹ پسر) انتخاب شد. با توجه به مساوی نبودن تعداد دانشجویان در هر دانشکده، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی شده یا وابسته به حجم جامعه استفاده شد. در این روش با توجه به نسبت حجم هر بخش جامعه به کل جامعه تعداد یا حجم هر خوشه معین می‌شود. میانگین سنی پسران ۲۶ سال با انحراف معیار ۳ سال است، همچنین میانگین سنی دختران ۲۵ سال با انحراف استاندارد ۲ سال است.

مقیاس مشکلات در نظم‌بخشی هیجانی (DERS): این مقیاس بر اساس مفهوم‌پردازی گراتز و روئمر، توسط همین مؤلفان تدوین شد. گزینه‌های این مقیاس بر اساس گفتگوهای متعدد این مؤلفان با همکاران آشنا با متون نظم‌بخشی هیجان انتخاب شد. مقیاس اولیه دشواری در نظم‌بخشی هیجان یک مقیاس ۴۱ گویه‌ای خود گزارشی بود که برای ارزیابی دشواری در نظم‌بخشی هیجانی از لحاظ بالینی تدوین شد.

گراتز و روئمر با الگو قرار دادن مقیاس انتظار تعمیم‌یافته هیجانی (generalized Expectancy for Negative Mood)، (NMR)، کاتانزارو و میرنز، (۱۹۹۰) دست به تدوین این مقیاس زدند. به منظور ارزیابی دشواری در نظم‌بخشی هیجانات

مطالعات به نقش مهم و مثبت تنظیم هیجانی در ارتباط با عملکرد تحصیلی تأکید می‌کنند (گروس و جان، ۲۰۰۳؛ ریچاردز و گروس، ۲۰۰۰). گروس در سال ۲۰۰۷ بیان می‌کند که ظاهراً تفاوت‌های جنسیتی آشکاری در پاسخ هیجانی وجود دارد که نتیجه‌ی تفاوت در واکنش‌پذیری فوری نیست بلکه نتیجه‌ی تفاوت در تنظیم هیجانی است. پاسخ‌های هیجانی تابعی از واکنش‌های هیجانی اولیه و تنظیم هیجانی پیوسته هیجانات است.

تفاوت جنسیتی در تنظیم هیجانی

تفاوت‌های وابسته به نقش‌یابی جنسیتی (Gender-role-related) در انگیزه‌ها، اهداف و پایگاه اجتماعی با بسیاری از داده‌هایی که در مورد تفاوت جنسیتی در فرایندهای هیجانی وجود دارد، مطابق است (گاتمن، ۱۹۸۷). تفاوت‌های جنسیتی در راهبردهای تنظیم هیجانی به نوع هیجانات و شرایط مشروط می‌شود. به عنوان مثال، در چهار فرهنگ مختلف زنان گزارش می‌دهند که اعمال کنترل بیشتری بر خشم، تحقیر و انزجار نسبت به مردان دارند و مردان نیز گزارش می‌دهند که اعمال کنترل بیشتر بر ترس و غافلگیری در خود نسبت به زنان دارند (ماتسوموتو و همکاران، ۱۹۹۸). علاوه بر این، زنان زمانی که در خلق خنثی یا افسرده قرار داشته باشند، استراتژی‌های نشخوار فکری انتخاب می‌کنند، اما آزرده‌گی (Distraction) را هنگامی که در حالات عصبانیت هستند، انتخاب می‌کنند (روستینگ و همکاران، ۱۹۹۸). عوامل شخصیتی، از جمله محرک‌ها، می‌توانند تفاوت‌های جنسیتی در تنظیم هیجانی هیجانات را تعدیل کند. خانم‌ها کنترل خشم و غم برای حفظ دیگران را گزارش کردند، در حالی که مردها تلاش کردند برای حفظ کنترل و جلوگیری از واکنش‌های فردی غیر حمایتی را گزارش کنند (تیمرس و همکاران، ۲۰۰۳؛ زمان و شیپمن، ۱۹۹۸) با این حال، با وجود وضع اعتقادات و ملاحظات روانی، شواهد تجربی در مورد تفاوت‌های جنسیتی در نظم‌بخشی پاسخ هیجانی گوناگون است (برادلی و همکاران، ۲۰۰۱؛ فوجیتا دینر و سندویک، ۱۹۹۱؛ گراسمن و وود، ۱۹۹۳؛ لیبوی-ویف لوملهی و همکاران، ۲۰۰۳؛ سیدلیتز و دینر، ۱۹۹۸)، و یافته‌ها نیز مبنی بر عدم وجود تفاوت در تنظیم هیجانی پاسخ‌های هیجانی وجود دارد (ویجر، فان، لیبرزون و تیلور، ۲۰۰۳). نتایج تحقیقات اخیر در خصوص پیشرفت تحصیلی کماکان مؤید تفاوت‌های جنسیتی است. شد، در سال ۲۰۰۹ در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانشجویان دختر به طور معناداری عملکرد بهتری از هم‌تایان پسرشان در هر یک از ملاک‌های ارزشیابی تحصیلی دارند، میانگین پیشرفت تحصیلی نیز بر حسب تعهد و جنسیت تفاوت معناداری داشته است. پژوهش‌های دیگری نیز بیانگر وجود تفاوت جنسیتی به نفع جنس مؤنث بوده است (ملو و وول، ۲۰۰۶؛ نیلمز و سانگر، ۲۰۰۶؛ آندرس و آداموتی، ۲۰۰۷؛ به نقل از رستگار خالد،

Lack of Regulation Strategies) و عدم وضوح هیجانی (Emotional Clarity) را تأیید نمود (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴). همچنین نتایج این پژوهش حاکی از آن است که این مقیاس از همسانی درونی بالایی (۰/۹۳) برخوردار است. هر شش زیر مقیاس DERS آلفای کرونباخ بالای ۰/۸۰ دارند. همچنین پرسشنامه همبستگی معناداری با مقیاس NMR و همچنین پرسشنامه پذیرش و عمل (The acceptance and action questionnaire)، (هیز، ۱۹۹۶) دارد (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴). در ایران ضریب پایایی این مقیاس بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش (عزیزی، میرزایی و شمس، ۱۳۸۹) ۰/۹۲ به دست آمده است. **پیشرفت تحصیلی:** پیشرفت تحصیلی بر اساس معدل ترم قبل دانشجویان محاسبه می‌شود و به منظور اینکه بتوان معدل دانشجویان را در رشته‌های مختلف مقایسه کرد، معدل یا نمره‌ی آن‌ها در هر رشته تبدیل به نمره‌ی Z می‌شود.

ظرف دوران آشفستگی (هنگامی که راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی لازم و ضروری باشند)، بسیاری از عبارات DERS مشابه NMR با «هنگامی که من ناراحت هستم» شروع می‌شوند. نمره‌گذاری گویه‌ها در این مقیاس از طریق یک درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد. (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴) در پژوهشی بر روی دو نمونه مجزا به بررسی ساختار عاملی و روایی این مقیاس پرداختند. این پژوهشگران با توجه نتایج تحلیل عاملی و همبستگی درون آیت‌ها، یک گویه را به خاطر همبستگی پایین آن با کل مقیاس و ۴ گویه را به خاطر بار عاملی پایین یا دوگانه روی دو عامل حذف کردند. تحلیل عاملی وجود ۶ عامل عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی (Nonacceptance of Emotional Responses)، مشکل در اشتغال به رفتار هدفمند (gaging in Goal- Difficulties)، مشکل در کنترل تکانه (Impulse Directed Behavior)، عدم آگاهی هیجانی (Lack of Control Difficulties)، دسترسی محدود به راهبردهای نظم‌بخشی هیجانی (Limited Access to Emotion)

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد و واریانس نمره‌ی کل و ابعاد مشکلات در تنظیم هیجانی و عملکرد تحصیلی در دو جنس در جدول (۱) ذکر شده است.

جدول (۱): اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

| متغیرهای پژوهش | میانگین | انحراف استاندارد | واریانس |
|-----------------------------------------|---------|------------------|---------|
| پیشرفت تحصیلی | ۱۶/۶۳ | ۱/۲۵ | ۱/۵۷ |
| نمره کل مشکلات در تنظیم هیجانی | ۸۷/۶۲ | ۱۸/۹۰ | ۳۵۷ |
| عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی | ۱۳/۵۰ | ۵/۵۱ | ۳۰/۴۰ |
| مشکل در اشتغال به رفتار هدفمند | ۱۴/۸۰ | ۵/۰۶ | ۹/۳۷ |
| مشکل در کنترل تکانه‌ها | ۱۴/۸۰ | ۴/۳۰ | ۱۸/۴۰ |
| عدم آگاهی از هیجانات | ۱۵/۵۰ | ۳/۸۰ | ۱۴/۵۷ |
| دستیابی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی | ۱۸/۲۵ | ۶/۶۰ | ۴۳/۴۰ |
| ضعف در وضوح هیجانی | ۱۰/۷۷ | ۳/۵۵ | ۱۲/۵۵ |

به منظور بررسی چگونگی رابطه‌ی متغیرهای پژوهش همبستگی مرتبه صفر آن‌ها با یکدیگر محاسبه شد. نتایج در جدول ۲ آورده شده است.

جدول (۲): ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

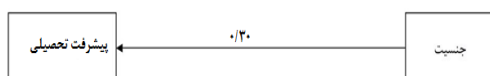
| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|---------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| (۱) جنسیت | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| (۲) پیشرفت تحصیلی | ۰/۲۸** | - | - | - | - | - | - | - | - |
| (۳) نمره کل مشکلات در تنظیم هیجانی | ۰/۱۵** | ۰/۱۴** | - | - | - | - | - | - | - |
| (۴) عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی | ۰/۱۷** | ۰/۱۷** | ۰/۸۳** | - | - | - | - | - | - |
| (۵) مشکل در اشتغال به رفتار هدفمند | ۰/۰۴ | ۰/۱۵** | ۰/۶۵** | ۰/۴۶** | - | - | - | - | - |
| (۶) مشکل در کنترل تکانه‌ها | ۰/۰۴ | ۰/۰۵ | ۰/۷۶** | ۰/۵۹** | ۰/۵۲** | - | - | - | - |
| (۷) عدم آگاهی از هیجانات | ۰/۱۴** | ۰/۰۶ | ۰/۲۵** | ۰/۰۱ | ۰/۰۶ | ۰/۱۰ | - | - | - |
| (۸) دستیابی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی | ۰/۰۸ | ۰/۰۸ | ۰/۸۷** | ۰/۶۸** | ۰/۶۰** | ۰/۶۷** | ۰/۰۳ | - | - |
| (۹) ضعف در وضوح هیجانی | ۰/۱۱* | ۰/۰۷ | ۰/۶۶** | ۰/۴۷** | ۰/۱۸** | ۰/۳۳** | ۰/۴۰** | ۰/۴۲** | - |

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

۴- مقایسه مرحله‌ی یک و سه. چنانچه ضرایب رگرسیون جنسیت از مرحله‌ی یک به سه کاهش یابد نشان از نقش واسطه‌ای مشکلات در تنظیم هیجانی هیجان بین متغیر جنسیت و عملکرد تحصیلی است. علاوه بر مراحل مذکور برای بررسی برازندگی نتایج مدل مورد پژوهش از نرم افزار لیزرل (ویرایش ۸/۵) استفاده شد. ذکر این نکته که برای کدگذاری جهت تحلیل داده‌ها کد (۱) برای جنس زن و کد (۰) را برای جنس مرد در نظر گرفته شده است. رگرسیون همزمان عملکرد تحصیلی روی جنسیت در نمودار شماره ۱ به صورت ضرایب استاندارد (بتا) آورده شده است.

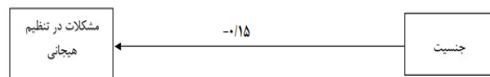
نمودار شماره ۱- رگرسیون عملکرد تحصیلی روی جنسیت (مرحله ۱)



$$R=0/30; R^2=0/09; P<0/001$$

نتایج رگرسیون مشکلات در تنظیم هیجانی روی جنسیت در نمودار شماره ۲ به صورت ضرایب مسیر (بتا) نشان داده شده است. ضرایب مسیر در نمودار شماره ۲ نشانگر آن است که جنسیت، پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی و معنادار مشکلات در تنظیم هیجانی می‌باشد.

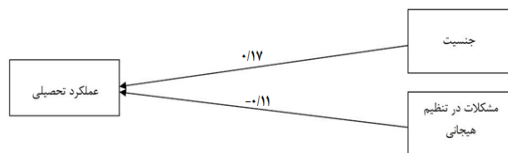
نمودار شماره ۲- نتایج رگرسیون مشکلات در تنظیم هیجانی روی جنسیت (مرحله ۲)



$$R=-0/15; R^2=0/023; P<0/006$$

نتایج رگرسیون عملکرد تحصیلی روی جنسیت و مشکلات در تنظیم هیجانی در نمودار شماره ۳ ارائه شده است. هدف از این مرحله، تعیین نقش واسطه‌ای مشکلات در تنظیم هیجانی با کنترل جنسیت است.

نمودار شماره ۳- نتایج رگرسیون عملکرد تحصیلی روی جنسیت و مشکلات در تنظیم هیجانی (مرحله ۳)



$$R=0/28; R^2=0/8; P<0/001$$

در مرحله بعدی ضرایب مسیر جنسیت از مرحله یک به چهار مقایسه شد و با کاهش معنی دار ضرایب مسیرهای مستقیم از جنسیت به عملکرد تحصیلی همراه بود و این شرایط ایجاد شده نشانگر نقش

در بررسی رابطه‌ی جنسیت با مشکلات در تنظیم هیجانی و عملکرد تحصیلی بین عملکرد تحصیلی و جنسیت رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد ($R=0/28$) که نشان‌دهنده‌ی عملکرد تحصیلی بالاتر در خانم‌ها می‌باشد؛ و رابطه‌ی جنسیت با مشکلات در تنظیم هیجانی نیز رابطه‌ی منفی و معناداری است ($R=-0/15$) که بیانگر این است که خانم‌ها دارای مشکلات در تنظیم هیجانی پایین‌تر از آقایان می‌باشند. این رابطه‌ی منفی در ابعاد مشکلات در تنظیم هیجانی نیز مشاهده می‌شود، اما رابطه‌ی معنادار تنها در سه بعد از شش بعد مشکلات در تنظیم هیجانی مشاهده می‌شود. بعد عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی ($R=-0/17$) عدم آگاهی از هیجانات ($R=-0/14$) ضعف در وضوح هیجانی ($R=-0/11$). در رابطه با بررسی تفاوت جنسیتی بین دختر و پسر در عملکرد تحصیلی و مشکلات در تنظیم هیجانی با استفاده از آزمون t مستقل نمره آن‌ها مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج آن در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود.

جدول ۳: آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دختران و پسران بر حسب متغیرهای پژوهش

| متغیرهای پژوهش | دختران | پسران | t | p |
|------------------------------------|--------|-------|-------|-------|
| پیشرفت تحصیلی | ۱۷ | ۱۶/۳۰ | -۵/۱ | ۰/۰۰۱ |
| نمره کل مشکلات در تنظیم هیجانی | ۸۵ | ۹۰/۳۸ | ۲/۸۰ | ۰/۰۰۶ |
| عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی | ۱۲/۵۶ | ۱۴/۴۰ | ۳/۱۸ | ۰/۰۰۲ |
| مشکل در انتقال به رفتار هدفمند | ۱۴/۷۰ | ۱۵ | ۰/۹۰ | N.S |
| مشکل در کنترل تکانه‌ها | ۱۴/۶۰ | ۱۵ | ۰/۸۷ | N.S |
| عدم آگاهی از هیجانات | ۱۵ | ۱۶ | ۲/۶۷ | ۰/۰۰۸ |
| بی‌محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی | ۱۷/۶۷ | ۱۸/۸۰ | ۱/۶۳ | N.S |
| ضعف در وضوح هیجانی | ۱۰/۳۶ | ۱۱/۲۰ | -۵/۰۹ | ۰/۰۰۱ |

N.S= not significant

نتایج به دست آمده از آزمون t نشان می‌دهد که در متغیرهای پیشرفت تحصیلی و نمره‌ی کل مشکلات در تنظیم هیجانی تفاوت معناداری میان دختران و پسران وجود دارد. همچنین در ابعاد مشکلات در تنظیم هیجانی نیز بعد عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی عدم آگاهی از هیجانات و ضعف در وضوح هیجانی نیز تفاوت معنادار وجود دارد. طوری که نمره پیشرفت تحصیلی دختران بالاتر از پسران می‌باشد و چنان که در جدول مشاهده می‌شود نمره‌ی دختران در مشکلات در تنظیم هیجان از نمره‌ی پسران پایین‌تر است. برای بررسی نقش واسطه‌ای مشکلات در تنظیم هیجان در رابطه‌ی بین جنسیت و عملکرد تحصیلی از رگرسیون چندگانه به صورت سلسله‌مراتبی همزمان مطابق با مراحل (بارون و کنی، ۱۹۸۶) استفاده شد. این مراحل عبارت‌اند از: ۱- رگرسیون همزمان پیشرفت تحصیلی روی جنسیت. ۲- رگرسیون همزمان پیشرفت تحصیلی روی مشکلات در تنظیم هیجانی.

۳- رگرسیون همزمان پیشرفت تحصیلی روی جنسیت و مشکلات در تنظیم هیجانی.

عملکرد تحصیلی از طریق مشکلات در تنظیم هیجانی) ضرایب مسیر در هم ضرب گردید که اثر غیر مستقیم جنسیت بر عملکرد تحصیلی برابر $0.03(0.18 - 0.17)$ می‌باشد.

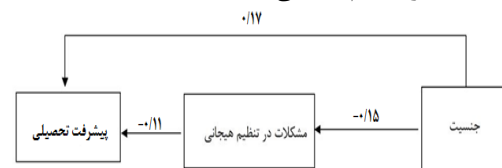
بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی تفاوت جنسیتی در عملکرد تحصیلی با توجه به مشکلات در تنظیم هیجانی می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر نشانگر وجود تفاوت جنسیتی در پیشرفت تحصیلی می‌باشد؛ به این معنا که پیشرفت تحصیلی دختران بالاتر از پسران است. البته این نتایج مورد توافق پژوهشگران می‌باشد، به گونه‌ای که بر این باورند که می‌توان این روند پیش افتادن جنسیتی در پیشرفت‌های تحصیلی را به سه دوره متفاوت در ربع آخر قرن بیستم تقسیم نمود، دهه‌ی ۷۰ که در آن دختران پیشرفت تحصیلی پایین یا کم آموز بودند، دهه‌ی ۸۰ که پیشرفت تحصیلی مردان و زنان جوان نسبتی برابر یافت و دهه‌ی ۹۰ که زنان از مردان پیش افتادند (رستگار خالد، ۲۰۱۰) تبیین‌های متعددی برای این پدیده وجود دارد. در پژوهش حاضر نقش تنظیم هیجان مد نظر قرار گرفت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین دو جنس از نظر مشکلات در تنظیم هیجانی و عملکرد تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، نتایج آزمون تی مستقل خاطر نشان ساخت که در مطالعه‌ی تنظیم هیجانی متغیر جنسیت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با توجه به نتایجی که در جدول (۳) خلاصه شده است، نمره‌ی مشکلات در تنظیم هیجانی در دختران پایین‌تر از پسران می‌باشد و در ابعاد عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، عدم آگاهی از هیجانات و ضعف در وضوح هیجانی تفاوت معناداری بین دختر و پسر معنا دار وجود دارد، به گونه‌ای که نمره‌ی دختران در این ابعاد از پسران پایین‌تر است، یعنی در این سه بعد دختران نسبت به پسران دارای اشکالات کمتری هستند. اما در سه بعد دیگر یعنی مشکل در دنبال کردن رفتار هدفمند، مشکل در کنترل تکانه‌ها و دستیابی محدود به تنظیم هیجانی ضعف در وضوح عواطف نتایج نهایی، با حذف مسیرهایی که معنادار نبودند، در نمودار شماره ۵ آورده شده است.

نمودار شماره ۵- ضرایب مسیر نهایی برای بعد عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی

سهمی مشکلات در تنظیم هیجان در رابطه‌ی بین جنسیت و عملکرد تحصیلی می‌باشد. نتایج نهایی، در نمودار شماره ۴ آورده شده است. با استفاده از نرم‌افزار لیزرل، برازندگی مدل مذکور بررسی شد و شاخص‌های AGFI, RFIT به ترتیب برابر با: $0.92, 0.90, 0.86$ بود که برازندگی مطلوبی را گزارش می‌دهد. در خصوص تأثیر غیر مستقیم جنسیت بر عملکرد تحصیلی (مسیر جنسیت به عملکرد تحصیلی از طریق مشکلات در تنظیم هیجانی)، ضرایب مسیر در هم ضرب گردید. اثر غیر مستقیم جنسیت بر عملکرد تحصیلی برابر $0.02(0.11 - 0.15 \times)$ می‌باشد.

نمودار شماره ۴- ضرایب مسیر نهایی برای نمره‌ی کل مشکلات در تنظیم هیجانی



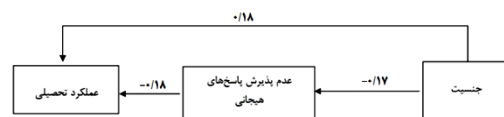
برای بررسی نقش واسطه‌ای ابعاد مشکلات در تنظیم هیجان در رابطه‌ی بین متغیر جنسیت و پیشرفت تحصیلی در جدول ۴ آماره‌های مربوط به این رابطه آورده شده است که به قرار زیر است:

جدول (۴): رگرسیون همزمان متغیرهای پژوهش

| متغیرها | F | P | R | R ² | β | t | P |
|--------------------------------|------|-------|------|----------------|---------|-------|-------|
| جنسیت | 5.83 | <0.01 | 0.22 | 0.10 | -0.23 | 4.26 | <0.01 |
| عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی | | | | | -0.18 | -2.25 | 0.03 |
| مشکل در اشتغال به رفتار هدفمند | | | | | -0.17 | -2.23 | 0.03 |
| مشکل در کنترل تکانه‌ها | | | | | -0.07 | 1.04 | NS |
| عدم آگاهی از هیجانات | | | | | -0.02 | -0.22 | NS |
| دستیابی محدود به تنظیم هیجانی | | | | | -0.09 | -1.13 | NS |
| ضعف در وضوح عواطف | | | | | -0.01 | -0.12 | NS |

نتایج نهایی، با حذف مسیرهایی که معنادار نبودند، در نمودار شماره ۵ آورده شده است.

نمودار شماره ۵- ضرایب مسیر نهایی برای بعد عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی



با استفاده از نرم افزار لیزرل (ویرایش، ۸/۵)، برازندگی مدل مذکور بررسی شد و شاخص‌های AGFI, GFI, RFIT به ترتیب برابر: $0.97, 0.95, 0.91$ بود. که نشان از برازندگی مطلوب مدل داشت. در خصوص تأثیر غیر مستقیم جنسیت بر عملکرد تحصیلی (مسیر جنسیت به

هیجانی را نشان می‌دهند، ناهمسو می‌باشد. اما نتایج پژوهش حاضر به گونه‌ای خلاف برخی از پیشینه‌های پژوهش است. با توجه به این که پژوهشگران وجود تفاوت جنسیتی در پاسخ هیجانی را یکی از قوی‌ترین باورهای قالبی جنسیتی می‌دانند (فابس و مارتین، ۱۹۹۱؛ فیشر، ۱۹۹۳؛ گراسمن و وود، ۱۹۹۳؛ هس و همکاران، ۲۰۰۰؛ پلنت، هاید، کلتنر، و دیوین ۲۰۰۰؛ تیمرس، فیشر و منستاد، ۲۰۰۳). مردان و زنان، افراد مسن‌تر و جوان‌تر، و همچنین افراد از طیف وسیعی از زمینه‌های فرهنگی، بر این باورند که زنان هیجانی‌تر از مردان هستند (پلک و اسنل، ۱۹۸۶؛ بیرنباوم، نسانچوک، و کروئل، ۱۹۸۰؛ هس و همکاران، ۲۰۰۰). حتی در برخی از پژوهش‌ها این باور، به طور خاص در ظهور رفتاری هیجان‌ها مشاهده شده است (فابس و مارتین، ۱۹۹۱؛ لفرانس و بانجی، ۱۹۹۲). بدین گونه که در سراسر اجزای مختلف هیجان‌ها، از جمله شدت تجربه هیجانی ظاهر شده است (فیشر، ۲۰۰۰؛ جانسون و شولمن، ۱۹۸۸؛ پلنت و همکاران، ۲۰۰۰؛ رابینسون، جانسون، و شیلدز، ۱۹۹۸). نتایج پژوهش حاضر گویای این است که دخترها دارای مشکلات کمتری در تنظیم هیجانی هیجان‌اتشان هستند، چنان که در جدول (۳) دیده می‌شود، میانگین نمره‌ی مشکلات در تنظیم هیجانی در دختران پایین‌تر از پسرها می‌باشد و در ابعاد عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، عدم آگاهی از هیجان‌ها و ضعف در وضوح هیجانی تفاوت بین دختر و پسر معنادار است، به گونه‌ای که نمره‌ی دختران در این ابعاد از پسران پایین‌تر است، یعنی در این سه بعد دختران نسبت به پسران دارای اشکالات کمتری هستند. (اوجسنر، بونگ، گروس و گابریلی، ۲۰۰۲) فشارهای فرهنگی که از طریق تفاوت جنسیتی رقم می‌خورد، را مسؤول تفاوت در بروز هیجان‌ها و در نهایت تنظیم هیجانی می‌دانند، و بیان می‌کنند که این موضوع نمی‌باید تعجب‌آور باشد که تفاوت‌های جنسیتی در تنظیم هیجان‌ها دیده شود. برخی مردان از راهبردهای حل مسأله، سرکوب رفتاری، و استراتژی تنظیم هیجانی بیرونی، از جمله سرزنش دیگران، برداشتن گام‌های فعال و درگیر شدن در فعالیت‌هایی انحرافی یا اجتنابی مانند ورزش بیشتر از زنان استفاده می‌کنند (برودی، مودریشگلو، و نکاش - ایسیکویتس، ۲۰۰۲؛ کرامر، ۲۰۰۲؛ گراس و جان، ۲۰۰۳). (مانسومتو و همکاران، ۱۹۹۸) در پژوهش خود نشان دادند که در چهار فرهنگ مختلف زنان اعمال کنترل بیشتری بر خشم، تحقیر و انزجار نسبت به مردان دارند و مردان نیز گزارش می‌دهند که اعمال کنترل بیشتر بر ترس و غافلگیری در خود نسبت به زنان دارند. پس با توجه به

پژوهش‌هایی که ذکر شد عوامل فرهنگی به ویژه کلیشه‌ها و فشارهای فرهنگی می‌تواند تفاوت جنسیتی در تنظیم هیجانی را تحت تأثیر خود قرار دهد. نتایج تحلیل مسیر نقش واسطه‌ای مشکلات در تنظیم هیجانی هیجان بین متغیر جنسیت و عملکرد تحصیلی را تأیید می‌کند. نتایج تحلیل مسیر نیز نشان داد که اثر غیرمستقیم و اثر کل متغیر جنسیت از طریق نمره‌ی کل مشکلات در تنظیم هیجانی بر عملکرد تحصیلی معنادار است، به گونه‌ای که بالاتر بودن مشکلات در تنظیم هیجانی در پسران نسبت به دختران می‌تواند بخشی از تفاوت در عملکرد تحصیلی بین دو جنس را به صورتی معنادار تبیین کند و با توجه به ابعاد مشکلات در تنظیم هیجانی تنها بعد عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی نقش واسطه‌ای در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق متغیر جنسیت داشت. نمره‌ی کل مشکلات در تنظیم هیجانی رابطه‌ای منفی با عملکرد تحصیلی دارد به گونه‌ای که با افزایش مشکلات در تنظیم هیجانی عملکرد تحصیلی نیز کاهش پیدا می‌کند. با توجه به ابعاد مشکلات در تنظیم هیجانی، عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی و مشکل در دنبال نمودن رفتار هدفمند رابطه‌ای منفی و معناداری با عملکرد تحصیلی داشته‌اند. این بخش از یافته‌ها بیانگر این امر است که وجود مشکلات در پذیرش پاسخ‌های هیجانی می‌تواند بخشی از تغییرپذیری عملکرد تحصیلی بین دو جنسیت را تبیین کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های (گروس و جان، ۲۰۰۳)، (ریچاردز و گروس، ۲۰۰۰) که بیانگر نقش مثبت تنظیم هیجانی و راهبردهای تنظیم هیجانی در عملکرد تحصیلی و شناختی می‌باشد، همسو است. در ارتباط با یافته‌ی پژوهش مبنی بر این که بخشی از پیشرفت تحصیلی پایین‌تر پسران نسبت به دختران را می‌تواند به واسطه‌ی عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی در پسران تبیین نمود و پسران دارای مشکلات بیشتری در پذیرش پاسخ‌های هیجانی هستند، (برودی، ۱۹۹۷) شواهدی به دست می‌دهد که مؤید این امر است که زنان بیشتر از مردان به بروز هیجانی می‌پردازند و همچنین برخی از مطالعات نشان می‌دهد که زنان در واقع بیشتر از مردان هیجان‌اتشان را بروز می‌دهند و در واقع هیجان‌اتشان را به صورتی عینی می‌پذیرند و سعی کمتری برای کنترل هیجان از خود نشان می‌دهند. (برادلی و همکاران، ۲۰۰۱؛ فوجیتا و همکاران، ۱۹۹۱؛ لوکاس و گوم، ۲۰۰۰؛ سیدلیتز و دینر، ۱۹۹۸). از سویی دیگر (گروس و لونسون، ۱۹۹۷) بیان می‌کنند که تمایل عمومی برای محدود کردن بیان یا بروز هیجان‌ها و پنهان کردن بروز هیجان‌ها با افزایش برانگیختگی روان‌شناختی در ارتباط می‌دانند و تلاش برای

کنترل در بروز هیجان‌ها، می‌تواند خطر مشکلات در تنظیم هیجانی را افزایش دهد. برخی دیگر از پژوهش‌ها پیشنهاد می‌کنند که تأکید روی کنترل به جای پذیرش پاسخ‌های هیجانی، می‌تواند فرایندهای زیرین تنظیم هیجانی را مغشوش کند. پذیرش پاسخ‌های هیجانی از چنان اهمیتی برخوردار است که برخی از تعبیر مفهومی در حوزه تنظیم هیجانی بر پذیرش اهمیت و ارزش گذاری پاسخ‌های هیجانی، تأکید می‌کنند (کول و همکاران، ۱۹۹۴).

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نیز در همین راستا قرار می‌گیرد و بیانگر این است که پیشینه‌های فرهنگی و تصورات قالبی حاکم بر جامعه مبنی بر منفی بودن بروز و نمایش هیجان‌ها در جنسیت مرد می‌تواند باعث عدم بروز هیجان‌ها شود و این عدم بروز و ظهور در نهایت منجر به عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی در مردان می‌شود. در نمودار ۶ نتایج حاصل از پژوهش حاضر و پیشینه‌های پژوهشی، به تصویر کشیده شده است که با توجه به این مدل، تصورات قالبی و کلیشه‌های فرهنگی که به وفور در فرهنگ ایران وجود دارد، همچون: «مرد نباید احساساتش را بیان کند» و... موجب می‌شود فرد تحت تأثیر فشارهایی که از جانب محیط اجتماعی و فرهنگی بر او وارد می‌شود از بروز و بیان هیجان‌ها خودداری کند و در ادامه نیز در پذیرش پاسخ‌های هیجانی نیز دچار ضعف و سردرگمی می‌شود. نمودار ۶ نتایج یافته‌های حاضر و پیشینه پژوهشی در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر دارای مضامین نظری و کاربردی خاصی می‌باشد. به لحاظ نظری با توجه به بدیع بودن مدل پیشنهادی، این تحقیق موجبات بسط مدل‌های موجود در زمینه تنظیم هیجانی از نقطه نظر توجه به نقش تفاوت‌های جنسیتی، فراهم می‌آورد. علاوه بر این، نتایج این بررسی تأییدی بر مفروضه‌های نظریه‌پردازان تنظیم هیجانی مبنی بر رابطه‌ی تنظیم هیجانی با عملکردهای تحصیلی بود، که تا پیش از این به صورت تجربی مورد مطالعه قرار نگرفته بود. از منظر کاربردی، یافته‌های پژوهش حاضر، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و والدین را به توجه خاص به تفاوت‌های جنسیتی در تنظیم هیجانی و اثراتی که بر عملکرد تحصیلی دارد، توصیه می‌نماید. در پژوهش حاضر اگرچه در جهت عینیت، دقت و صحت پژوهش، نتایج و یافته‌ها تلاش فراوانی به عمل آمد، اما همانند سایر پژوهش‌ها در پژوهش حاضر نیز محدودیت‌هایی وجود دارد.

توجه قرار داده‌اند. تا جایی که پژوهشگرانی همچون (آمیز ۱۹۹۰) بیان می‌کنند که «پیشرفت را نباید به عنوان تنها نتیجه‌ی آموزشی دید و از خطرات ناشی از انجام این کار هشدار داد و این را بیان کرد که اگر مدارس و کلاس‌های درس را به شدت با اینکه چقدر دانش‌آموزان مهارت و دانش به دست آورده‌اند، ارزیابی کنیم، این نحوه‌ی نگرش منجر به از دست دادن دیگر اهداف و ارزش‌های تعلیم و تربیت می‌شود». محدودیت دیگر پژوهش حاضر این است که بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز انجام شده، لذا باید در تعمیم نتایج آن به گروه‌ها در مقاطع مختلف تحصیلی جانب احتیاط رعایت شود و با توجه به این محدودیت‌ها پیشنهادهای نیز ارائه می‌شود.

۱- تکرار پژوهش توسط محققان دیگر در مقاطع مختلف تحصیلی که می‌تواند شامل دوره‌های پایین‌تر و بالاتر را در بر بگیرد.

۲- می‌توان روند و نحوه‌ی شکل‌گیری تفاوت جنسیتی در مشکلات در تنظیم هیجانی را در سنین مختلف و با توجه به فرهنگ‌های مختلف جامعه مورد توجه قرار داد.

۳- در بسیاری از تحقیقات انجام شده به نقش جنسیت به صورت یافته‌ها و نتایج جانبی پژوهش توجه شده است و در پژوهش‌های اندکی به طور خاص و ویژه به جنسیت و تفاوت جنسیتی به طور اساسی پرداخته شده، با توجه به این امر لازم است توجه ویژه‌ای به نقش جنسیت و تفاوت‌های جنسیتی شود و برای روشن‌تر شدن منابع تفاوت جنسیتی که در عملکرد تحصیلی و حتی سایر ملاک‌های پیشرفت و سلامت روان مشاهده می‌شود، لازم است که نقش سایر سازه‌های روان‌شناختی و دیگر متغیرها و مفاهیم تعلیم و تربیت مانند متغیرهای انگیزشی (اهمال کاری تحصیلی، خود ناتوان سازی، فرسودگی تحصیلی، نیازهای اساسی، خود کنترلی، خود کارآمدی ...) و هیجان و عاطفه (اضطراب امتحان، شادکامی)، متغیرهای شناختی و فراشناختی (تنظیم هیجانی شناختی هیجانی، سبک‌های یادگیری و ...) و ویژگی‌های مثبت (تاب‌آوری، عزت نفس و ...) مورد بررسی قرار گیرد.

۴- برای روشن‌تر شدن تفاوت جنسیتی در تنظیم هیجانی پیشنهاد می‌شود در ارتباط با نقش باورهای قالبی و کلیشه‌های فرهنگی در شکل‌گیری تفاوت جنسیتی در تنظیم هیجانی پژوهش‌های کیفی انجام گیرد.

References:

Ames, C 1990. Motivation: What teachers need to know? *Teachers College Record*, No.91, Pp.409-421.

از جمله این محدودیت‌ها سنجش پیشرفت تحت عنوان پیشرفت تحصیلی که در برگزیده‌ی نمره‌ی فرد و یا معدل او می‌باشد، محدودیتی جدی است که گریبان‌گیر تمام پژوهش‌هایی است که عملکرد تحصیلی و پیشرفت را مورد

- regulation: Initial scale development and implications, *J Pers Assess*, NO.54, Pp.546–63.
- Cole, P.M, Michel, MK, Teti, L.O 1994. The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In NA Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monogr Soc Res Child Dev*, 59, (2–3, Serial No. 240), Pp. 73–100.
- Cole, P.M, Martin, S.E, Dennis, T.A 2004. Emotion regulation as a scientific construct: Challenges and directions for child development research, *Child Dev*, NO. 75, Pp.317-333.
- Cramer, P 2002. The study of defense mechanisms: Gender implications. In RF Bornstein & JM Masling (Eds.), *The psychodynamics of gender and gender role* (Pp.81–128). *Washington, DC: Am Psychol Asso.*
- Dodge, K.A 1991a. Emotion and social information processing. In J Garber & KA Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (Pp. 159–181). *Cambridge, England: Cambridge University Press.*
- Fabes, R.A, Martin, C.L 1991. Gender and age stereotypes of emotionality, *Pers Soc Psychol Bull*, NO.17, Pp.532–540.
- Feldman Barrett L, Lane RD, Sechrest L & Schwartz GE 2000, Sex differences in emotional awareness, *Pers Soc Psychol Bull*, NO.26, Pp.1027–1035.
- Fischer, A.H 1993. Sex differences in emotionality: Fact or stereotype? *Fem Psychol*, NO.3, Pp.303–318.
- Fischer, A.H 2000. Gender and emotion: Social psychological perspectives. *New York, NY: Cambridge University Press.*
- Fujita, F, Diener, E, Sandvik, E 1991. Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity, *J Pers Soc Psychol*, NO.61, Pp. 427–434.
- Gratz, KL, Roemer, L 2004. Multidimensional assessment of emotion regulation and deregulation: Development, factor structure, and initial validation of the
- Azizi, A, Mirzaei, A, Shams, J 2010. An investigation of the relationship between turbulence and emotional regulation with students dependency to smoking, *J Hakim Res*, Vol.13, NO.1, Pp.11-18.
- Baron, RM, Kenny, DA 1986. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations, *J Pers Soc Psychol*, No. 51, Pp.1173-1182.
- Barrett, LF, Robin, L, Pietromonaco, PR, et al 1998. Are women the 'more emotional' sex? Evidence from emotional experiences in social context, *Cognition & Emotion*, NO.12, Pp.555–578.
- Belk, SS, Snell, WE 1986. Beliefs about women: Components and correlates, *Pers Soc Psychol Bull*, NO.12, Pp.403–413.
- Bentham, S 2005. educational psychology, translated by Esmaeil Biabangard, *Tehran, Roshd pub.* (Persian).
- Birnbaum, D, Nosanchuk, T, Croll, W 1980. Children's stereotypes about sex differences in emotionality, *Sex Roles*, NO.6, Pp.435–443.
- Bourdon, KH, Boyd, JH, Rae, DS, et al 1988. Gender differences in phobias: Results of the ECA community survey, *J Anxiety Disord*, NO. 2, Pp. 227–241.
- Bradley, MM, Codispoti, M, Sabatinelli, D 2001. Emotion and motivation. II: Sex differences in picture processing. *Emotion*, NO.1, Pp.300–319.
- Briton, N, Hall, J 1995. Beliefs about female and male nonverbal communication. *Sex Roles*, NO. 32, Pp.79–90.
- Brody, LR 1997. Gender and emotion: Beyond stereotypes. *J Soc Issues*, NO.53, Pp.369–393.
- Brody, LR, Muderrisoglu, S, Nakash-Eisikovits, O 2002. Emotions, defenses, and gender. In R Bornstein & J Masling (Eds.), *The Psychodynamics of Gender and Gender Roles: Empirical Studies of Psychoanalytic Theories*, NO.10, Pp.203-249. *Washington, D.C: APA Books.*
- Catanzaro, SJ, Mearns, J 1990. Measuring generalized expectancies for negative mood

- LaFrance, M, Banaji, M 1992. Toward a reconsideration of the gender-emotion relationship. In MS Clark Ed. Emotion and social behavior. Pp: 178–201, *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Lounsbury, J.W, Steel, R.P, Loveland, J.M, et al 2004. An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism, *J Youth Adolesc*, NO.33, Pp.457-466.
- Lucas, R.E, Gohm, C.L 2000. Age and sex differences in subjective well-being across cultures. In E Diener & EM Suh Eds. Culture and subjective well-being Pp. 291–318, *Cambridge, MA: MIT Press*.
- Matsumoto, D, Takeuchi, S, Andayani, S, et al 1998. The contribution of individualism vs. collectivism to cross-national differences in display rules, *Asi J Soc Psychol*, NO.1, Pp.147–165.
- Niedenthal, P.M, Barsalou, L.W, Winkielman, P, et al 2005. Embodiment in attitudes, social perception, and emotion, *Pers Soc Psychol Rev*. NO.9, Pp.184- 211.
- Nolen-Hoeksema, S, Jackson, B, 2001. Mediators of the gender difference in rumination, *Psychol Women Q*, NO.25, Pp.37–47.
- Nolen-Hoeksema, S, Morrow, J, Fredrickson, B.L 1993. Response styles and the duration of episodes of depressed mood, *J Abnorm Psychol*, NO.102, Pp.20–28.
- Ochsner, K.N, Gross, J.J 2005. The cognitive control of emotion, *Trends Cogn Sci*, NO.9, Pp. 242.
- Ochsner, K.N, Bunge, S.A, Gross, J.J, et al 2002. Rethinking feelings: An fMR study of the cognitive regulation of emotion, *J Cogn Neurosci*, NO.14, Pp.1215-1299.
- Plant, E.A, Hyde, J.S, Keltner, D, et al 2000. The gender stereotyping of emotions, *Psychol Women Q*, NO.24, Pp.81–92.
- Rastegar Khaled, A 2010. Sexual differences in motivation and academic achievement, *women strate stud*, Vol.13, NO.2, Pp.86-108. (Persian).
- Reijntjes, A, Stegge, H, Terwogt, M.M, et al 2006. Emotion regulation and its effects on Difficulties in Emotion Regulation Scale, *J Psychopathol Behave Assess*, NO.26, Pp.41–54.
- Gross, J.J 1998. The emerging field of emotion regulation: An integrative review, *Rev Gen Psychol*, No.2, Pp.271–299.
- Gross, J.J 2007. Handbook of emotion regulation, *New York: Guilford*.
- Gross, J.J, John, O.P 2003. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing, *J Pers Soc Psychol*, No.85, Pp.348–362.
- Gross, J.J, Levenson, R.W 1997. Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions, *J Abnorm Psychol*, NO.106, Pp.95–103.
- Gross, J.J, Richards, J.M, John, O.P 2006. Emotion regulation in everyday life. In DK Snyder, JA Simpson & JN Hughes (Eds.) Pp: 13-35. Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health, *Washington DC: Am Psychol Ass*.
- Grossman, M, Wood, W 1993. Sex differences in intensity of emotional experience: A social role interpretation. *J Pers Soc Psychol*, No.65, Pp.1010_1022.
- Gutmann, D 1987. Reclaimed powers: The new psychology of men and women in later life. *New York: Basic Books*.
- Hayes, A.M 1996. Predicting the effect of cognitive therapy for depression: A study of unique and common factors, *J Consult Clin Psychol*, No.64, Pp.497–504.
- Hess, U, Senécal, S, Kirouac, G, et al 2000. Emotional expressivity in men and women: Stereotypes and self-perceptions, *Cognition & Emotion*, NO.14, Pp.609–642.
- Johnson, J.T, Shulman, G.A 1988. More alike than meets the eye: Perceived gender differences in subjective experience and its display, *Sex Roles*, NO.19, Pp.67–79.
- Labouvie-Vief, G, Lumley, M.A, Jain, E, et al 2003. Age and gender differences in cardiac reactivity and subjective emotion responses to emotional autobiographical memories, *Emotion*, NO.3, Pp.115–126.

- Thayer, R.E, Newman, J.R, McClain, T.M 1994. Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension, *J Per Soc Psychol*, NO.67, Pp.910–925.
- Thompson, R 1994. Emotion regulation: A theme in search of definition. In N Fox Ed. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, *Monogr Soc Res Child Dev*, NO.59, Pp.2–3, Serial 240.
- Timmers, M, Fischer, A, Manstead, A 2003. Ability versus vulnerability: Beliefs about men's and women's emotional behavior, *Cognition & Emotion*, NO.17, Pp.41–63.
- Tyson, D.F, Linnenbrink-Garcia, L, Hill, N.E 2009. Regulating Debilitating Emotions in the Context of Performance: Achievement Goal Orientations, Achievement-Elicited Emotions, and Socialization Contexts, *Hum Dev*; NO.52, Pp.329–356.
- Tyson, D.F, Linnenbrink, E.A 2006. Investigating a self-regulatory model of achievement goals: The role of emotion regulation, affect, and cognition. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association*, August 2006, New Orleans, LA.
- Wager, T.D, Phan, K.L, Liberzon, I, et al 2003. Valence, gender, and lateralization of functional brain anatomy in emotion: A meta-analysis of findings from neuroimaging, *Neuro Image*, NO.19, Pp.513–531.
- Zeman, J, Shipman, K.L 1998. The socialization of children's negative affect: A functionalist perspective, *J Nonverb Beh*, NO.22, Pp. 141–166.
- mood improvement in response to an in vivo peer rejection challenge, *Emotion*, NO.6, Pp.543-552.
- Richards, J.M, Gross, J.J 2000. Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool, *J Per Soc Psychol*, NO.79, Pp.410–424.
- Robinson, M.D, Johnson, J.T, Shields, S.A 1998. The gender heuristic and the database: Factors affecting the perception of gender related differences in the experience and display of emotions, *Basic Appl Soc Psych*, NO.20, Pp.206–219.
- Rusting, C, Nolen-Hoeksema, S 1998. Regulating responses to anger: Effects of rumination and distraction on angry mood, *J Per Soc Psychol*, NO.74, Pp.790-803.
- Saarni, C 1990. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In RA Thompson Ed. Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 36. Socioemotional development Pp.115– 182. *Lincoln: University of Nebraska Press*.
- Seidnitz, L, Diener, E 1998. Sex differences in the recall of affective experiences, *J Per Soc Psychol*, NO.74, Pp. 262–271.
- harifi Ardani, A 2011. Predicting academic achievement based on decision and goal orientation among MA students of Shiraz University, *MA thesis in Shiraz University*. (Persian).
- Sheard, M 2009. Hardiness Commitment gender, and age differentiate university academic performance, *Br J Edu psychol*, NO.79, Pp.235– 262.
- Shields, S.A 2003. Speaking from the heart: Gender and the social meaning of emotion, *New York: Cambridge University Press*.
- Shokri, O, Daneshvarpoor, Z, Askari, A 2008. Sexual differences in academic achievement: the role of personality traits, *J Beh Sci*, Vol.2, No.2, Pp.127-142. (Persian).

An Investigation of the difficulty' Meditational Role in Emotional regulation to Predict Academic Achievement through Sexual Differences among MA Students at Shiraz University

Alireza Sharifi Ardani^{1,*}

Davood Hayati²

Alireza Rouhi¹

¹MA in educational psychology, University of Allame Tehran, Tehran, Iran.

²MA in industrial and organizational psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran

Abstract: The aim of this study was to investigate the meditational role of problems of emotional adjustment in predicting academic achievement through sexual differences. Participants included 356 MA students (177 female and 179 male) from different faculties of Shiraz University who were chosen by stratified random sampling method. Research instrument was Difficulties in Emotion Regulation Scale. difficulties scale in emotion regulation) Data analyzing was done by Pearson correlation coefficient and to calculate path analysis, multiple regression based on Baron and Kenny's (1986) steps and LISREL software (Ver. 8.5) were used too. Results showed that there was a difference between genders in academic achievement and difficulties in emotional regulation behalf of females. Moreover, the meditational role of difficulties in emotional regulation was confirmed to predict academic achievement.

Keywords: Sexual Differences, Difficulties in Emotional Regulation, Academic Achievement, Students.

***Corresponding author:** MA in educational psychology, University of Allame Tehran, Tehran, Iran.

Email: a sharifi88@yahoo.com