

Research Paper

Structural model of emotional stiffness dissolution and academic boredom: The mediating role of academic self-disability in students



Hossein. Nik Andam Kermanshahi¹ , Iraj. Safaei Rad^{2*} , Nasrullah. Erfani³ & Yahya. Yar Ahmadi⁴

1. PhD Student in Psychology, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.
2. Department of Psychology, Hamedan Branch, Islamic Azad University, Hamedan, Iran.
3. Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Iran.
4. Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.



Citation: Nik Andam Kermanshahi, H., Safaei Rad, I., Erfani, N. & Yar Ahmadi, Y. (2022). [Structural model of emotional stiffness dissolution and academic boredom: The mediating role of academic self-disability in students (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 10(4):123-138. <https://dx.doi.org/10.22098/jsp.2022.1460>

doi: [10.22098/jsp.2022.1460](https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1460)



Article Info:

Received: 2021/02/28

Accepted: 2022/01/22

Available Online: 2022/03/02

Key words:

Negative Perfectionism, Difficulty in Emotional Regulation, Self-Empowerment, Academic Boredom.

ABSTRACT

Objective: Excitement is an integral part of human life that human beings experience according to the conditions and environment in which they are placed. One of the thrills of students in the school environment is the feeling of academic boredom. Therefore, the purpose of this study is the role of negative perfectionism, difficulty in emotional regulation and self-disability in predicting academic boredom of high school male students in the second year of Kermanshah.

Methods: The research method is descriptive-correlational modeling of structural equations. The statistical population of the study included all students studying in the second year of high school in Kermanshah. The number was 3821. 600 people were selected as a sample using multi-stage cluster sampling. Academic boredom, self-disability, negative perfectionism scale and emotion regulation difficulty questionnaire were used to collect data.

Results: The results of Pearson correlation coefficient showed that there is a positive and significant relationship between the dimensions of emotional regulation difficulties, negative perfectionism and self-disability with academic boredom ($P \geq 0.001$). Also, the results of multiple regression by stepwise method showed that 65% of the variance of academic boredom is explained by the components of emotional regulation difficulties and self-disability.

Conclusion: Therefore, it is suggested that the necessary coordination between counseling centers and school counselors be emphasized more while improving emotion regulation, self-disability and perfectionism, to provide the ground for reducing academic boredom.

Extended Abstract

1. Introduction



One of the important goals and tasks of education is to pave the way for the all-round development of the individual and train healthy, efficient and responsible people to play a role in personal and social life (Brian, Gala,

Wood, Game Har, Chiu David, 2014; Al Sabi, Al-Zubaidi, Al-Harti and Kazem, 2016). Academic boredom is one of the most important deterrents to individual goals in education (Wang, Liu, Ding, Zhou, Liu, and Zan, 2017). Boredom is a negative and passive emotion that is described by experiences such as unpleasant feelings, low-level physiological arousal, perceived lack of cognitive stimulus,

*Corresponding Author:

Iraj. Safaei Rad

Address: Department of Psychology, Hamedan Branch, Islamic Azad University, Hamedan, Iran.

Tel: +98 (918) 325036

E-mail: i.safaeirad@iauh.ac.ir

unrelated thoughts about tasks (eg, daydreaming), mental length of time, and impulses to escape boredom situations by ... (Vogel Valgot, Fiorella, Carper et al., 2012). One of the variables affecting academic boredom is emotional stiffness dissolution. a very important point is that emotional disorder is the main feature in 75% of mental disorders (Edward, Cavalier, Fehlman and Eastwood, 2016). Inconsistent emotion regulation strategies (e.g., avoidance) are thought to increase the risk of emotional problems and psychological damage, while adaptive strategies (e.g., problem-solving) act as protective factors. (Martins, Freer and Ferreira-Santos, 2016).

One of the sources of individual differences is people's reaction to the situation of progress. People use different strategies to hold their values (Faradaz, Freer, Wall, Nanz, 2016). One of the most common strategies is that people try to justify their poor performance with reasons that do not question their ability. Berglas and Jones (1978) called these unproductive strategies; Thus, self-disability is planning for the obstacles to successful performance that one creates to maintain or increase one's self-esteem. Sadeghi, Amirian, Vafapour and Bazdoudeh (2019) showed that academic perfectionism directly affects academic procrastination and emotional self-awareness. Emotional self-awareness has also a negative and significant relationship with academic procrastination. Proper fit of data with the proposed research model is desirable. Overall, since students are the most important personal resources of the future for the development of any country, so comprehensive study and training of these people in order to participate in social development is the main responsibility of the education system (Turkan et al., 2018) but considering that in previous researches, no research has been found on the relationship between the studied variables, so this study was conducted with the aim of a structural model of difficulty in emotional regulation and academic boredom: the mediating role of academic self-disability in secondary school boys.

2. Materials and Methods

The method of descriptive-correlation research was structural equation modeling (SEM), specifically structural regression equations (a mixture of path analysis and factor analysis).

Population, sample and sampling method: The statistical population of this study consists of all secondary school students in Kermanshah who are studying in high school in the academic year 1398 (N = 3821). In this study, 600 students were selected using cluster sampling method. According to Bentler and Chou (1987), the sample to be tested for hypotheses, in the structural equation modeling method, should be at least 15 subjects for each variable.

Academic boredom, self-disability and emotional stiffness dissolution questionnaires were used to collect data. In this research, SPSS software version 26 was used to calculate the descriptive indicators of research variables, such as mean, standard deviation, minimum and maximum scores, and Pearson correlation between research variables. Also, to test the hypotheses and research model, the structural equation modeling method was performed using AMOS software version 20.

3. Results

The results of Table 1 show that 96% of the changes related to self-disability are explained by emotional stiffness dissolution. Accordingly, about 64% of the changes related to academic boredom are explained by the variables of emotional stiffness dissolution and self-disability. The standard coefficients of direct, indirect and total exogenous, mediating and endogenous variables are given in Table 1.

Table 1. Standard coefficients of total, direct and indirect effects of research variables

Variable	total effect		Direct effect		Indirect effect
	emotional stiffness dissolution	self-disability	emotional stiffness dissolution	self-disability	emotional stiffness dissolution
emotional stiffness dissolution	0.977	-	0.977	-	-
academic boredom	0.801	0.096	0.708	0.096	0.093
effort	0.923	0.945	-	0.945	0.923
excuse	0.844	0.864	-	0.864	0.844
Negative mood	0.755	0.773	-	0.773	0.755
Rejection	0.861	-	0.861	-	-
Lack of emotional awareness	0.844	-	0.844	-	-
Difficulty in impulse control	0.877	-	0.877	-	-
Difficulty performing targeted behaviors	0.791	-	0.791	-	-
Limited access to emotion regulation strategies	0.815	-	0.815	-	-
Lack of emotional clarity	0.904	-	0.904	-	-

4. Discussion and Conclusion

The aim of this study was a structural model of emotional stiffness dissolution and academic boredom: the mediating role of academic self-disability in students. The results of structural equation modeling showed that emotional stiffness dissolution has a direct positive effect on self-disability. These results are consistent with other studies, for example [Sadeghi et al., 2019](#); [Zaki et al., 2016](#); [Kunos, 2017](#). In explaining this hypothesis, it can be said that the inability to regulate the student's emotion is seen in a wide range of emotions, adaptation problems and situational contexts. This disorder creates process vulnerability to emotion and the inability to regulate the intense responses associated with it in students. In explaining this hypothesis, it can be pointed out that students with self-disability disorder use it to get away from their negative emotions, meaning that by postponing some of the tasks that cause negative emotions, they stay away from this feeling and thus do not experience the bad and negative feelings that result from doing that task. Also, the results of structural equation modeling showed that 64% of the academic boredom variance is explained by the components of emotional stiffness dissolution and self-disability. These results are consistent with studies such as [Burgess and Dibartolo, 2016](#); [Zaki et al., 2016](#); [Canus, 2017](#); [Friuli et al., 2017](#); [Clark and McCann, 2016](#); [Kowsar et al., 2019](#); [Fashani Fard et al., 2019](#).

Therefore, it can be said that due to physical and mental problems caused by emotional stiffness dissolution, students suffering from this disorder may not be aware of their positive and negative emotions and cannot suitably use them in different situations.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

الگوی ساختاری دشواری تنظیم هیجانی و دلزدگی تحصیلی: نقش میانجی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان

حسین نیک اندام کرمانشاهی^۱، ایرج صفائی راد^{۲*}، نصراله عرفانی^۳ و یحیی یار احمدی^۴

۱. دانشجویی دکترای تخصصی روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.
۲. گروه روانشناسی، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.
۳. دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران.
۴. گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

چکیده

هدف: هیجان بخش جدایی‌ناپذیر زندگی انسان است که انسان به فراخور شرایط و محیطی که در آن قرار می‌گیرد، مواردی از آن‌ها را تجربه می‌کند. یکی از هیجانات دانش‌آموزان در محیط تحصیلی، احساس دلزدگی تحصیلی است. از این رو هدف از انجام این پژوهش الگوی ساختاری دشواری تنظیم هیجانی و دلزدگی تحصیلی: نقش میانجی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان است.

روش‌ها: روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه بود. که تعداد آن‌ها ۳۸۲۱ نفر بود. ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های دلزدگی تحصیلی، خودناتوان‌سازی و پرسشنامه دشواری‌های تنظیم هیجانی استفاده شد. جهت ارزیابی الگوی پیشنهادی از الگویابی معادلات ساختاری و AMOS و پراست ۲۰ و SPSS ۲۶ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین ابعاد دشواری‌های تنظیم هیجانی، کمال‌گرایی منفی و خودناتوان‌سازی با دلزدگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P \leq 0.001$). یافته‌ها حاکی از برازش مناسب الگوی پیشنهادی با داده‌ها داشت. نتایج مدل‌یابی معادله ساختاری نشان داد که ۹۶ درصد از واریانس ابعاد خودناتوان‌سازی توسط دشواری‌های تنظیم هیجانی و ۶۴ درصد از واریانس دلزدگی تحصیلی توسط دشواری‌های تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی تبیین می‌شود.

نتیجه‌گیری: بنابراین، پیشنهاد می‌گردد هماهنگی لازم بین مراکز مشاوره و مشاورین مدارس مورد تأکید بیشتری قرار گیرد تا ضمن بهبود تنظیم هیجان و خودناتوان‌سازی، زمینه کاهش دلزدگی تحصیلی فراهم گردد.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۰/۱۲/۱۱

کلیدواژه‌ها:

دشواری تنظیم هیجانی، خودناتوان‌سازی، دلزدگی تحصیلی.

مقدمه

منظور تلاش برای کسب اطمینان از کیفیت برنامه‌های آموزشی ارائه شده در مدارس و ارزشیابی بروندادهای آموزشی از جمله پیشرفت تحصیلی اهمیت فراوانی دارد (یو و مک لیان، ۲۰۱۹؛ راتناساپاتی^۳، ۲۰۲۰).

1. Shih
2. Yu & McLellan
3. Rathnasabapathy

آموزش و پرورش در جوامع امروزی با کارکردهای متنوع و متعدد، مسئولیت بزرگی را برای تحقق اهداف فردی و اجتماعی بر عهده گرفته است و بهترین فرصت برای شکوفایی استعداد‌های انسان محسوب می‌شود؛ در واقع، کلید توسعه و نقطه آغاز حرکت به سوی رشد و توسعه همه جانبه و پایدار، سرمایه‌گذاری در آموزش عمومی و توجه به کیفیت بروندادهای آموزشی است (شیه، ۲۰۱۸). بدین

* نویسنده مسئول:

ایرج صفائی راد

نشانی: گروه روانشناسی، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.

تلفن: +۹۸ (۹۱۸) ۳۲۵۰۳۶

پست الکترونیکی: i.safaeirad@iauh.ac.ir

کارگیری راهبردهای شناختی و سایر راهبردهای آموزشی در هنگام مطالعه در محیط آموزشی و حتی سایر موقعیت‌ها همچون خانه دارد، یکی از متغیرهای تاثیرگذار بر دزدگی تحصیلی دشواری در تنظیم شناختی هیجان^{۱۱} است، یک نکته بسیار مهم این است که بی‌نظمی هیجانی ویژگی اصلی در ۷۵ درصد از اختلال‌های روانی است (ادوارد، کاولیر، فهلن و ایستود^{۱۱}، ۲۰۱۶). فریولی، دی‌استاسیون، دی‌چیاچو، پپ و سالمیلا-آرو^{۱۲} (۲۰۱۷) در پژوهش خود که با هدف بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم دزدگی تحصیلی، تعامل و افسردگی در دانش‌آموزان با کنترل عامل سن و جنس، بر روی ۲۱۰ دانش‌آموز ایتالیایی در مقطع دبیرستان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که دزدگی دانش‌آموزان، اثرات قوی بر موفقیت تحصیلی آن‌ها دارد که اثرات منفی آن به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با افسردگی، و مشارکت در مدرسه ارتباط دارد.

واکنش افراد در برخورد با موقعیت پیشرفت، از جمله منابع تفاوت‌های فردی است. برخی چنین موقعیت‌هایی را بسیار سرگرم کننده و چالشی در نظر می‌گیرند و برخی آن را موقعیتی اضطراب‌انگیز و فلج‌کننده در نظر می‌گیرند؛ دسته اول به واسطه اطمینان از توانایی خود برای موفقیت در غلبه بر یک چالش جدید دچار هیجان‌ات مثبت می‌شوند؛ اما دسته دوم، به جای تمرکز بر توانایی خود برای دستیابی به موفقیت، بر احتمال شکست متمرکز می‌شوند که این امر به تمایل فرد برای حفظ خودپنداره‌اش منجر می‌شود. این گونه افراد راهبردهای متفاوتی را برای حفظ ارزشمندی خود به کار می‌گیرند (فراذاز، فریر، وال، نانز^{۱۳}، ۲۰۱۶). از جمله متداول‌ترین این راهبردها آن است که افراد سعی می‌کنند برای توجیه عملکرد ضعیف خود دلایلی بیابند که این دلایل، توانایی آن‌ها را زیر سوال نبرد. برگلاس و جونز^{۱۴} (۱۹۷۸) این راهبردهای غیر مولد را نامیده‌اند؛ بنابراین، خودناتوانسازی عبارت خودناتوان‌سازی است از برنامه‌ریزی برای موانعی بر سر راه عملکرد موفقیت‌آمیز که شخص برای حفظ یا افزایش عزت نفس خود، دست به ایجاد آن‌ها می‌زند.

1. Liu, Gao & Ping
2. Begeer
3. Marengo
4. Lee, Herold & Yu
5. Brian, Galla, Wood, Kim Har & Chiu David
6. Al-Syabi, Al-Zubaidi, Al-Harthy & Kazem
7. Wang, Liu, Ding, Xu, Liu & Zhen
8. Vogel-Walcutt, Fiorella & Carper
9. Pekrun, Hall, Goetz & Perry
10. Emotional Stiffness Dissolution
11. Edwards, Cavaliere, Fahlman, & Eastwood
12. Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe & Salmela-Aro
13. Ferrand, Champely & Brunel
14. Berglas & Jones

بنابراین، برای کمک به بهبود، رشد و اثربخشی آموزش مدارس باید قوت‌ها و ضعف‌های سیستم‌های آموزشی در سطح خرد و کلان مشخص شوند (لئو، گایو و پینگ^۱، ۲۰۱۹). موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی آن جامعه است (بیگر^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی همچون افت تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیف رخ می‌دهد، از عوامل انگیزشی، شناختی، شخصیتی و محیطی متعددی، به‌عنوان علل این عملکرد ضعیف یاد می‌شود (مارنگو^۳ و همکاران، ۲۰۱۸)، از سوی دیگر بررسی اهداف که دانش‌آموزان برای موفقیت‌های تحصیلی خود تدوین می‌کنند نه تنها می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بلکه حتی می‌تواند سلامت روان، انعطاف‌پذیری، تاب‌آوری، سازگاری و مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی آن‌ها را نیز تحت تأثیر قرار دهد (لی، هرلود و یو^۴، ۲۰۱۶). همچنین یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است (برایان، گالا، وود، گیم‌هار، چو داوید^۵، ۲۰۱۴؛ آل‌سابی، آل‌زبیدی، آل‌هارتی و کاظم^۶، ۲۰۱۶). از بین این عوامل دزدگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین عامل‌های بازدارنده اهداف فردی در آموزش است (وانگ، لیو، دینگ، ژو، لیو و زن^۷، ۲۰۱۷).

دزدگی، هیجانی منفی و منفعل‌کننده است که با تجربه‌هایی از قبیل داشتن احساس‌های ناخوشایند، برانگیختگی فیزیولوژیکی سطح پایین، فقدان ادراک شده تحریک شناختی، افکار نامرتب با تکلیف (برای مثال خیالپردازی)، به طول انجامیدن ذهنی زمان و تکانه‌هایی برای فرار از موقعیت‌های آزاردهنده دزدگی از راه عدم مشارکت، توصیف می‌شود (ووگل-والگوت، فیورلا، کارپر^۸ و همکاران، ۲۰۱۲). در واقع، دزدگی یک هیجان است که شامل مؤلفه‌های عاطفی (احساسات ناخوشایند آزاردهنده)، شناختی (ادراکات تغییر یافته در مورد زمان)، فیزیولوژیکی (کاهش انگیزشی)، نشانگر (نمود چهره‌ای، صوتی، و حالت بدنی) و انگیزشی (انگیزش برای تغییر فعالیت یا ترک موقعیت) است. در بدو امر به نظر می‌رسد که دزدگی یک هیجان زودگذر است، اما مرور پیامدهای گزارش شده دزدگی در پژوهش‌های تجربی متعدد، تأمل برانگیز است (پکران، هال، گوتز و پری^۹، ۲۰۱۴). به صورت کلی دزدگی تحصیلی نتایج بسیار منفی بر روی یادگیری فراگیران و نیز توانایی آن‌ها برای به

احساس با واسطه خودناتوان‌سازی درونی به صورت منفی سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در مجموع یافته‌های پژوهش از یک سو بیانگر تفاوت در نیمرخ پیش‌بینی هیجانان در ارتباط با خودناتوان‌سازی و سازگاری تحصیلی و از سوی دیگر بیانگر تفاوت میانجی‌گری دو نوع راهبرد درونی و بیرونی خودناتوان‌سازی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بود.

تنظیم هیجان فرایندی است که از طریق آن افراد هیجان‌های خود را به صورت هشیار یا ناهشیار تعدیل می‌کنند تا به‌طور درخور به تقاضاهای محیطی گوناگون پاسخ دهند (گروس^۳، ۲۰۱۴، ب). تنظیم هیجان فرآیندی است که منجر به تغییر در نوع، شدت، مدت و بیان احساسات می‌شود که باعث پرورش سطح بهینه‌ای از تعامل با محیط شده و در به راه‌اندازی و حفظ رفتار انطباقی و کاهش استرس، و تجربه هیجان‌های منفی و رفتار ناسازگارانه حائز اهمیت است (گرابر و کاسوف^۴، ۲۰۱۴). گراتز و رومر^۵ (۲۰۰۴) تنظیم هیجان را به‌عنوان مقوله‌ای مشتعل بر الف) آگاهی و درک هیجان، ب) پذیرش هیجانان و ج) توانایی برای کنترل کردن رفتارهای تکانشی و رفتار کردن مطابق با اهداف مطلوب به‌منظور دستیابی به اهداف فردی و مطالبات موقعیتی تعریف کرده‌اند. تصور می‌شود که استراتژی‌های تنظیم هیجان ناسازگارانه (به عنوان مثال اجتناب)، خطر بروز مشکلات هیجانی و آسیب‌های روان‌شناختی را افزایش می‌دهند، در حالی که راهبردهای سازگارانه (به عنوان مثال، حل مسأله) به‌عنوان فاکتورهای محافظتی عمل می‌کنند (مارتینز، فریر و فرریا- سانتوز، ۲۰۱۶). نتایج مطالعه صادقی، امیریان، وفاپور و بزودوده (۱۳۹۸) با هدف تدوین مدل علی از رابطه بین کمال‌گرایی تحصیلی و تعلق ورزی تحصیلی دانشجویان با نقش میانجیگری خودآگاهی هیجانی نشان داد که کمال‌گرایی تحصیلی به صورت مستقیم بر تعلق ورزی تحصیلی و خودآگاهی هیجانی نیز با تعلق ورزی تحصیلی رابطه منفی و معنی دار دارد، برازش مناسب داده‌ها با مدل پیشنهادی پژوهش مطلوب می‌باشد. کانوس^۶ (۲۰۱۷) در مطالعه خود با عنوان دلزدگی مرتبط با مدرسه و راهکارهای مقابله دانش‌آموزان به این نتیجه دست یافتند که دلزدگی تحصیلی به عواملی همچون خستگی از خواسته‌های مدرسه،

رکین و بامگاردنر (۱۹۸۵) با شناسایی انواع خودناتوان‌سازی، آن را در دو طبقه کلی رفتاری و کلامی قرار دادند. خودناتوان‌سازی رفتاری عبارت است از مانع تراشی واقعی (ایجاد موانع واقعی) بر سر راه رسیدن به موفقیت که احتمال موفقیت را کاهش می‌دهد. خودناتوان‌سازی اظهاری (کلامی) عبارت است از اظهارات کلامی ناشی از ضعف‌های فیزیکی یا مشکلات و استرس‌های روان‌شناختی؛ بدین معنی که افراد قبل از موقعیت ارزیابی به بیان موانعی می‌پردازند که شکست احتمالی آینده را به وسیله آن توجیه کنند. اما تقسیم‌بندی جدیدتری توسط کلارک و مک‌کان^۱ (۲۰۱۶) در این حوزه انجام گرفته است. آن‌ها، خودناتوان‌سازی رو به دو بعد درونی و بیرونی تقسیم‌بندی کرده‌اند. خودناتوان‌سازی بیرونی پیدا کردن یا به وجود آوردن موانعی است که عملکرد ضعیف را به خوبی توجیه کند و به این وسیله از احساس شایستگی فرد محافظت کند. خودناتوان‌سازی درونی نیز بعد شناختی و عاطفی خودناتوان‌سازی است که دو خصوصیت مهم دارد: اول اینکه در موقعیت‌هایی اتفاق می‌افتد که فرد قرار است ارزیابی شود؛ مانند رقابت‌های ورزشی، تکالیف درسی و... دوم اینکه خودناتوان‌سازی درونی در موقعیت‌های عاطفی رخ می‌دهد؛ مانند شرم، گناه، افسردگی، خودارزشی پایین (توروک و سزابو^۲، ۲۰۱۸). کوثر، خادمی و نقش (۱۳۹۸) در پژوهشی با هدف رابطه کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی به این نتیجه رسیدند که بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی به واسطه خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی، رابطه غیرمستقیم معناداری وجود دارد، اما رابطه مستقیم و غیرمستقیم کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نیست. همچنین کمال‌گرایی مثبت به‌طور مستقیم با خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین رابطه مستقیم خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است، ولی رابطه مستقیم عزت نفس با متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی معنادار نیست. فصیحانی فرد، جوکار، خرمایی و حسین چاری (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای با هدف نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در رابطه بین احساسات شرم و گناه و سازگاری تحصیلی یافته‌های روابط ساختاری نشان داد که احساس گناه هم به‌طور مستقیم و هم از طریق خودناتوان‌سازی بیرونی، سازگاری تحصیلی را به شکل مثبت پیش‌بینی می‌کند. درباره احساس شرم نتایج بیانگر آن بود که این

1. Clarke & MacCann
2. Torok & Szabó
3. Gross
4. Gruber & Cassoff
5. Gratz & and Roemer
6. Kunos

این رویکرد به تخمین ضرایب مسیرها، بارهای عاملی با استفاده از به حداقل رساندن تفاوت بین ماتریس کوواریانس مبتنی بر نمونه و ماتریس کوواریانس مبتنی بر مدل می‌پردازد (بایرن^۴، ۲۰۱۶).

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه که در سال تحصیلی ۱۳۹۸ در مقطع متوسطه مشغول به تحصیل هستند تشکیل می‌دهند (N=۳۸۲۱). در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. بدین صورت که در ابتدا شهر کرمانشاه به چهار جهت جغرافیایی تقسیم شد (شمال، جنوب، شرق و غرب) در ادامه از چهار جهت جغرافیایی ۲ جهت شمال و جنوب انتخاب شدند. در ادامه از هر جهت جغرافیایی نیز ۳ مدرسه مقطع متوسطه انتخاب شد. در مجموع ۶ مدرسه مقطع متوسطه انتخاب که از هر مدرسه نیز ۱۰۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. بدین صورت که ضمن دسترسی به مدارس با هماهنگی و کسب مجوزهای لازم از مسئولین از مدیران و دبیران درخواست شد تا لینک پرسشنامه آنلاین در کلاس خود به اشتراک بگذارند. ملاک‌های ورود شامل دامنه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال و زندگی با هر دو والد.

لازم به ذکر است که متخصصان آماری پیشنهاد‌های مختلفی جهت تعیین تعداد افراد یک نمونه در روش الگویابی معادلات ساختاری ارائه داده‌اند. بنا به پیشنهاد بنتلر و چو^۵ (۱۹۸۷) نمونه مورد تحلیل جهت آزمون فرضیه‌ها، در شیوه‌ی الگویابی معادلات ساختاری، باید به ازای هر متغیر حداقل ۱۵ آزمودنی باشد. به این ترتیب در پژوهش حاضر ۳ متغیر وجود داشت که نمونه مورد نظر ۴۵ نفر می‌شد ولی به خاطر افزایش اعتبار بیرونی و نرخ برگشت پرسشنامه‌ها نمونه ۶۰۰ نفری در نظر گرفته شد. همچنین بر اساس فرمول سوپر^۶ (۲۰۲۱) برای محاسبه حجم نمونه در مدل‌یابی معادله ساختاری با اندازه اثر^۷ ۰/۱۹، توان آزمون^۸ ۰/۸۰، تعداد متغیرهای مکنون^۹ ۲، تعداد سؤالات پرسشنامه^{۱۰} ۸۱ و متغیر مشاهده‌پذیر ۱۰ و میزان خطای ۰/۰۵ تعداد حداقل نمونه ۱۰۰ و حداکثر ۹۴۷ نفر است. بنابراین در این پژوهش به‌خاطر افزایش اعتبار بیرونی ۶۰۰ پرسشنامه توضیح شد. در نهایت برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

1. Zaki, Williams & Craig
2. Structural equation modeling (SEM)
3. covariance-based structural equation modeling
4. Byrne
5. Bentler & Chou
6. Soper
7. anticipated effect size
8. desired statistical power level
9. number of latent variables
10. number of observed variables

بدینی نسبت به مدرسه، احساس ناکارآمد بودن، هیجان‌های تحصیلی و ناتوانی در مدیریت عواطف منفی حاصل می‌شود. زاکی، ویلیامز و گرایک^۱ (۲۰۱۶) در پژوهشی تحت عنوان نقش تنظیم هیجان در رضایت تحصیلی دانش‌آموزان، به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های تنظیم هیجان ارتباط معلم - شاگرد را تسهیل کرده و از طریق ارزیابی شناختی مثبت باعث رفتار و یادگیری کارآمدتر می‌شود و این می‌تواند موفقیت و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

در مجموع، از آنجایی که دانش‌آموزان مهم‌ترین منابع شخصی آینده برای توسعه هر کشور هستند؛ بنابراین، بررسی و آموزش همه‌جانبه این افراد به منظور مشارکت در توسعه اجتماعی مسئولیت اصلی سیستم آموزشی است (تورکان و همکاران، ۲۰۱۸)، اما با توجه به اینکه در جستجوهای انجام شده توسط محققین تا به حال پژوهشی در خصوص ارتباط متغیرهای مورد بررسی یافت نشد، لذا با توجه به نگاه متفاوت نظام آموزشی به دانش‌آموزان انجام پژوهش‌های که به درک آسیب‌شناسی تحصیلی پردازد مسأله‌ای شد تا پژوهش حاضر صورت گیرد. از سوی دیگر با توجه به اینکه، زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود. اما در زندگی روزانه‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس، در نتیجه‌ی عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و ...) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند. بر این اساس، به منظور آگاهی از عوامل روان‌شناختی و تربیتی آن در شکل‌گیری آسیب‌شناسی برای انجام مداخلات روان‌شناختی مسأله‌ای دیگر انجام این پژوهش بود. لذا این پژوهش با هدف الگوی ساختاری دشواری تنظیم هیجانی و دل‌زدگی تحصیلی: نقش میانجی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره دوم انجام شد.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادله ساختاری^۲ (SEM) به‌طور خاص معادلات رگرسیون ساختاری (آمیخته‌ای از تحلیل مسیر و تحلیل عاملی) بود. این روش مدل‌یابی معادله ساختاری مبتنی بر کوواریانس^۳ (CBSEM) بر اساس نرم‌افزار Amos است و

مقیاس دلزدگی تحصیلی: مقیاس دلزدگی تحصیلی یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجانانگیز پیشرفت (پکران، گوئتز و پری، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) است. این مقیاس ۲۲ سؤالی به منظور اندازه‌گیری سطح دلزدگی دانش‌آموزان در حین کلاس و یادگیری طراحی شده است. با این حال معمولاً در پژوهش‌های صورت گرفته (برای مثال پکران و همکاران، ۲۰۱۰؛ تسه و کلاسن، دنیلز، لای و زانک، ۲۰۱۴) از ۵ یا ۶ سؤال دلزدگی کلاسی یا دلزدگی مرتبط با یادگیری به منظور سنجش هر یک از این دو وجه دلزدگی تحصیلی استفاده می‌شود. در هر دو این مقیاس‌ها پاسخ‌دهنده‌ها باید بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق) به پرسش‌ها پاسخ دهند. در پژوهش‌های مختلف ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس دلزدگی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است. پکران و همکاران (۲۰۰۲) با تحلیل عامل اکتشافی روایی سازه‌ای این عامل را به عنوان یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجانانگیز تحصیلی نشان داد. همچنین پایایی ۰/۹۲ برای دو وجه این مقیاس فرعی گزارش کردند. دیگر مطالعات نیز نشان داده‌اند که این مقیاس پایایی درونی خوبی نشان داده است (پکران و همکاران، ۲۰۱۰؛ تسه و همکاران (۲۰۱۳) نیز ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس دلزدگی مرتبط با یادگیری را برای دو فرهنگ چینی و کانادایی مطلوب گزارش کردند. در پژوهش اخیر پایایی و ثبات اندازه‌گیری این مقیاس نیز مورد تأیید قرار گرفت در ایران نیکدل، کدیور، فرزاد و کریمی (۱۳۸۹) بر روی یک نمونه ۶۰۰ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی روایی پرسشنامه و مقیاس‌های فرعی دلزدگی (دلزدگی کلاسی و دلزدگی مرتبط با یادگیری) را احراز کردند. تحلیل عامل تأییدی، روایی سازه‌ای مقیاس دلزدگی را نشان داد. پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. این پژوهشگران نشان دادند که ضریب پایایی آلفای این دو مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۳ و ۰/۸۶ است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این مقیاس با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۹۰ به دست آمد.

مقیاس خود ناتوان‌سازی^۱ (SHS): مقیاس خودناتوان‌سازی در سال ۱۹۸۲ توسط جونز و رودوال^۲ ساخته شد. این مقیاس گرایش افراد به خودناتوان‌سازی را با پاسخ‌های کاملاً موافق تا کاملاً مخالف (۰ تا ۵) می‌سنجد. همبستگی مقیاس خودناتوان‌سازی با سازه‌های مرتبط با آن مانند عذر تراشی و کمی سعی و تلاش در یک نمونه ۲۴۵

نفری از ۰/۲۷ تا ۰/۶ و همسانی درونی آن از ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ گزارش شده است. این مقیاس دارای سه خرده مقیاس خلق منفی (۹ سؤال)، تلاش (۷ سؤال) و عذر تراشی (۷ سؤال) است. روزنبرگ در سال ۱۹۶۵ برای ساخت این مقیاس، آن را روی ۵۰۲۴ دانش‌آموز دبیرستانی در ایالت نیویورک اجرا کرد و ضرایب پایایی و روایی آن را به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۷ به دست آورد. این پرسش‌نامه توسط نیکنام (۱۳۸۸) برای تعیین میزان اعتبار مورد ارزیابی قرار گرفت. و برآورد ضریب همبستگی آن‌ها ۸۴ درصد محاسبه کرده است و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود که نشان دهنده روایی ملاکی برای این مقیاس است. ضریب پایایی کل مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمد و حاکی از پایایی قابل قبول پرسش‌نامه بود. در پژوهش **حیدری و همکاران (۱۳۸۸)** ضریب همبستگی به دست آمده از اجرای مقیاس خودناتوان‌سازی با فاصله زمانی ۱۵ روزه نشان داد که عوامل، زیر مقیاس‌ها و نمره کل خودناتوان‌سازی در دو اجرا دارای همبستگی بالا و معنادار از ۰/۴۷ برای عامل تلاش تا ۰/۸۶ برای نمره کل است که با نتایج حاصل از پژوهش استروپ، در مورد تحلیل مقیاس خودناتوان‌سازی در ۱۹۸۶ که پایایی مقیاس را به روش آزمون مجدد ۰/۷۶ گزارش کرده بود، همخوانی داشت. بررسی اعتبار مقیاس خودناتوان‌سازی با روش بررسی همسانی درونی نشان دهنده آلفای ۰/۶ برای عوامل تلاش و عذر تراشی تا ۰/۷۷ برای نمره کل خودناتوان‌سازی است و با توجه به سایر ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس حاکی از همسانی درونی قابل قبولی است.

پرسشنامه دشواری‌های تنظیم هیجانی^۳ (DERS): مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی یک مقیاس ۳۶ آیتمی است که توسط گراتز و رومر (۲۰۰۴) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای شش خرده مقیاس است که عبارت‌اند از: عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی (سؤالات ۱۱، ۱۲، ۲۱، ۲۳، ۲۵ و ۲۹)، دشواری‌های دست زدن به رفتار هدفمند (اهداف) (سؤالات ۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۶ و ۲۳)، دشواری‌های کنترل تکانه (تکانه) (سؤالات ۳، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۷ و ۳۲)، فقدان آگاهی هیجانی (آگاهی) (سؤالات ۲، ۶، ۸، ۱۰، ۱۷ و ۳۴)، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی (راهبردها) (سؤالات ۱۵، ۱۶، ۲۲، ۲۸، ۳۰، ۳۱، ۳۵ و ۳۶)، فقدان شفافیت هیجانی (شفافیت) (سؤالات ۱، ۴، ۵، ۷، ۹). نحوه پاسخ‌دهی به این مقیاس بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است.

1. Self-Handicapping Scale
2. Jones & Rhodewalt
3. Difficulty Emotion Regulation Scale

روش اجرای پژوهش

پژوهشگر، برای انجام پژوهش ابتدا ضمن هماهنگی با مدیریت آموزش و پرورش شهرستان کرمانشاه و بیان اهمیت و ضرورت پژوهش و پس از اخذ مجوزهای لازم و معرفی نامه در مدارس مقطع متوسطه دوم حضور یافته؛ و هدف از انجام تحقیق را توضیح می‌دهد. در ادامه از مدیران و دبیران خوسته شد که لینک پرسشنامه را در کلاس خود به اشتراک بگذارند و ضمن توضیح مختصری در خصوص اهمیت پژوهش رضایت تمامی دانش‌آموزان در تحقیق جلب می‌شود با ذکر این توضیح که نیازی به درج نام و اطلاعات خصوصی نیست و داده‌ها محرمانه بوده و فقط در راستای اهداف مطالعه استفاده شد. اگر دانش‌آموزی تمایل به حضور در پژوهش نداشته باشد، هیچ اجباری برای تکمیل پرسشنامه در فرآیند پژوهش نیست و در پایان مطالعه، شرکت کنندگان از نتایج تحقیق آگاهی می‌یابند. در این پژوهش جهت محاسبه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، مانند میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات و نیز محاسبه همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS و ویرایش ۲۶ استفاده شد و جهت بررسی فرضیه‌ها و مدل پژوهش، روش مدل‌یابی معادله ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویرایش ۲۰ اجرا شد. لازم به ذکر است با بررسی داده‌های مخدوش و پرسشنامه‌های بدون پاسخ در نهایت ۶۰۰ پرسشنامه مجوز ورود به تحلیل را گرفتند.

سوالات ۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۴ و ۳۴ دارای نمره‌گذاری معکوس است (گراتز و رومر، ۲۰۰۴). گراتز و رومر ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه را ۰/۹۳ و خرده‌مقیاس‌های آن را بزرگ‌تر از ۰/۸۰ گزارش کردند که نشان دهنده همسانی درونی این پرسشنامه است. پایایی آزمون- بازآزمون آن نیز در یک دوره زمانی ۸-۴ هفته‌ای برای (زیر مقیاس‌ها $P < 0/01$ و $P > 0/57$ و نمره کل $P < 0/01$ ، $P = 0/88$) مناسب گزارش شد. در یک پژوهش خان‌زاده، سعیدیان، حسین‌چاری و ادریسی پایایی این پرسشنامه را در یک نمونه ایرانی بر اساس آلفای کرونباخ (و باز آزمایی) برای عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی ۰/۸۸ (و ۰/۹۱)، دشواری در انجام رفتار هدفمند ۰/۸۱ (و ۰/۸۶)، دشواری در کنترل تکانه ۰/۸۱ (و ۰/۸۳)، فقدان شفافیت هیجانی ۰/۷۴ (و ۰/۸۱)، فقدان آگاهی هیجانی ۰/۶۶ (و ۰/۷۹) و راهبردهای محدود ۰/۸۳ (و ۰/۸۸) گزارش کردند. روایی هم‌زمان این پرسشنامه نیز از طریق اجرای هم‌زمان آن با پرسشنامه افسردگی بک BDI-II و اضطراب بک BIA صورت گرفته بود، نتایج نشان داد که خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه دشواری‌های تنظیم هیجانی دارای دامنه ضریب همبستگی ۰/۱۱ تا ۰/۴۴ با اضطراب بک و ۰/۱۶ تا ۰/۵۱ با افسردگی بک است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای کل آزمودنی‌ها ۰/۹۳ و به ترتیب برای خرده‌مقیاس عدم پذیرش هیجان‌ها ۰/۸۴، دشواری‌های کنترل تکانه ۰/۷۶، فقدان آگاهی هیجانی ۰/۷۶ و شفافیت هیجانی ۰/۷۵ به دست آمد.

نتایج

جدول ۱. مشخصات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	M	SD	آماره	P
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	۲/۸۷	۰/۹۰	۰/۲۲۰	۰/۲۲۰
عدم وضوح هیجانی	۲/۸۹	۰/۸۵	۰/۱۵۴	۰/۱۵۴
دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۲/۹۱	۰/۸۸	۰/۱۱۲	۰/۱۱۲
دشواری در انجام رفتار هدفمند	۲/۸۶	۱	۰/۱۶۹	۰/۱۶۹
دشواری در کنترل تکانه	۲/۹۰	۰/۸۳	۰/۱۴۳	۰/۱۴۳
فقدان آگاهی هیجانی	۲/۸۵	۰/۸۵	۰/۱۷۶	۰/۱۷۶
خلق منفی	۲/۷۷	۰/۷۳	۰/۱۷۰	۰/۱۳۳
عذر تراشی	۲/۸۸	۰/۹۵	۰/۱۴۷	۰/۲۰۰
تلاش	۲/۸۶	۰/۸۸	۰/۲۰۵	۰/۰۲۸
دلزدگی تحصیلی	۲/۸۸	۰/۹۲	۰/۱۶۱	۰/۱۸۷

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش به همراه مفروضه نرمال بودن با استفاده از آزمون کولموگراف-اسمیرنف آمده است. با توجه به جدول ۱ فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگراف-اسمیرنف برای متغیرهای پژوهش به درستی رعایت شده است. نتایج حاصل از نمودار جعبه‌ای^۱ برای بررسی مفروضه داده‌های پرت نشان داد که هیچ داده در کرانه بالا و کرانه پایین قرار نداشت. برای بررسی روابط خطی بین متغیرها از روش ترسیم نمودار پراکندگی^۲ استفاده شود. نتایج حاصل از نمودار پراکندگی نشان داد که، رابطه بین متغیرها خطی است؛ به عبارت دیگر، نقاط در اطراف خط

مستقیمی به صورت خوشه در آمده‌اند. برای بررسی عدم وجود هم‌خطی چندگانه از آماره تحمل^۳ و عامل افزایش واریانس^۴ (VIF) استفاده شود. در پژوهش حاضر آماره‌های تحمل و عامل افزایش واریانس برای هیچ کدام از متغیرها به ترتیب از ۰/۱ کوچکتر و از ۱۰ بزرگتر نبود. بنابراین، هم‌خطی چندگانه در بین متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد. نتایج حاصل از آزمون دوربین واتسون^۵ (DW) روشی برای تشخیص همبستگی در باقی‌مانده‌های تحلیل مدل رگرسیونی نشان داد که دامنه نمرات این آزمون بین ۱ تا ۱/۴۵ بود؛ بنابراین، مفروضه استقلال داده‌ها به درستی رعایت شده است.

جدول ۲. ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	۱									
۲	**۰/۷۶	۱								
۳	**۰/۶۹	**۰/۷۵	۱							
۴	**۰/۶۸	**۰/۷۴	**۰/۶۴	۱						
۵	**۰/۷۵	**۰/۸۰	**۰/۷۴	**۰/۶۴	۱					
۶	**۰/۷۱	**۰/۷۵	**۰/۷۰	**۰/۷۴	**۰/۶۹	۱				
۷	**۰/۶۴	**۰/۷۱	**۰/۶۳	**۰/۵۹	**۰/۶۶	**۰/۶۵	۱			
۸	**۰/۷۳	**۰/۷۸	**۰/۶۱	**۰/۷۱	**۰/۶۹	**۰/۷۴	**۰/۶۷	۱		
۹	**۰/۸۳	**۰/۸۲	**۰/۷۲	**۰/۶۹	**۰/۸۳	**۰/۷۷	**۰/۷۱	**۰/۸۲	۱	
۱۰	**۰/۶۵	**۰/۷۰	**۰/۷۱	**۰/۵۹	**۰/۷۴	**۰/۶۸	**۰/۵۸	**۰/۶۵	**۰/۷۶	۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود رابطه بین مؤلفه‌های دشواری‌های تنظیم هیجانی و خودناتوان سازی تحصیلی با نمره کل دل‌زدگی تحصیلی مثبت و معنادار است ($P \leq 0/001$). به عبارت دیگر هر چه دانش‌آموزان در دشواری‌های تنظیم هیجانی و خودناتوان سازی نمرات بالاتری بگیرند در دل‌زدگی تحصیلی نیز نمرات بالاتری به دست می‌آورند.

نکته: در جدول ۲ منظور از ۱=عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، ۲=عدم وضوح هیجانی، ۳=دسترسی محدود به راهبرهای تنظیم هیجانی، ۴=دشواری در انجام رفتار هدفمند، ۵=دشواری در کنترل تکانه، ۶=فقدان آگاهی هیجانی، ۷=خلق منفی، ۸=عذرتراشی، ۹=تلاش و ۱۰=دل‌زدگی تحصیلی است.

1. Boxplot
2. scatter plot
3. tolerance
4. variance inflation factor (VIF)
5. Durbin-Watson

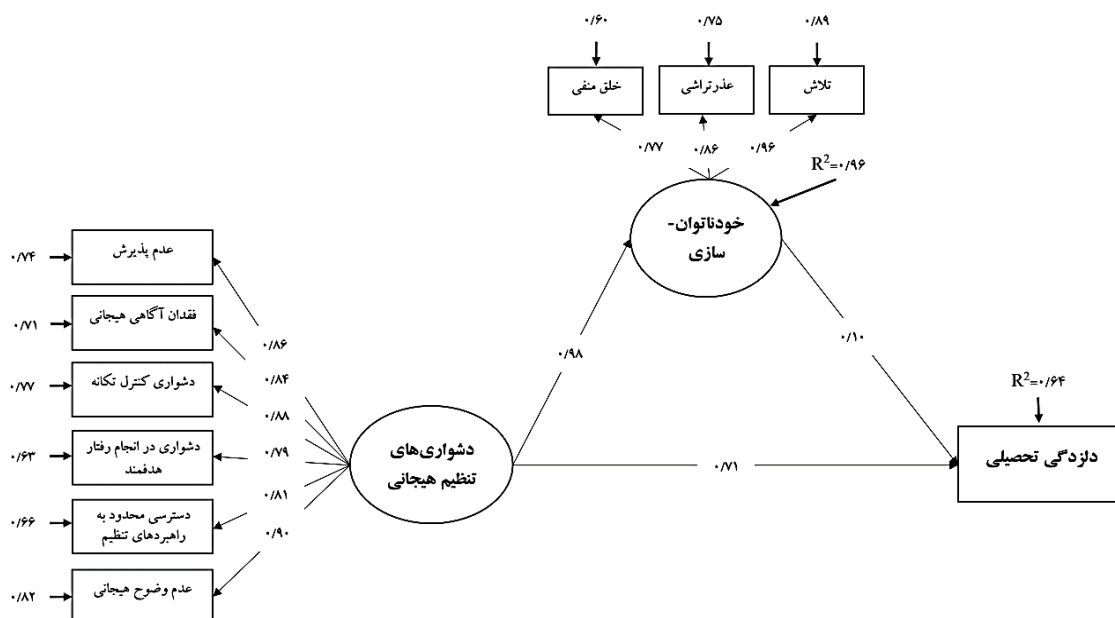
جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی برای بررسی میانجی‌گری خودناتوان‌سازی تحصیلی

شاخص‌ها	نام شاخص	مدل پیشنهادی	برازش قابل قبول
شاخص‌های برازش مطلق	χ^2	۳۱۵/۹۰۳	بزرگتر از ۵ درصد
	GFI	۰/۹۴۵	$\geq ۰/۹$
	AGFI	۰/۹۲۵	$\geq ۰/۹$
	NNFI	۰/۹۳۶	$\geq ۰/۹$
	NFI	۰/۹۴۸	$\geq ۰/۹$
شاخص‌های برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۵۳	$\geq ۰/۹$
	RFI	۰/۹۲۹	$\geq ۰/۹$
	IFI	۰/۹۵۳	۱-۰
شاخص‌های برازش مقتصد	PNFI	۰/۶۹۵	$\geq ۰/۵$
	RMSEA	۰/۰۶	$\leq ۰/۰۱$

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازندگی در نتیجه آزمون الگوی پیشنهادی آورده شده‌اند. بنابراین با توجه به مطلوب بودن شاخص‌های برازش مطلق، شاخص‌های برازش تطبیقی و شاخص‌های برازش مقتصد دست به اصلاح مدل نزدیک در نهایت مدل پیشنهادی از برازش مطلوب با داده‌ها برخوردار بود. همان‌طور که مشاهده می‌شود در مدل تأییدی نهایی مقدار χ^2 معنی‌دار شده است، اما از آنجا که در نمونه‌های بزرگ این شاخص به‌طور معمول معنی‌دار است و نمی‌توان آن را به عنوان ملاکی مطمئن در جهت بررسی برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها در نظر گرفت. همچنین، سایر شاخص‌های برازندگی، مانند نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) با مقدار ۲/۴۵۴، شاخص برازندگی افزایشی^۲ (IFI) با مقدار ۰/۹۵، شاخص برازندگی تطبیقی^۳ (CFI) با مقدار ۰/۹۵، شاخص نیکویی برازش^۴ (GFI) با مقدار ۰/۹۴، شاخص برازش هنجار شده یا شاخص توکر-لویس^۵ (NNFI=۰/۹۳)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^۶ (AGFI=۰/۹۲)، شاخص برازندگی هنجار شده^۷ (NFI=۰/۹۴) و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریباً^۸ (RMSEA) با مقدار ۰/۰۷ حاکی از برازش مطلوب الگوی تأییدی نهایی با داده‌ها است.

1. Chi- Square
2. incremental of fit index
3. comparative of fit index
4. goodness of fit index
5. tucker - lewis index
6. adjusted goodness of fit index
7. normal of fit index
8. root mean square error of approximation

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازندگی در نتیجه آزمون الگوی پیشنهادی آورده شده‌اند. بنابراین با توجه به مطلوب بودن شاخص‌های برازش مطلق، شاخص‌های برازش تطبیقی و شاخص‌های برازش مقتصد دست به اصلاح مدل نزدیک در نهایت مدل پیشنهادی از برازش مطلوب با داده‌ها برخوردار بود. همان‌طور که مشاهده می‌شود در مدل تأییدی نهایی مقدار χ^2 معنی‌دار شده است، اما از آنجا که در نمونه‌های بزرگ این شاخص به‌طور معمول معنی‌دار است و نمی‌توان آن را به عنوان ملاکی مطمئن در جهت بررسی برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها در نظر گرفت. همچنین، سایر شاخص‌های برازندگی، مانند نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) با مقدار ۲/۴۵۴، شاخص برازندگی افزایشی^۲



شکل ۱. برازش مدل نهایی پژوهش

متغیرها در سطح معنی‌دار $P \leq 0/01$ دارای ارزش بیشتر از صفر هستند. نتایج همچنین بیانگر آن است که ۹۶ درصد از تغییرات مربوط خودناتوان‌سازی توسط دشواری‌های تنظیم هیجانی تبیین می‌شود. بر این اساس حدود ۶۴ درصد از تغییرات مربوط به دلزُدگی تحصیلی توسط متغیرهای دشواری‌های تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی تبیین می‌شود. ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای برونزاد، میانجی و درون‌زاد در جدول ۴ آمده است.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که وزن رگرسیونی استاندارد مؤلفه‌های مربوط به هر سازه (متغیر مشاهده‌پذیر) و سازه‌های (مکنون) ارائه شده است. بر این اساس ضریب استاندارد و مستقیم دشواری‌های تنظیم هیجانی به خودناتوان‌سازی $0/98$ ، دشواری‌های تنظیم هیجانی به دلزُدگی تحصیلی $0/71$ و خودناتوان‌سازی به دلزُدگی تحصیلی $0/10$ می‌باشد که همه مسیرهای استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل معنی‌دار می‌باشند ($P \leq 0/01$). با توجه به سطح خطای کمتر از $P \leq 0/01$ در رابطه با تمام متغیرها می‌توان چنین برداشت کرد که تمام

جدول ۴. ضرایب استاندارد اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

متغیر	اثرات کل		اثرات مستقیم		اثرات غیرمستقیم
	تنظیم هیجانی	خودناتوان‌سازی	تنظیم هیجانی	خودناتوان‌سازی	تنظیم هیجانی
خودناتوان‌سازی	۰/۹۷۷	-	۰/۹۷۷	-	-
دلزُدگی تحصیلی	۰/۸۰۱	۰/۰۹۶	۰/۷۰۸	۰/۰۹۶	۰/۰۹۳
تلاش	۰/۹۲۳	۰/۹۴۵	-	۰/۹۴۵	۰/۹۲۳
عذر تراشی	۰/۸۴۴	۰/۸۶۴	-	۰/۸۶۴	۰/۸۴۴
خلق منفی	۰/۷۵۵	۰/۷۷۳	-	۰/۷۷۳	۰/۷۵۵
عدم پذیرش	۰/۸۶۱	-	۰/۸۶۱	-	-
فقدان آگاهی هیجانی	۰/۸۴۴	-	۰/۸۴۴	-	-
دشواری کنترل تکانه	۰/۸۷۷	-	۰/۸۷۷	-	-
دشواری رفتار هدفمند	۰/۷۹۱	-	۰/۷۹۱	-	-
دسترسی محدود	۰/۸۱۵	-	۰/۸۱۵	-	-
عدم وضوح هیجانی	۰/۹۰۴	-	۰/۹۰۴	-	-

ناکافی رفتارهای تکانشی مربوط به عواطف نیرومند مثبت و منفی، دشواری در سازماندهی و انتخاب فعالیت برای نیل به اهداف غیر وابسته به خلُق در هنگام برانگیختگی هیجانی و تمایل به انجماد هیجانی در هنگام استرس خیلی بالا، بی‌نظمی فراگیر در حیطه‌های مختلف سیستم هیجانی درونی رخ می‌دهد و شامل ابعاد رفتاری، جسمی، شناختی و تجربی پاسخ هیجانی در دانش‌آموزان می‌شود (صادقی و همکاران، ۱۳۹۸).

به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که دچار مشکل در تنظیم هیجان هستند به دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از این اختلال ممکن است از وجود هیجان‌ات مثبت و منفی خویش آگاهی نداشته باشند و هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف نتوانند به خوبی از هیجان‌ات خود استفاده کنند؛ زیرا مشکلات جسمانی و روانی آنان باعث می‌شود که آنان در موقعیت‌های اجتماعی، خود را به صورت منفی ارزیابی کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های اجتماعی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر الگوی ساختاری دشواری تنظیم هیجانی و دلزُدگی تحصیلی: نقش میانجی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان بود. نتایج حاصل از مدل‌یابی معادله ساختاری نشان داد که دشواری‌های تنظیم هیجانی اثر مثبت مستقیمی بر خودناتوان‌سازی دارد. این نتایج با مطالعات دیگر برای مثال (صادقی و همکاران، ۱۳۹۸؛ زاکی و همکاران، ۲۰۱۶؛ کانوس، ۲۰۱۷) همخوانی دارد.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که ناتوانی در تنظیم هیجان دانش‌آموز در حیطه وسیعی از هیجان‌ها، مشکلات تطابقی و زمینه‌های موقعیتی دیده می‌شود. این بی‌نظمی آسیب‌پذیری فرآیند نسبت به هیجان و ناتوانی در تنظیم پاسخ‌های شدید همراه با آن در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد. خصوصیات این بی‌نظمی عبارتند از: بی‌زاری افراطی نسبت به کسب تجربه هیجانی، ناتوانی در تنظیم برانگیختگی شدید جسمی، مشکل در برگرداندن توجه از محرک هیجانی، آشفتگی شناختی و اختلال در پردازش اطلاعات، کنترل

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

تعدیل و تنظیم هیجانی استفاده کرده و هیجان‌ات مثبت مانند (من توانایی مقابله با قبول هیجان منفی ناشی از نمره کم در درس‌هایم را دارم و تلاش می‌کنم تا با نمره خوب در امتحان بعدی احساس خوشحالی کنم) را جایگزین هیجان‌ات منفی کنند و به این صورت زمینه کاهش بسیاری از مشکلات ناشی از این اختلال: از جمله خودناتوان‌سازی را فراهم آورند. در کل می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که استفاده از مداخلات آموزش تنظیم هیجان می‌تواند با هدف قرار دادن هیجان‌ات که نقش مهمی در رفتارهای ما در جامعه دارند، زمینه‌ساز کاهش بسیاری از مشکلات روانی-اجتماعی شود (فریولی و همکاران، ۲۰۱۷).

همچنین نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که ۶۴ درصد از واریانس دل‌زدگی تحصیلی توسط مؤلفه‌های دشواری‌های تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی تبیین می‌شود. این نتایج با مطالعات (بورگس و دیبارتولو، ۲۰۱۶؛ زاکی و همکاران، ۲۰۱۶؛ کانوس، ۲۰۱۷؛ فریولی و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلارک و مک کان، ۲۰۱۶؛ نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲؛ کوثر و همکاران، ۱۳۹۸؛ فصیحانی فرد و همکاران، ۱۳۹۸) همخوانی دارد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت، که دانش‌آموزانی که دچار مشکل در تنظیم هیجان هستند به دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از این اختلال ممکن است از وجود هیجان‌ات مثبت و منفی خویش آگاهی نداشته باشند و هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف نتوانند به خوبی از هیجان‌ات خود استفاده کنند؛ زیرا مشکلات جسمانی و روانی آن‌ها باعث می‌شود که در موقعیت‌های اجتماعی، خود را به صورت منفی ارزیابی کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های اجتماعی زندگی درگیر کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت مشکلاتی در ابعاد فرسودگی تحصیلی ظاهر شود؛ اما آموزش تنظیم هیجان به آنان باعث می‌شود که از وجود هیجان‌ات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با بازآرزیابی هیجان‌ات در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگه داشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و به طور خاص دل‌زدگی تحصیلی خویش را کاهش دهند. دانش‌آموزان دارای دشواری در تنظیم هیجان در هنگام تحصیل به احتمال زیاد نمی‌توانند از هیجان‌ات مثبت به صورت مفید استفاده نمایند و در مقابل به میزان زیادی از هیجان‌ات منفی برخوردارند و این امر موجب مشکلات دیگری از جمله درک منفی از خویش، نگرانی نسبت به روابط با دیگران و عملکرد اجتماعی نامناسب و به تبع آن

زندگی درگیر کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت مشکلاتی در ابعاد فرسودگی تحصیلی ظاهر شود؛ اما آموزش تنظیم هیجان به آنان باعث می‌شود که از وجود هیجان‌ات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با باز آرزایی هیجان‌ات در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگه داشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و به طور خاص دل‌زدگی تحصیلی خویش را کاهش دهند. دانش‌آموزان دارای دشواری در تنظیم هیجان در هنگام تحصیل به احتمال زیاد نمی‌توانند از هیجان‌ات مثبت به صورت مفید استفاده نمایند و در مقابل به میزان زیادی از هیجان‌ات منفی برخوردارند و این امر موجب مشکلات دیگری از جمله درک منفی از خویش، نگرانی نسبت به روابط با دیگران و عملکرد اجتماعی نامناسب و به تبع آن عملکرد مناسب تحصیلی در آن‌ها می‌شود که خود دلیلی بر دل‌زدگی تحصیلی در آنان است (زاکی و همکاران، ۲۰۱۶).

نتایج حاصل از مدل‌یابی معادله ساختاری نشان داد که خودناتوان‌سازی اثر مثبت مستقیمی بر دل‌زدگی تحصیلی دارد. این نتایج با مطالعات دیگر برای مثال (فریولی و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلارک و مک کان، ۲۰۱۶؛ نریمانی، عینی و تقوی، ۱۳۹۵؛ کوثر و همکاران، ۱۳۹۸؛ فصیحانی فرد و همکاران، ۱۳۹۸) مبنی بر اینکه خودناتوان‌سازی یکی از عوامل تأثیرگذار بر دل‌زدگی تحصیلی دانش‌آموزان است همخوانی دارد.

در تبیین این فرضیه می‌توان به این اشاره کرد که دانش‌آموزان دارای اختلال خود ناتوان‌سازی برای دور شدن از هیجان‌های منفی خود استفاده می‌کنند. بدین معنی که با به تعویق انداختن در وظایف خود از بعضی کارها که انجامشان باعث هیجان منفی می‌شود، از هیجان‌ات منفی دور می‌مانند و بدین ترتیب احساس بد و منفی حاصل از انجام آن کار را تجربه نمی‌کنند. این افراد با استفاده از این روش به تدریج در تکالیف خود عقب افتاده و فشار روانی حاصل از انجام ندادن تکالیف موجب کاهش بهزیستی روانی، اجتماعی، بروز عوارض جسمانی ناشی از اختلالات روانی و در نتیجه دل‌زدگی تحصیلی می‌شود؛ بنابراین، آموزش تنظیم هیجان به این افراد کمک می‌کند تا از هیجان‌ات منفی خود آگاهی یافته و از عواملی که موجب بروز این هیجان‌ات منفی در زمینه تحصیلی و زندگی اجتماعی شده، شناخت مناسب را پیدا کنند. علاوه بر این، این افراد می‌آموزند که به جای فرار از هیجان‌ات منفی؛ آن‌ها را به درستی بپذیرند و به جای فرار از آن‌ها و جایگزین کردن خود ناتوان‌سازی برای آن، از مهارت‌های

حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

مرادی زاده، سیروس؛ بازگیر، لیلا و عبدالمهدی مقدم، مریم. (۱۳۹۴). بررسی دختر مقطع متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.

<https://civilica.com/doc/394741/>

حیدری، محمود؛ خداپناهی، محمدکریم و دهقانی، محسن (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. تحقیقات علوم رفتاری، ۷(۲)، ۱۰۶-۹۷.

خان‌زاده، مصطفی؛ سعیدیان، محسن؛ حسین‌چاری، مسعود و ادریسی، فروغ (۱۳۹۱). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس دشواری در نظم‌بخشی هیجانی. مجله علوم رفتاری، ۶(۱)، ۸۷-۹۶. <http://noo.rs/cPF2G>

صادقی، مسعود؛ امیریان، لیلا؛ وفاپور، حسنا و بزودوده، عباس (۱۳۹۸). تدوین مدل علی از رابطه بین کمالگرایی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی: با نقش میانجیگری خودآگاهی هیجانی. دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی ۱۲(۲)، ۸۰-۸۸. <http://edcbmj.ir/article-1-1502-fa.html>

فصیحانی فرد، سارا؛ جوکار، بهرام؛ خرمایی، فرهاد و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در رابطه بین احساسات شرم و گناه و سازگاری تحصیلی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۷(۳)، ۳۷-۵۰.

[Doi:10.30473/etl.2020.50596.3146]

عملکرد مناسب تحصیلی در آن‌ها می‌شود که خود دلیلی بر دلزدگی تحصیلی در آنان است (ریس و همکاران، ۲۰۱۶).

با وجود آنکه، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره نقش دشواری‌های تنظیم‌هیجانی و خودناتوان‌سازی در تبیین تفاوت‌های مشاهده شده در پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند: اول نتایج مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعات دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. دوم، در مطالعه حاضر به منظور تحلیل روابط بین متغیرهای چندگانه در الگوی مفهومی پیشنهاد شده، از یک طرح توصیفی استفاده شد؛ بنابراین، تکرار و بسط این یافته‌ها مستلزم به کارگیری طرح‌های طولی است. همچنین با توجه به اینکه برای ارزیابی روابط بین متغیرهای از ضریب همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است، بنابراین، نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط انجام شود. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر تأکید می‌کند که دشواری‌های تنظیم‌هیجانی و خودناتوان‌سازی در پیش‌بینی و تبیین دلزدگی تحصیلی از نقش با اهمیتی برخوردار است. از این رو به پژوهشگران علاقه‌مند در این زمینه پیشنهاد می‌شود که از روش‌های دیگری به غیر از پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود تا از محدودیت اعتباربخشی به داده‌ها و یافته‌ها خارج شود. همچنین در تحقیقات آینده، نقش متغیرهای دیگر مؤثر بر دلزدگی تحصیلی وارد مدل گردد تا تبیین جامع‌تری بر اساس یک الگوی مدل‌سازی معادلات ساختاری فراهم شود. علاوه بر این ترکیب روش‌های کمی و کیفی پژوهش و استفاده از روش‌های کیفی درک عمیق‌تری از مبانی نظری دلزدگی تحصیلی فراهم خواهد کرد. در نهایت، با توجه به ارتباط معنادار دشواری‌های تنظیم‌هیجانی و خودناتوان‌سازی با دلزدگی تحصیلی، جهت کاهش دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان، تهیه بسته‌های آموزشی در زمینه ابعاد اشتیاق رفتاری، شناختی و عاطفی کمک شایانی کند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

- [Doi: 10.4324/9781315757421]
Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
[Doi: 10.1016/j.paid.2016.03.080]
- Edwards, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., & Eastwood, A.E. (2016). Adesire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 42, 1035- 1045. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
[Doi: 10.1016/J.PAID.2006.08.027]
- Fassihanifard, S; Jokar, B; Khormaei, F and Hossein Chari, M (2020). The mediating role of self-disabling in the relationship between feelings of shame and guilt and academic adjustment. *Research in School and Virtual Learning*, 7 (3), 37-50. (Persian)
[Doi: 10.2466/pr0.96.2.361-373]
- Fiorilli C, De Stasio S, Di Chiacchio C, Pepe A, Salmela-Aro K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *Int J Educ Res*, 84:1-2.
[Doi: 10.3390/ijerph18041922]
- Foster, J. (2007). Procrastination and perfectionism: Connections, understandings, and control. *Gifted Education International*, 23, 132- 140.
[Doi: 10.1177/026142940702300307]
- Gratz, K. L., and Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure and Initial Validation of The difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41- 54.
[Doi: 10.1007/s10862-008-9102-4]
- Gross, J. J. (Ed.). (2014b). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
[Doi: 10.1556%2F2006.4.2015.031]
- Gruber, R., & Cassoff, J. (2014). The interplay between sleep and emotion regulation: Conceptual framework empirical evidence and future directions. *Current Psychiatry Reports*, 16 (11), 500. [Doi: 10.1007/s11920-014-0500-x]
- Heidari, M; Khodapnahi, M.K and Dehghani, M (2009). Psychometric examination of self-handicapping scale (SHS). *Behavioral Science Research*, 7 (2), 106-97. (Persian)
- Jones, E. E., Rhodewalt, F. (1982). *Self-Handicapping Scale*. Salt Lake City, UT: Department of Psychology, Princeton University and University of Utah [Unpublished scale.]
- کوثر، رئوف؛ خادمی، ملوک و نقش، زهرا (۱۳۹۸). رابطه ی کمال گرایی با اهمال کاری تحصیلی: نقش واسطه ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان سازی تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵ (۱)، ۲۳۵-۲۰۷.
[Doi.org/10.22051/jontoe.2017.14118.1684]
- نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول. (۱۳۹۴). مقایسه ی اثر بخشی آموزش پذیرش / تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۴)، ۱۵۴-۱۷۶.
http://jld.uma.ac.ir/article_139.html
- نریمانی، محمد؛ عینی، ساناز و تقوی، رامین. (۱۳۹۵). الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص. *فصلنامه سلامت روان کودکان*، ۳(۳)، ۳-۱۱.
<http://childmentalhealth.ir/article-۱۵۲-۱-fa.html>

References:

- Al-Syabi, N. S., Al-Zubaidi, A. S., Al-Harthy, I., Kazem, A. M. (2016). Achievement Responsibility and Its Relation to Self-determination Motivation of Foundation Program Students. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]* 10(3), 653.
- Begeer, S., Howlin, P., Hoddenbach, E., Clauser, C., Lindauer, R., Clifford, P., & Koot, H. M. (2015). Effects and moderators of a short theory of mind intervention for children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Autism Research*, 8(6), 738-748. [Doi: 10.1002/aur.1489]
- Bentler, P.M. and Chou, C. (1987) Practical Issues in Structural Modeling. *Sociological Methods and Research*, 16 (1), 78- 117. [Doi: 10.1177/0049124187016001004]
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (4), 405-417. [Doi: 10.1037//0022-3514.36.4.405]
- Brian, M., Galla, J., Wood, E. T., Kim Har, A. W., & Chiu David, A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 24, 123-130.
[Doi: 10.1016/j.jsp.2014.04.001]
- Byrne, B.M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*: Routledge.

- Khanzadeh, M; Saeidian, M; Hossein Chari, M and Idrisi, F (2012). Factor structure and psychometric properties of a difficult scale in emotional regulation. *Journal of Behavioral Sciences*, 6 (1), 87-96. (Persian)
- Kowsar, R; Khademi, M and Naghsh, Z (2020). The relationship between perfectionism and academic procrastination: the mediating role of the variables of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-disability. *New Educational Thoughts*, 15 (1), 207-235. (Persian)
[Doi: 10.22051/jontoe.2017.14118.1684]
- Kunos, N. (2017). School Related Burnout and Students' Coping Strategies. European educational research association, ECER Conference 2017. 08-21.
- Lee, K.-H., Herold, D.M., and Yu, A.-L. (2016), "Small and Medium Enterprises and Corporate Social Responsibility Practice: A Swedish Perspective", *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* 23(2), 88-99.
[Doi: 10.1002/csr.1366]
- Liu, X., Gao, X., & Ping, S. (2019). Post-1990s College Students Academic Sustainability: The Role of Negative Emotions, Achievement Goals, and Self efficacy on Academic Performance. *Sustainability*, 11(3), 775. [Doi: 10.3390/su11030775]
- Macedo, A.; Marques, M.; Pereira, A. T. (2014). Perfectionism and Psychological Distress: A Review of the Cognitive Factors. *Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health*. 6 (1):1-10. [Doi: 10.21035/ijcnmh.2014.1.6]
- Marengo, S. M., Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Warren, J., & Smalley, K. B. (2019). The relationship of early maladaptive schemas and anticipated risky behaviors in college students. *Journal of Adult Development*, 26 (3), 190-200.
- Martins, E., Freire, M., Ferreira-Santos, F. (2016). Examination of adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies as trans diagnostic processes. associations with diverse psychological symptoms in college students. [Doi: 10.21909/sp.2016.01.707]
- Narimani, M., Einy, S., & Tagavy, R. (2016). Classroom behavior pattern and academic self-handicapping in students with specific learning disabilities. *Journal of Child Mental Health*, 3 (3), 3-11. (Persian)
<http://childmentalhealth.ir/article-1-152-fa.html>
- Narimani, M., Abbasi, M., Abolghasemi, A., & Ahadi, B. (2013). A study comparing the effectiveness of acceptance/ commitment by emotional regulation training on adjustment in students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 2(4), 154-176. (Persian)
http://jld.uma.ac.ir/article_139.html?lang=en
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*. 106(3): 696-710. [Doi: 10.1037/a0036006]
- Rathnasabapathy, M. (2020). The Factors of Academic Achievement. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (03), 1062-1064.
- Sadeghi, M; Amirian, L; Vafapour, H and Bazdoudeh, A (2020) Development of a causal model of the relationship between academic perfectionism and academic procrastination of medical students: with the role of mediating emotional self-awareness. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences* 12 (2), 80-88. (Persian)
<https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=780511>
- Shih, S. S. (2018). Examining Relationships of Taiwanese Adolescents' Achievement Goals to Academic Engagement and Coping. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 153-165.
- Soper, D.S. (2021). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models* [Software]. Available from
<https://www.danielsoper.com/statcalc>.
- Torok, L., Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: forms, influencing factors and measurement. *Ceskoslovenská Psychologie* 62(2), 18-32.
- Vogel-Walcutt, J.J., Fiorella, L., Carper, T. et al. (2012). The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings: A Comprehensive Review. *Educ Psychol Rev* 24, 89–111 (2012).. [Doi: 10.1007/s10648-011-9182-7]
- Wang J, Liu RD, Ding Y, Xu L, Liu Y, Zhen R. (2017). Teacher's Autonomy Support and Engagement in Math: Multiple Mediating Roles of Self-efficacy, Intrinsic Value, and Boredom. *Frontiers in psychology* 2017; 8: 1006. [Doi: 10.3389/fpsyg.2017.01006]
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44. [Doi:10.1016/j.lindif.2018.11.010]
- Zaki, J., Williams, W. Craig. (2016). Interpersonal emotion regulation. *Journal of Emotion*, (13) 5, 803-810. [Doi: 10.1037/a0033839]