

Modeling of Self-Handicapping based on School Attachment with the Mediating Role of Emotional Cognitive Regulation and spiritual religious lifestyle in High School Male Students in Khodabandeh

ARTICLE INFO

Article Type
Research Article

Authors

Taher Bigdlo
Homam Moayedifar*
Fatemeh Nazari

How to cite this article

Taher Bigdlo, Homam Moayedifar, Fatemeh Nazari, Modeling of Self-Handicapping based on School Attachment with the Mediating Role of Emotional Cognitive Regulation and spiritual religious lifestyle in High School Male Students in Khodabandeh. 2023; 8(1): 222-233.

1. PhD student, Department of Educational Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran (corresponding author).
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

* Correspondence:
Email: Moayedifar@gmail.com

ABSTRACT

The Quran, as a guide book and instructions for human life, has provided solutions for ensuring mental health, some of which have been proposed in the new mental health and have a surprising consistency, which is a testimony to the authenticity and truth of the revealed teachings of the Quran. In this article, by examining the rhetorical layer of Surah Furqan and discovering the aesthetic values of the Holy Quran, we discuss its impact on the mental and spiritual health of human beings.

statistical population of the present study included all the second grade secondary school students of Khodabande city in the academic year of 1401-1400, 420 people were selected by cluster random sampling method. In this research, the tools of self-handicapping (Jones and Rudwalt, 1982), attachment to school (Moton et al., 1993) and emotion regulation (Garnefski & Kraaij, 2006) were used. In order to analyze the data, SPSS-V23 and Lisrel-V8.8 software were used. Also, in order to respond to the research hypotheses, structural equation modeling was used. The research findings showed that the model has a good fit. The results showed that Self-Handicapping based on attachment to school with the mediation of cognitive regulation of emotion has a good fit in the second secondary school boys of Khodabande city. In general, the results indicated the importance of the variables of attachment to school and cognitive regulation of emotion in predicting academic self-handicapping. Therefore, if the level of attachment to school and the cognitive regulation of emotion can be increased by using educational methods, the level of academic self-handicapping can be significantly reduced. Therefore, paying attention to the mentioned variables helps researchers and therapists in prevention and designing more suitable treatments.

Keywords: self-handicapping, attachment to school, cognitive emotional regulation, spiritual religious lifestyle

سازی تحصیلی را به میزان قابل ملاحظه ای پایین آورد. لذا توجه به متغیرهای مذکور در پیشگیری و طراحی درمان‌های مناسب‌تر به پژوهشگران و درمانگران یاری می‌رساند.

واژگان کلیدی: خودناتوان سازی، دلبستگی به مدرسه، تنظیم شناختی هیجان، سبک زندگی دینی معنوی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰

*نویسنده مسئول: Moayedifar@gmail.com

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از پراهمیت‌ترین بنیادها و ارگان‌های اجتماعی است که از درون یک جامعه برآمده و نیز عامل سازنده و تکامل دهنده آن جامعه است که نقش بسزایی در پیشرفت آن دارد (۱). از میان سازمان‌های مختلفی که در آموزش و پرورش به طور رسمی فعال هستند، مدارس به‌عنوان برجسته‌ترین سازمان اجتماعی، نقش مهمی در احقاق اهداف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بر عهده دارند و لازمه دستیابی به این اهداف، ایجاد و تقویت محیط‌های سازنده و داشتن دانش‌آموزان خلاق و توانمند است (۲). از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت که همواره محققان به آن توجه ویژه داشته‌اند، پرورش فراگیرانی با انگیزه، با هدف، پیشرفت‌گرا و کارآمد است. بر این اساس دانش تعلیم و تربیت به ویژه در زمینه انگیزش و یادگیری با استفاده از یافته‌های تحقیقاتی بروز، بیشترین نقش را در پیشبرد این هدف در مسیری درست داشته و همواره دستاوردهای بزرگی برای شناسایی و فهم انسان و همچنین ارتقای توانایی او حاصل شده است (۳). بسیاری از تکالیف و کارهایی که نوجوانان انتظار موفقیت در آن را دارند در محیط آموزشی رقم می‌خورد (۴). مدرسه محلی است که ارزشمندی دانش‌آموز در حد وسیعی با ناتوانی او در کسب موفقیت مورد ارزیابی قرار گرفته در این راستا ادراک دانش‌آموز از عدم توانمندی و شایستگی خود می‌تواند منجر به احساس شرم و حقارت شود (۴). در چنین شرایطی دانش‌آموز از راهبردهای دفاعی همچون خودناتوان سازی برای تنظیم احساسات و خودارزشمندی استفاده می‌کند (۵). خود ناتوان سازی از جمله سازه‌های اساسی در روانشناسی تربیتی است که از سال ۱۹۶۰ در مبحث روان‌شناسی مورد توجه و بررسی بوده است. خودناتوان سازی راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از یک عملکرد، موانعی را ایجاد می‌کند تا به وسیله آن اسنادهایش را بعد از آن عملکرد دستکاری کند. خود ناتوان سازی می‌تواند به دو صورت

مدل یابی خودناتوان سازی براساس دلبستگی به

مدرسه بامیانجی گری تنظیم هیجان و سبک زندگی

دینی معنوی در دانش آموزان پسر سطح متوسط

شهرستان خدابنده

طاهر بیگدلو

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

همام مویدفر

استادیار، گروه روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران (نویسنده مسئول).

فاطمه نظری

استادیار، گروه روانشناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف، مدل یابی خودناتوان سازی براساس دلبستگی به مدرسه بامیانجی گری تنظیم هیجان و سبک زندگی دینی معنوی در دانش آموزان پسر سطح متوسط شهرستان خدابنده انجام شد. روش پژوهش مقطعی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان مقطع دوم متوسطه شهرستان خدابنده در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند، تعداد ۴۲۰ نفر را روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. در این پژوهش از ابزارهای خودناتوان سازی (جونز و رودوالد، ۱۹۸۲)، دلبستگی به مدرسه (موتون و همکاران، ۱۹۹۳) و تنظیم هیجان (گارفنسل و کرایچ، ۲۰۰۶) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-V23 و Lisrel-V8.8 استفاده گردید. همچنین به منظور پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل از برازش مناسبی برخوردار است. نتایج نشان داد خودناتوان سازی بر اساس دلبستگی به مدرسه با میانجی گری تنظیم شناختی هیجان در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان خدابنده از برازش مطلوبی برخوردار است. به طور کلی نتایج حاکی از اهمیت نقش متغیرهای دلبستگی به مدرسه و تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی بود. بنابراین چنان چه با استفاده از روش‌های آموزشی بتوان میزان دلبستگی به مدرسه و تنظیم شناختی هیجان را افزایش داد می‌توان سطح خودناتوان

تأثیرات مثبت و منفی بر رشد او داشته باشد (۱۴). نتایج مطالعات صورت گرفته نشان می‌دهند که نحوه ارتباط و دلبستگی دانش‌آموزان با مدرسه یکی از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تحصیل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد (۱۵). نتایج مطالعات بیانگر آن است که دانش‌آموزان با سبک دلبستگی ایمن به مراتب بیش از دانش‌آموزان نایمن دوسوگرا یا اجتناب‌گر که والدینی بی‌توجه داشتند، به محیط مدرسه و تعامل با دانش‌آموزان علاقه مند و سازگار می‌شوند. دلبستگی به مدرسه منع‌کننده بسیار مهمی از رفتارهای اجتماعی است که در بعضی از دانش‌آموزان به تکالیف مدرسه و دلبستگی به مدرسه معنی می‌دهد (۱۶). همچنین موقعیت‌هایی مانند تجربه شکست و خودناتوان‌سازی و طرد شدن از طرف اولیای مدرسه، هم‌کلاسی‌ها، ممکن است در ضعیف شدن دلبستگی به مدرسه سهم داشته باشد و باعث کاهش رفتارهای کمک‌طلبی^۴ در دانش‌آموزان گردد (۱۷).

همچنین مطالعات نشان می‌دهد که قشر تحصیلی و بیشتر دانش‌آموزان در مدارس دچار خودناتوان‌سازی تحصیلی شده که به دلیل فشارها و تنش‌های تحصیلی خود در شناسایی، تمیز و یکپارچه کردن هیجان‌های خود و دیگران مشکل دارند (۱۸). در نتیجه، به جای رفتار یا مقابله موثر، به طیف وسیعی از فرارهای ناامیدانه، مثل اعمال تکانشی یا خود ویرانگری متوسل می‌شوند (۱۹). تنظیم هیجان^۵ وجه ذاتی‌گرایش‌های مربوط به پاسخ‌های هیجانی است. در واقع تنظیم هیجان‌های عملی است که برای تغییر یا تعدیل یک حالت هیجانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. طبق مطالعات، افراد پرخاشگر بسیاری از تجربه‌های هیجانی خود را سرکوب می‌کنند و عاطفه منفی و بازداری اجتماعی بیشتری را از خود نشان می‌دهند. بازداری هیجانی و عاطفه منفی باعث افزایش ترشح کورتیزول و افزایش فعالیت محور هیپوتالاموس-هیپوفیز-آدرنال و اختلال در تنظیم پاسخ‌های فیزیولوژیکی به استرس شده و همه اینها باعث علائم خشم و پرخاشگری می‌شوند (۲۰). وجود یک شخصیت پخته و بالنده که قدرت تنظیم شناختی هیجانی بالایی دارد و از سرکوبی و بازداری هیجانی جلوگیری می‌نماید می‌تواند به فرد کمک کند تا با شناسایی منبع مشکلات و تعارض‌های خود، در صدد برطرف کردن آنها برآید و جلوی بسیاری از هزینه‌هایی که بر حوزه بهداشت و درمان تحمیل می‌شود گرفته شود (۲۱). تنظیم شناختی هیجانی، به توانایی فهم هیجان‌ها، تعدیل تجربه هیجانی و ابراز هیجان‌ها اشاره دارد (۲۲). پژوهش‌های انجام شده نشان داده است که تنظیم هیجان‌سازگاران با عزت نفس و تعاملات اجتماعی مثبت،

رفتاری^۱ و ادعایی^۲ باشد (۶). خودناتوان‌سازی رفتاری به کارهای عمدی، قابل مشاهده و اغلب بیرونی اطلاق می‌شود که به‌طور مستقیم بر عملکرد تأثیر می‌گذارد، در مقابل خودناتوان‌سازی ادعایی، درونی و اتفاقی است و لزوماً شانس عملکرد مطلوب را کاهش نمی‌دهد بلکه بیشتر به بهانه تراشی محدود می‌گردد (۷). برگلاس و جونز (۱۹۷۸) پیشگامان این حیطه آن را یک رفتار یا مجموعه‌ای از عملکرد تعریف نموده‌اند که امکان مناسبی را ایجاد می‌کند تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را درونی بدانند. این سازه پیامدهای زیادی دارد و نتایج نامطلوبی بر نظام آموزشی هر کشوری وارد می‌کند (۸). از این رو، بسیاری از مطالعات عوامل و فرایندهای تولیدکننده پدیده خودناتوان‌سازی و پیامدهای حاصل از آن را شناسایی نموده‌اند (۹). با توجه به اینکه خودناتوان‌سازی رفتاری اجتنابی می‌باشد که آشکارا منجر به کاهش عملکرد و تخریب تحصیلی می‌گردد و همچنین می‌تواند تأثیر پایداری بر شخصیت و سازگاری آینده فرد بگذارد و نهایتاً مانع رشد فرد در بزرگسالی شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتر در این خصوص وجود دارد. بر اساس پژوهش‌های مختلف، خودناتوان‌سازی با متغیرهای متعددی در ارتباط است (۱۰)؛ نتایج پژوهش آنلی^۴ نشان داد بین جو مدرسه و خودناتوان‌سازی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد.

بسیاری از موفقیت‌ها یا خودناتوان‌سازی‌های تحصیلی، ریشه در تصورات کلی فرد نسبت به توانایی‌های خود در رابطه با یادگیری‌های آموزشی و دلبستگی به مدرسه^۵ دارد (۱۱). دلبستگی به مدرسه، علاقه و پیوند دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و مدیران و غرور نسبت به مدرسه خود است (۱۲). با توجه به تعاریف متعددی که درباره دلبستگی به مدرسه شده است جامع‌ترین تعریف مربوط به زیست بوم شناسانه یا مبتنی بر بعد اجتماعی است. در این رویکرد دلبستگی به صورت عمومی عبارت است از توصیف کیفیت ارتباطات در سطح جامعه و به صورت اختصاصی احساس تعلق به مدرسه به عنوان دیدگاه افراد که موجب رشد دلبستگی آنان با محیط مدرسه می‌شود، تعریف شده است (۱۳). رویکرد دیگر در تعریف دلبستگی به مدرسه رویکرد روانشناسی آن است که احساس دلبستگی به مدرسه را به عنوان یک حالت روانشناسی عنوان می‌کند که در آن دانش‌آموزان احساس کنند خود و دیگر دانش‌آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه هستند. در این راستا محیط مدرسه یکی از تأثیرگذارترین حوزه‌های اجتماعی در زندگی یک نوجوان محسوب می‌شود. در این راستا چندین دهه پژوهش نشان داده است که تجارب دانش‌آموزان و دلبستگی با مدرسه می‌تواند

4 - Anli

5 - School Attachment

6 - Help-seeking behavior

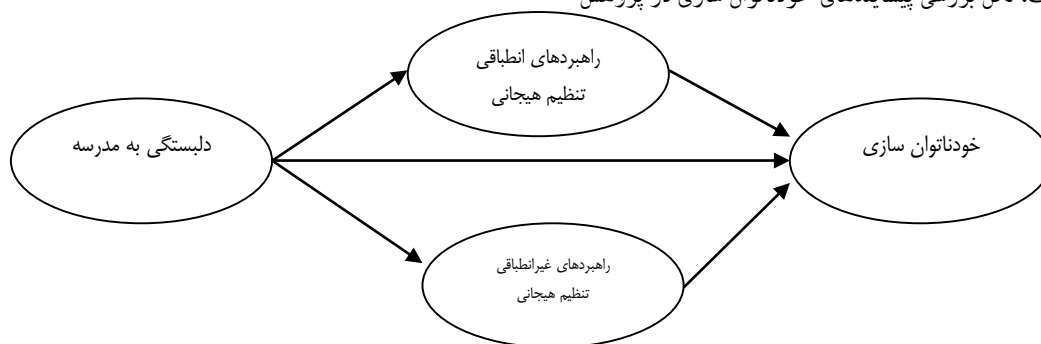
7 - emotion regulation

1 - Behavioral

2 - Claimed

3 - Berglas & Jones

های پیشین نادیده گرفته شده است. از این رو، برای رسیدن به نتایج معتبر و دقیق تر و به ویژه برای برطرف کردن خلاء پژوهشی در زمینه دلبستگی به مدرسه، رفتار کمک طلبی، خودارزیابی مرکزی، تنظیم شناختی هیجان و تفکر تاملی، هنوز به پژوهش های بیشتری نیاز است تا بتوان با تکیه به نتایج حاصل از آن به تبیین بهتری در این زمینه دست یافت. بنابراین، بر اساس مطالب ذکر شده، با توجه به تأثیرات مخرب خودناتوان سازی در بین دانش آموزان و اثرات نامطلوبی که بر نظام آموزشی هر کشوری وارد می کند، پژوهش های زیادی عوامل و فرآیندهای مرتبط با خودناتوان سازی را بررسی نموده اند. با این حال خلاء پژوهشی جامع که در آن عوامل مرتبط با خودناتوان سازی در چارچوب یک مدل علی برای تبیین این پدیده کنار هم قرار گیرند، در جامعه ی دانش آموزان ایرانی احساس می شود. از این روی پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال است که مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس دلبستگی به مدرسه با میانجی گری تنظیم شناختی هیجان در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوره دوم شهرستان خدابنده از برازش مطلوبی برخوردار است؟ مدل مفهومی پژوهش در ذیل آورده شده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

نظر گرفتن تعداد پارامترهای برآورد شده در مدل حداقل ۴۰۰ نفر از دانش آموزان بود، که با در نظر گرفتن ریزش های احتمالی ۴۵۰ دانش آموز پسر مقطع دوم متوسطه به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد و در نهایت ۴۲۰ پرسشنامه به صورت کامل برگشت داده شد. روش نمونه گیری در این پژوهش، نمونه گیری تصادفی خوشه ای بود. بدین صورت که از میان مدارس متوسطه در شهرستان خدابنده ابتدا سه مدرسه به تصادف انتخاب و سپس از هر مدرسه چهار کلاس به تصادف انتخاب و در نهایت پرسشنامه ها در میان دانش آموزان آن کلاس ها توزیع شد. لازم به ذکر است به منظور روش گردآوری داده ها با توجه به شرایط بهداشتی کشور (شیوع ویروس کرونا) پژوهشگر با دسترسی به گروه های فعال در شبکه های مجازی دانش آموزان (گروه های که به منظور برگزاری کلاس های آنلاین در شبکه های مجازی ایجاد شده اند)، بعد از توضیح اهداف پژوهشی، اقدام به ارسال پرسشنامه ها به گروه ها شد. لازم به ذکر

مرتبط است و افزایش تجربه های هیجانی مثبت باعث مواجهه موثر با موقعیت های استرس زاده شده و پاسخ مناسب به موقعیت های اجتماعی را افزایش می دهد (۲۳). همچنین، تحقیقات نشان داده است که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با تفکر تاملی مرتبط بوده و سازگاری بعدی فرد را پیش بینی می کند و تمرکز بر مهارت های تنظیم شناختی هیجان می تواند در پیش بینی و درمان مشکلات روانی، موثر باشد (۲۴). پژوهش های دیگر نیز نشان داده است که تنظیم شناختی هیجان، سازگاری مثبت را پیش بینی می کند و ارزیابی مجدد به عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان با بهزیستی و سلامت روانی بالا، مرتبط است (۲۵).

پژوهش حاضر، برای تبیین چرایی استفاده دانش آموزان از راهبرد خودناتوان سازی سعی در روشن نمودن سازوکارهای زیربنایی آن دارد. زیرا با توجه به این که پژوهش های بسیاری مویده آن است که راهبرد خودناتوان سازی در بلندمدت منجر به کاهش عملکرد و پیشرفت تحصیلی می گردد، تمرکز بر عوامل اثرگذار آن در حیطه تحصیلی مهم است. به علاوه، هر چند در سال های اخیر، در مورد تاثیر عوامل مختلف بر خودناتوان سازی مطالعات متعددی انجام پذیرفته است، لکن بررسی پیشایندهای خودناتوان سازی در پژوهش

مواد و روش ها

این پژوهش با استفاده از روش پژوهش همبستگی و الگویابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان مقطع دوم متوسطه (پسر) در شهرستان خدابنده در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ که مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. درباره حجم نمونه در پژوهشهای مربوط به روش تحقیق همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری نظرات گوناگون وجود دارد ولی همه بر این موضوع توافق دارند که مدل معادلات ساختاری شبیه تحلیل عامل از فنون آماری است که با نمونه بزرگ قابل اجرا می باشد (۲۶). بومسما حجم حدود ۲۰۰ نفر را برای برازش مدل کافی دانسته است. بر اساس اندازه اثر مورد انتظار و توزیع متغیرهای اندازه گیری شده و همچنین لحاظ توان آزمون، به ازای هر پارامتر برآورد شده حداقل ۱۰ آزمودنی ممکن کافی باشد، به شرط اینکه اندازه برآورد اثر بزرگ باشد و متغیرهای اندازه گیری شده دارای توزیع نرمال باشند (۲۷). بنابراین حداقل نمونه پژوهش حاضر با در

است که تمامی مشخصات و اطلاعات دانش آموزان به صورت محرمانه باقی ماند.

ابزارهای پژوهش:

الف) مقیاس خودناتوان سازی (ASHS)^۱ جونز و رودوال (۱۹۸۲): مقیاس خود ناتوان سازی توسط جونز و رودوال (۱۹۸۲) برای اندازه گیری خودناتوان سازی تهیه و تنظیم شده است. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. در این مقیاس که ابزاری خود گزارشی و تک بعدی است، پاسخ مشارکت کنندگان در یک طیف ۶ درجه ای لیکرت از ۰ تا ۵ نمره گذاری می شود. نمره بالاتر، بیانگر تمایل بیشتر فرد برای خودناتوان سازی است. شونینگر و استیمنسر-پلستر (۲۰۱۱) همسانی درونی این مقیاس در سطح قابل قبولی گزارش دادند (آلفای ۰/۷۹٪) پایداری مقیاس با بازآزمایی طی یک ماه برقرار بود و هم چنین داده های جمع آوری شده در نمونه های مختلف نشان دهنده روایی همگرا و واگرا است. نمره گذاری پرسشنامه طبق طیف لیکرت است و در مقیاس ۵ درجه ای تهیه شده است. در پژوهش سبزی و همکاران (۱۴۰۰)، برای احراز روایی سازه، با استفاده از روش تحلیل عامل تاییدی انجام شد. نتایج نشان داد که همه گویه ها، غیر از ۵ گویه که به علت بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ از تحلیل حذف گردید، در عامل مربوط به خود بار شدند. در این تحلیل، نسبت مجذور کای به درجه آزادی ۱/۰۴ به دست آمده شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۱ و در فاصله اطمینان ۹۰ درصد بین حد پایین ۰/۰۰۱ و حد بالا ۰/۱۵ قرار گرفته و مقدار PCLOSE ۰/۴۷ بود. شاخص های IFI، GFI و CFI ۰/۹۹ به دست آمد. همچنین، شاخص های NFI و TLI نیز ۰/۹۹ حاصل شد. برای بررسی پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا ۰/۶۶ به دست آمد.

ب) پرسشنامه دل بستگی به مدرسه (SAQ)^۲ موتون و همکاران (۱۹۹۳): پرسشنامه دل بستگی به مدرسه ۲۰ ماده ای است که توسط موتون، دی وایت گلازیر (۱۹۹۳) طراحی شده است و هدفش مشخص نمودن دانش آموزانی که دارای دل بستگی زیاد و کم می باشند، است. این پرسشنامه شامل سه مولفه است که عبارتند از: روابط کلی (۳، ۸، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۷، ۲۰)، تعلق (۱، ۲، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸) و دل بستگی های خاص (۴، ۵، ۶، ۷، ۱۱، ۱۶، ۱۹) می باشد. درباره پایایی این پرسشنامه، موتون و همکاران (۱۹۹۳) ضریب آلفای ۰/۸۶ را برای هر ماده گزارش نموده اند ضمن این که حذف هر ماده واحد منجر به کاهش آلفا می شود که این مساله نشان دهنده پایایی بالای ابزار می باشد. همچنین موتون و همکاران (۱۹۹۳) روایی این ابزار را طی تحلیل عاملی اکتشافی که منجر به تایید سه مولفه روابط کلی، تعلق و دل بستگی های خاص شد بررسی نمودند. این سه عامل در بازنگری ادبیات پژوهش توسط موتون (۱۹۹۵) و دی ویت (۱۹۹۵) نیز همچون مصاحبه های آنها با دانش

آموزان دارای دل بستگی بالا و پایین به مدرسه به عنوان اندازه های معتبری از دل بستگی به مدرسه شناسایی شده اند (۲۸). پژوهنده و همکاران (۱۳۹۲)، پایایی پرسشنامه دل بستگی به مدرسه با روش آلفای کرونباخ را ۰/۹۲ گزارش نمودند. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه، تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی انجام شد. آزمون کفایت نمونه برداری نشان داد که نمونه مورد نظر برای تحلیل عوامل مناسب است و آزمون کروییت بارتلت با درجه آزادی ۱۹۰ و مجذور کای تقریبی ۱/۴۰۰ در سطح یک درصد معنی دار است.

ج) تنظیم هیجان گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶): پرسشنامه تنظیم هیجان گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) یک ابزار ۱۸ گویه ای است که راهبردهای تنظیم هیجان را در پاسخ به حوادث تهدیدکننده و استرس زای زندگی در اندازه های پنج درجه ای از یک (هرگز) تا پنج (همیشه) بر حسب ۹ زیرمقیاس زیر می سنجد: سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوارگری، فاجعه انگاری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه وسیع و پذیرش. نمره بیشتر، نشان دهنده استفاده بیشتر فرد از آن راهبرد شناختی محسوب می شود. ضریب آلفا برای خرده مقیاس های این پرسشنامه در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۸۱ و ضریب اعتبار خرده مقیاس های آن به شیوه بازآزمایی به فاصله زمانی ۱۴ ماده در دامنه ۰/۴۸ تا ۰/۶۱ گزارش شده است. راهبردهای خودتنظیمی را می توان هم در امتداد یک بعد در نظر گرفت (مقابله شناختی) و هم به دو نوع راهبرد مقابله ای بیشتر سازش یافته (مثبت/کارآمد) و کمتر سازش یافته (منفی/ناکارآمد) تقسیم کرد. تمرکز مجدد مثبت/تمرکز بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت/دیدگاه وسیع (کم اهمیت شماری) و پذیرش راهبردهای مقابله ای بیشتر سازش یافته هستند و خودسرزنشگری، دیگر سرزنشگری، نشخوار فکری و فاجعه نمایی از راهبردهای مقابله ای کمتر سازش یافته محسوب می شوند (۲۹). در ایران نیز ضریب آلفا برای خرده مقیاس های این آزمون را در دامنه ۰/۶۲ تا ۰/۹۱ و همچنین ضریب اعتبار این عوامل را به شیوه بازآزمایی با فاصله زمانی یک هفته بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۸ به دست آورده اند (۳۰). نتایج تحلیل عاملی به شیوه مؤلفه های اصلی نشان داده است که پرسشنامه خودتنظیمی یک ساختار هفت عاملی دارد که شامل تمرکز مجدد مثبت/برنامه ریزی، ارزیابی مثبت/دیدگاه وسیع، پذیرش، سرزنش دیگران، سرزنش خود، نشخوار فکری و فاجعه انگاری است. روایی محتوایی پرسشنامه خودتنظیمی، بر اساس داوری هشت نفر از متخصصان روان شناسی بررسی و ضرایب توافق کندال برای زیر مقیاس ها از ۰/۸۱ تا ۰/۹۲ محاسبه شد. در پژوهش خدایانه و همکاران (۱۳۹۶) آلفای کرونباخ راهبردهای منفی (ناکارآمد) ۰/۸۹ به دست آمد.

تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه ها از طریق نرم افزار Spss-V23 و Lisrel-V7.80 انجام شد. همچنین

^۱ - Self-Handicapping Scale (ASHS)

^۲ - School Attachment Questionnaire (SAQ)

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد.

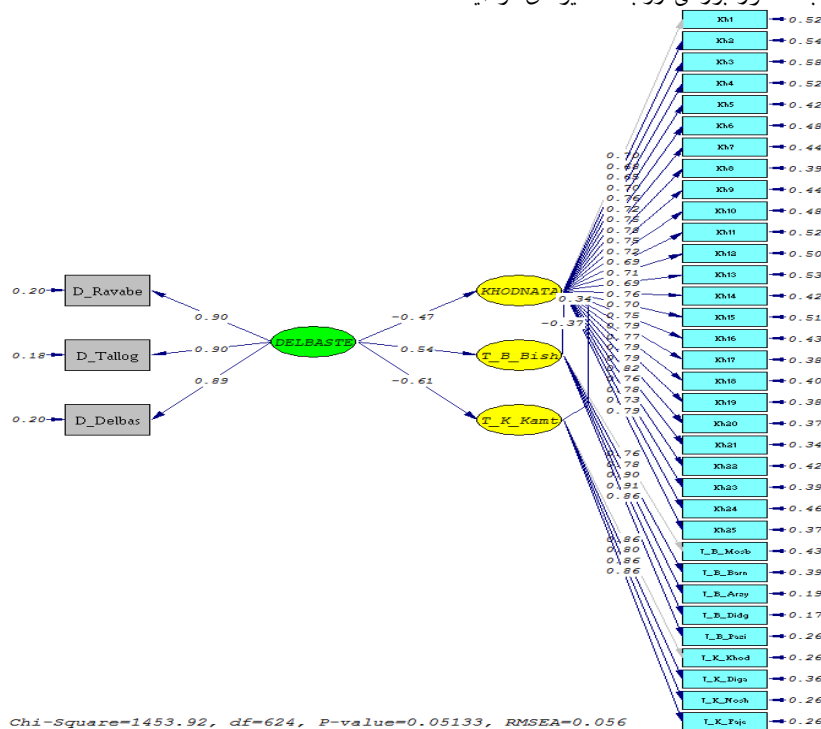
یافته‌ها در این بخش با استفاده از شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و نمودار متغیرهای پژوهش مورد توصیف قرار می‌گیرد.

جدول ۱. مشخصه‌های آماری متغیرهای پژوهش

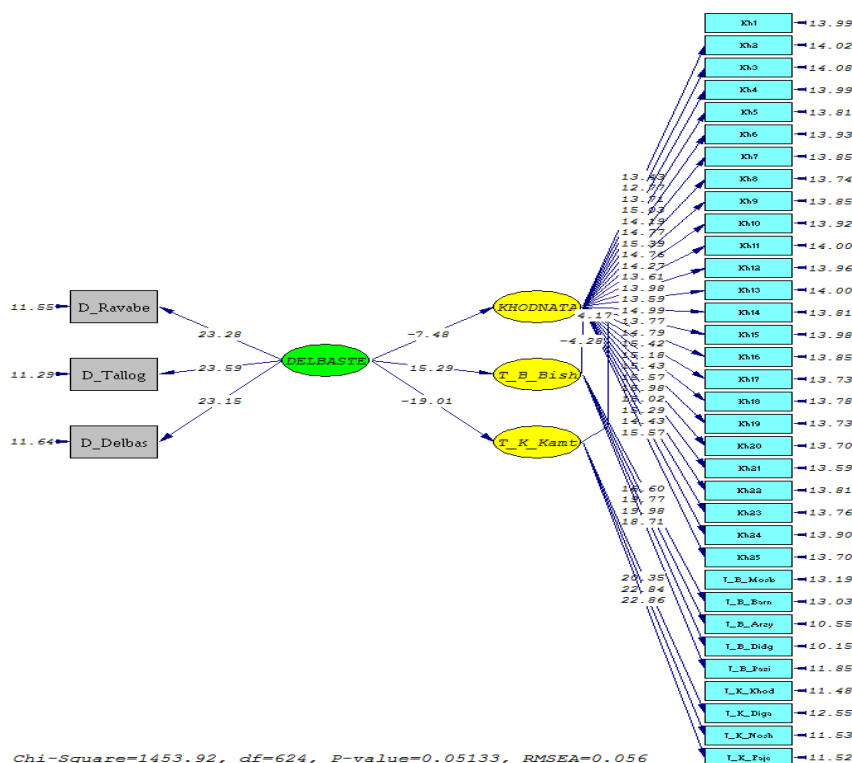
متغیر	مؤلفه	نمره	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
خودناتوان‌سازی	-	۸۱,۸۰	۱۹,۳۷	-۰,۰۴	-۰,۱۷
دل‌بستگی به مدرسه	روابط کلی	۲۳,۰۹	۵,۷۰	-۰,۰۱	-۰,۱۴
	تعلق	۱۹,۷۴	۴,۳۰	-۰,۰۲	۰,۴۰
	دل‌بستگی‌های خاص	۲۲,۳۳	۵,۴۷	-۰,۰۴	۰,۰۸
راهبردهای مقابله‌ای بیشتر سازش‌یافته (تنظیم هیجان)	تمرکز مجدد مثبت	۶,۸۹	۱,۸۵	-۰,۵۰	۰,۱۹
	تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	۶,۵۴	۱,۷۱	-۰,۱۷	۰,۳۹
	ارزیابی مجدد مثبت	۶,۲۱	۱,۷۴	-۰,۰۲	۰,۱۰
	دیدگاه وسیع	۵,۹۸	۱,۸۶	-۰,۰۴	۰,۰۵
	پذیرش	۵,۸۵	۱,۹۴	۰,۰۹	-۰,۰۴
راهبردهای مقابله‌ای کمتر سازش‌یافته (تنظیم هیجان)	سرزنش خود	۶,۴۶	۱,۶۶	-۰,۰۷	۰,۳۳
	سرزنش دیگران	۶,۴۳	۱,۶۸	۰,۰۰	۰,۰۹
	نشخوارگری	۶,۵۵	۱,۷۷	۰,۰۱	۰,۱۴
	فاجعه‌انگاری	۶,۱۲	۱,۹۹	۰,۰۱	-۰,۲۸

اول، از مدل معادلات ساختاری تأییدی استفاده می‌شود. بدین منظور، پس از رسم ساختار، اضافه نمودن قیود مدل و انتخاب روش ماکسیمم درستنمایی، مدل اجرا شده و نمودار مسیر برازش شکل‌های ۲ و ۳ به دست آمد.

اطلاعات جدول ۱ مشخصه‌های آماری متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی که در بازه‌ی (+۱,۹۶، -۱,۹۶) قرار دارد، حدس بر نرمال بودن داده‌ها قوت می‌گیرد، بنابراین، می‌توان فرض نرمال بودن داده‌ها را مطرح کرده و پذیرفت. در این بخش، به منظور بررسی روابط متغیرهای فرضیه



شکل ۲. ضرایب مسیر و بارهای عاملی مدل (در حالت استاندارد)



شکل ۳. ضرایب معناداری مدل

دیده می‌شود، همه‌ی شاخص‌ها کفایت آماری دارند. بنابراین، با اطمینان می‌توان دریافت محقق در مورد این شاخص‌ها به برازش نسبتاً کاملی دست یافته است.

با توجه به معیارهای χ^2 -دو و RMSEA این مدل برازش مناسبی به داده‌ها ارائه می‌کند. در جدول ۲، مهم‌ترین و متداول‌ترین شاخص‌های برازش آورده شده است. همان‌گونه که در جدول ۲

جدول ۲. گزیده‌ای از شاخص‌های برازش مهم مدل ترسیمی

شاخص	نام شاخص	اختصار	مقدار	برازش قابل قبول
شاخص‌های برازش مطلق	سطح تحت پوشش (کای اسکوتر)	-	۱۴۵۳٫۹۲	
شاخص‌های برازش تطبیقی	شاخص نیکویی برازش	GFI	۰٫۸۹	بزرگتر از ۰٫۸
	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده	AGFI	۰٫۸۶	بزرگتر از ۰٫۸
شاخص‌های برازش مقتصد	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰٫۹۷	بزرگتر از ۰٫۹
	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰٫۰۵۶	کمتر از ۰٫۱

در جدول ۲، ضرایب مسیر به همراه مقادیر t برای فرضیه فوق آورده شده است. همان‌طور که مشخص است، مسیرهای مورد آزمون، پذیرفته می‌شوند.

جدول ۳. ضرایب مسیر و مقادیر t

مسیر	ضریب مسیر	مقدار t	وضعیت
دلبستگی به مدرسه --> راهبردهای مقابله‌ای بیشتر سازش‌یافته	۰٫۵۴	۱۵٫۲۹	پذیرفته شد
راهبردهای مقابله‌ای بیشتر سازش‌یافته --> خودناتوان‌سازی	-۰٫۳۷	-۴٫۲۸	پذیرفته شد
دلبستگی به مدرسه --> خودناتوان‌سازی	-۰٫۴۷	-۷٫۴۸	پذیرفته شد
دلبستگی به مدرسه --> راهبردهای مقابله‌ای کمتر سازش‌یافته	-۰٫۶۱	-۱۹٫۰۱	پذیرفته شد
راهبردهای مقابله‌ای کمتر سازش‌یافته --> خودناتوان‌سازی	۰٫۳۴	۴٫۱۷	پذیرفته شد
دلبستگی به مدرسه --> خودناتوان‌سازی	-۰٫۴۷	-۷٫۴۸	پذیرفته شد

برای بررسی میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته لازم است تا اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم برای متغیر درون‌زای مدل ارائه شود که این اثرات در جدول ۴-۷ قابل مشاهده است.

بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که خودناتوان‌سازی بر اساس دل‌بستگی به مدرسه با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان خدابنده از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. ضرایب مسیر و مقادیر t

متغیر مستقل	متغیر وابسته	اثر	
		مستقیم	غیرمستقیم
دل‌بستگی به مدرسه	راهبردهای مقابله‌ای بیشتر	۰,۵۴	----
راهبردهای مقابله‌ای بیشتر	سازش‌یافته	----	۰,۵۴
سازش‌یافته	خودناتوان‌سازی	----	----
دل‌بستگی به مدرسه	خودناتوان‌سازی	۰,۴۷	۰,۳۷ * ۰,۵۴ = -۰,۲۰
دل‌بستگی به مدرسه	راهبردهای مقابله‌ای کمتر	۰,۶۱	----
راهبردهای مقابله‌ای کمتر	سازش‌یافته	----	۰,۳۴
سازش‌یافته	خودناتوان‌سازی	----	----
دل‌بستگی به مدرسه	خودناتوان‌سازی	۰,۴۷	۰,۳۴ * ۰,۶۱ = -۰,۲۱

همان‌طور که در جدول ۴ قابل مشاهده است: تأثیر دل‌بستگی به مدرسه به صورت غیرمستقیم از طریق راهبردهای مقابله‌ای بیشتر سازش‌یافته بر خودناتوان‌سازی به میزان ۰,۶۷- است. تأثیر دل‌بستگی به مدرسه به صورت غیرمستقیم از طریق راهبردهای مقابله‌ای کمتر سازش‌یافته بر خودناتوان‌سازی به میزان ۰,۶۸- است.

نتیجه‌گیری
پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی خودناتوان‌سازی بر اساس دل‌بستگی به مدرسه با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان خدابنده انجام شد. نتایج نشان داد خودناتوان‌سازی بر اساس دل‌بستگی به مدرسه با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان خدابنده از برازش مطلوبی برخوردار است. تأثیر دل‌بستگی به مدرسه به صورت غیرمستقیم از طریق راهبردهای مقابله‌ای بیشتر سازش‌یافته بر خودناتوان‌سازی به میزان ۰,۶۷- است. تأثیر دل‌بستگی به مدرسه به صورت غیرمستقیم از طریق راهبردهای مقابله‌ای کمتر سازش‌یافته بر خودناتوان‌سازی به میزان ۰,۶۸- است. نتایج پژوهش با یافته‌های (۳۱، ۳۲، ۳۳ و ۳۴)، هم‌راستا است. از شرایط آموزشی که ممکن است موجب تمایل به رفتارهای خودناتوان‌سازی شود، محیط و شرایط آموزشی است که در آن دانش‌آموزان در انجام امور تحصیلی خود استقلال زیادی ندارند و فرایند و سبک انجام کارها فقط توسط معلم تعیین می‌گردد. در این محیط‌های آموزشی، قدرت

خلایقت و توانمندی در دانش‌آموز رشد نمی‌کند. دانش‌آموز اطمینان ندارد که به تنهایی و بدون نظارت قادر به انجام کارها باشد. در این شرایط دانش‌آموز عملکرد موفق دارد ولی دچار عدم اطمینان به توانایی خود می‌گردد و این مسئله او را به سمت خودناتوان‌سازی سوق می‌دهد (۱۵). آن دسته از معلمانی که استقلال و عدم وابستگی برای انجام وظایف تحصیلی را در دانش‌آموزان خود تقویت می‌کنند، در عین حال باعث تشویق فرایند درونی سازی بیشتر نظم و انضباط و اجرای مقررات در دانش‌آموزان می‌شوند کمک می‌کنند تا دانش‌آموز نیز به واسطه نقشی که در فعالیت‌ها و کسب نتایج ایفا می‌کند، حس بهتری داشته باشد و احساس خودنظم‌جویی در او افزایش می‌یابد، علاقه بیشتری برای مشارکت در فعالیت‌های کلاس نشان دهد و بدین ترتیب از نتایج عملکرد خود نگرانی زیادی نداشته باشد. در چنین حالتی دانش‌آموز تمایل کمتری به رفتار خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد (۱۴).

در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که دل‌بستگی به مدرسه بالا به سطح بالای تنظیم هیجانی مثبت و کاهش خودناتوان‌سازی منجر می‌شود، به این دلیل که افراد نیاز زیادی به احساس تعلق و دل‌بستگی دارند و مدرسه منبع مهمی بر احساس تعلق به گروه و دل‌بستگی به آن است. افرادی که چنین پیوند محکمی با مدرسه برقرار می‌کنند و به احساس تعلق و دل‌بستگی به آن می‌کنند به احتمال زیادی در زمینه‌های تحصیلی انگیزش بیشتری از خود نشان می‌دهند چون داشتن احساس لذت از تعلق و دل‌بستگی و پیوند با

1 - Self-Regulation

دانش آموزان توجه کافی شود و دانش آموزان ضعیف در کلاس مشخص نباشند، انتظارات از دانش آموز و حجم تکالیفی که به دانش آموز داده می شود، در حد معقول باشد و تکالیف کاربردی به دانش آموز ارائه شود و همچنین هیجان های مثبت در دانش آموزان ایجاد کنند (به طور مثال، محیط یادگیری نباید صرفاً به صورت معلم شاگردی باشد و باید جو دوستانه ای برقرار باشد و در کلاس، بحث های آزاد، استراحت های کوتاه بین آموزش مطالب وجود داشته باشد، دانش آموزان همه مورد توجه باشند و در رابطه با مسائلی که پیش می آید نظر همه پرسیده شود و برای جواب های درست و پیشرفت هایشان، به آنها بازخورد مثبت داده شود. همچنین در رابطه با تصمیمات و اهداف آموزشی، با دانش آموزان مشورت به عمل آید و نظر آنها خواسته شود. به این صورت دانش آموزان انگیزه درونی شان بیشتر شده و بر اساس یافته های پژوهش، هیجان های مثبتی را تجربه می کنند و محیط کلاس را سرگرم کننده و مطلوب ارزیابی می کنند و با لذت بیشتری به یادگیری مطالب جدید می پردازند، در نتیجه تفکر تاملی و تنظیم هیجانی مثبت آنها افزایش می یابد.

References

- Hosseini, Sayeda Maryam. (2018). The relationship between self-worth and self-impairment with attachment style in female students of the first secondary school in district 11 of Shiraz city. Master's thesis, Payam Noor University, Semnan province.
- Rajaei, Azam; Nadi, Mohammad Ali and Manshai, Gholamreza. (1400). Identifying motivational components of attachment to school in 10th grade students. *Management Journal of Organizational Training*, 10(2), 159-186.
- Moradzadeh, Sohrab; Pirani, Zabihullah and Faqih, Alireza. (2017). Presenting the structural model of academic burnout based on the school atmosphere, academic self-efficacy and social support of high school students in Lorestan province. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6 (2), 9-20.
- Maqsoodlunejad, Fatima; Safarinia, Majid and Shirafken, Ali. (2019). Presenting a structural model of self-disability based on time perspective, intelligence beliefs and perceived parenting

مدرسه یکی از عوامل ایجاد کننده تجربه هیجانانگیز مثبت است و دانش آموزانی که چنین حس از تعلق به مدرسه را دارند تنظیم هیجانی بالاتری را نیز در مدرسه و در تحصیلی پیدا می کنند (۲۱). همچنین ادراک فرد از عدم سودمندی کار مدرسه و فعالیت های مرتبط با آن به پایین آمدن تنظیم هیجانی در افراد منجر می شود. همچنین تشویق و استفاده از یادگیری مشارکتی به کاهش خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان منجر می شود، همچنین در انگیزش، رفتار مثبت کلاسی، گسترش شبکه های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی آن ها موثر است.

بنابراین برخورداری از احساس تعلق و دلبستگی به مدرسه علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای دانش آموزان برای کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، بازده های تحصیلی مثبت و کاهش خودناتوان سازی را به همراه دارد برعکس پیوند ضعیف با مدرسه با تنظیم هیجانی منفی و مشکلات رفتاری همراه است پیوند با مدرسه را دلبستگی، ارتباط عاطفی مثبت، تعهد و سرمایه گذاری شخصی نسبت به مدرسه می دانند. به عبارت دیگر پیوند با مدرسه وجود دلبستگی و تعهد نسبت به مدرسه تعریف شده است که بعد دلبستگی آن به رابطه عاطفی با مدرسه و بعد تعهد، به سرمایه گذاری در گروه اشاره دارد. دانش آموزانی که احساس دلبستگی با مدرسه دارند، خود را متعلق به مدرسه می دانند و معتقدند معلمان از آنها حمایت می کنند، هم چنین اگر نگرش دانش آموزان نسبت به روابط با دیگران مثبت باشد، در آینده نیز روابط مثبت و عمیقی با اطرافیان خواهند داشت از طرف دیگر اگر دانش آموزان با قوانین سخت گیرانه از طرف مدرسه رو به رو شوند، احساس دلبستگی کمتری با مدرسه دارند از این رو مشاوران مدرسه برای ارتقاء دلبستگی با مدرسه باید شرایطی را ایجاد کنند تا احساس پیوند، دلبستگی و تعلق دانش آموزان را به مدرسه و معلمان افزایش دهند. به طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در مورد رابطه بین دلبستگی با مدرسه، خودناتوان سازی و تنظیم شناختی هیجانی به وجود می آورد، به این معنا که مکانیسم و نحوه تاثیرگذاری دلبستگی با مدرسه بر تنظیم هیجانی مثبت دانش آموزان و اثرات غیرمستقیم آن بر خودناتوان سازی آنها را تفهیم می کند و این می تواند برای مشاوران، روان شناسان تربیتی، معلمان و به طور کلی برای کسانی که با آموزش و یادگیری سر و کار دارند کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات خودناتوان سازی و تنظیم هیجانی منفی دانش آموزان داشته باشد.

پیشنهاد می شود به هیجان هایی که دانش آموزان در محیط یادگیری تجربه می کنند، اهمیت داده شود، چون زمانی که دانش آموزی مضطرب باشد نه با کیفیت خوبی یاد می گیرد و نه اینکه می تواند توانمندی های خود را به طور مطلوب نشان دهد. پس محیط یادگیری باید به گونه ای باشد که هیجان های منفی دانش آموزان را به حداقل رسانده و آن را کنترل کند (به طور مثال، دانش آموز به خاطر عملکرد ضعیف مورد تحقیر و تمسخر قرار نگیرد، به همه

12. Chapman, H. C. (2020). Emotion regulation across the psychosis continuum. *Development and psychopathology*, 32(1), 219-227.
13. Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological reports*, 121(4), 690-704.
14. Cludius, B., Mennin, D., & Ehring, T. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic process. *Emotion*, 20(1), 37.
15. Duarte, C., Ferreira, C., Trindade, I. A., & Pinto-Gouveia, J. (2015). Body image and college women's quality of life: The importance of being self-compassionate. *Journal of Health Psychology*, 20(6), 754-764.
16. Fowler, J. C., Madan, A., Allen, J. G., Oldham, J. M., & Frueh, B. C. (2019). Differentiating bipolar disorder from borderline personality disorder: Diagnostic accuracy of the difficulty in emotion regulation scale and personality inventory for DSM-5. *Journal of affective disorders*, 245, 856-860.
17. Hood, M. M., Wilson, R., Gorenz, A., Jedel, S., Raesi, S., Hobfoll, S., & Keshavarzian, A. (2018). Sleep quality in ulcerative colitis: associations with inflammation, psychological distress, and quality of life. *International journal of behavioral medicine*, 25(5), 517-525.
18. Hope, M. O., & Buhs, E. (2020). Victimization and religious engagement: Links to school attachment and subsequent adjustment outcomes. *Psychology of Religion and Spirituality*, 12(3), 334.
19. Huy, D. T. N., & Thuy, N. T. (2021). Education for students to enhance research skills and meet demand from workplace-case in vietnam. *Ilkogretim Online*, 20(4).
5. Hashemi Nusrat Abad, Toraj; Vahedi, Shahram and Amani Sari Baglo, Javad. (2014). School culture, basic psychological needs and students' academic performance: Testing a causal model. *Research in school and virtual learning*, 2 (6), 71-80.
6. Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56-66.
7. Anli, G. (2019). Examining the Relationship between Academic Self-Handicapping and School Attachment Levels of Secondary School Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3).
8. Atoum, A. Y., Al-Momani, A. L., & Asayyah, A. M. (2019). Self-Handicapping and Its Relation to Self-Efficacy among Yarmouk University Jordanian Students. *Current Res. J. Soc. Sci. & Human.*, 2, 93.
9. Azeem, K., & Zubair, A. (2021). Role of academic self-handicapping and self-regulated learning strategies in mastery goal orientation among adolescents. *FWU Journal of Social Sciences*, 15(2), 152-172.
10. Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports*, 123(3), 825-843.
11. Çelik, E. (2019). Stress regarding academic expectations, career exploration, and school attachment: The mediating role of adolescent-parent career congruence. *Australian Journal of Career Development*, 28(1), 51-60.

- and attachment: Evaluation of the psychometric properties of the School Belonging Scale (SBS). *Educational and Child Psychology*, 36, 106-115.
28. Rogier, G., Beomonte Zobel, S., & Velotti, P. (2020). Pathological personality facets and emotion (dys) regulation in gambling disorder. *Scandinavian journal of psychology*, 61(2), 262-270.
29. Sakiris, N., & Berle, D. (2019). A systematic review and meta-analysis of the Unified Protocol as a transdiagnostic emotion regulation based intervention. *Clinical psychology review*, 72, 101751.
30. Savage, J., & Ellis, S. K. (2019). Academic achievement, school attachment, and school problems in the differential etiology of violence. *Journal of developmental and life-course criminology*, 5(2), 243-265.
31. 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.
32. Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: Theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1175-1202.
33. Yildiz, V. A. (2021). An Investigation on School Attachment of Primary School Students, and Their Class Teachers' Job Satisfaction. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1583-1596.
34. Yildiz, V. A., & Kiliç, D. (2020). Investigation of School Burnout and School Attachment among Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 44-55.
20. Jia, J., Jiang, Q., & Lin, X. H. (2020). Academic anxiety and self-handicapping among medical students during the COVID-19 pandemic: A moderated mediation model.
21. Köse, H., & Özgen, C. (2020). Discovering the Relationships between Perceived Emotional Value, City and Friend Attachment, School ID, WOM and Educational Satisfaction: A Structural Research for University Students. *International Education Studies*, 13(7), 113-121.
22. Kouchi, S., Mami, S., & Ahmadi, V. (2022). Investigating The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies and Social Self-efficacy on The Relationship Between Attachment Styles and Social Anxiety in Female High School Students. *Journal of Applied Psychological Research*.
23. Kramer, U. (2019). Personality, personality disorders, and the process of change. *Psychotherapy Research*, 29(3), 324-336.
24. Kwok, S. Y., & Fang, S. (2022). A longitudinal study of the impact of parental discipline on wellbeing among primary school students in China: the roles of school attachment and growth mindset. *Child Abuse & Neglect*, 124, 105435.
25. Melhem, M. A. (2022). Prediction of academic self-handicapping based on self-control among university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(1), 144-157.
26. Oral, T. (2020). Mediating Role of School Attachment in the Relationship between Perceived Stress and School Satisfaction. *European Journal of Educational Sciences*, 7(3), 174-193.
27. Parada, R. H. (2019). Assessing perceived school support, rule acceptance