

Research Paper

Structural Equation Model of Academic Boredom Based on Cognitive Emotion Regulation and Academic Self-Efficacy: The Mediating Role of Academic Self-Handicapping



Maryam Shokri ¹ & Mohammad Reza Tamannaefar ^{2*}

1. M.A. Student, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.

2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.

Use your device to scan
and read article online



Article Info:

Received: 2024/10/24

Accepted: 2025/08/26

Available Online: 2025/09/22

Citation: Shokri, M. & Tamannaefar, M. (2025). [Structural Equation Model of Academic Boredom Based on Cognitive Emotion Regulation and Academic Self-Efficacy: The Mediating Role of Academic Self-Handicapping (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(2):57-72. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.16079.5971>



10.22098/jsp.2025.16079.5971

Extended Abstract

1. Introduction

The primary objective of education is to foster the comprehensive development of individuals and prepare them to play effective roles in personal and societal life (Sharp et al., 2020; Sharp et al., 2021). Among the numerous psychological factors that hinder academic success, academic boredom has emerged as a key affective barrier (Khan et al., 2019). Boredom is a central academic emotion that directly influences students' engagement and learning motivation both inside and outside the classroom (Borgonovi et al., 2023). Empirical evidence suggests that academic boredom is closely linked to students' emotion regulation abilities. Individuals who employ maladaptive emotion regulation strategies are more prone to disengagement and negative emotional states. Likewise, academic self-efficacy, reflecting students' beliefs about their capability to perform academic tasks, has been recognized as an important predictor of academic emotions, including boredom (Kula et al., 2020).

Despite solid evidence supporting the separate roles of emotion regulation and self-efficacy, limited research in Iran has examined how mediating psychological mechanisms may explain their joint influence on academic boredom. This study, therefore, introduces academic self-handicapping—a defensive tendency to create obstacles to performance—as a potential mediator. The aim was to test a structural model of academic boredom based on cognitive emotion

regulation and academic self-efficacy, mediated by academic self-handicapping.

2. Materials and Methods

This was descriptive-correlation research. The statistical population of the study was all students of University of Kashan in spring of year 2024. The sample size was selected based on Klein's model (2023) and with convenience sampling (online method) of 396 students. Data collection tools include the academic boredom questionnaire (ABQ) of Bieleke et al. (2021), cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ) of Garnefski & Kraaij (2006), college academic self-efficacy scale (CASES) of Owen & Froman (1998) and academic self-handicapping Scale (ASHS) of Schwinger and Stiensmeier-Pelster (2011). Data were analyzed using Pearson correlation and structural equations modeling.

3. Results

The SEM results indicated that maladaptive cognitive emotion regulation, adaptive cognitive emotion regulation, and academic self-efficacy each had significant direct effects on academic boredom. Furthermore, academic self-handicapping significantly mediated these relationships.

4. Discussion and Conclusion

The findings highlight that students with higher academic self-efficacy perceive greater chances of success prior to undertaking tasks (Zhao et al., 2024). Consequently, they experience less need for self-handicapping, a strategy often employed to protect one's self-esteem in the face of potential failure.

*Corresponding Author:

Mohammad Reza Tamannaefar

Address: Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.

Tel: +98 (913) 1616609

E-mail: tamannai@kashanu.ac.ir



Copyright © 2025 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

Individuals who refrain from self-handicapping are less likely to externalize their shortcomings and more likely to engage in constructive efforts to improve performance. This adaptive behavior reduces feelings of boredom by fostering a sense of control and competence.

The observed mediating role of academic self-handicapping further suggests that emotion

regulation strategies exert both direct and indirect effects on students' emotional experiences in academia. Counseling interventions that cultivate adaptive emotion regulation skills and enhance self-efficacy beliefs could thereby decrease academic self-handicapping tendencies and mitigate boredom among students.

Table 1. Fit indices of the structural model

Measure	Threshold	acceptable value
CMIN	176.11	-
DF	59	-
CMIN/DF	2.98	<3
Sig	0.001	-
RMSEA	0.07	<0.08
PCLOSE	0.001	>0.90
CFI	0.93	>0.90
AGFI	0.91	>0.90
PCFI	0.65	>0.60
PNFI	0.71	>0.60
IFI	0.93	>0.90
GFI	0.97	>0.90
NFI	0.90	>0.90

All indexes were within acceptable limits, confirming that the proposed structural model demonstrates adequate fit (RMSEA = 0.07, PCLOSE = 0.001).

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical principles were strictly adhered to. Participation was voluntary, and participants were free to withdraw at any stage. Confidentiality and anonymity were fully respected.

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

مدل‌یابی معادلات ساختاری دزدگی تحصیلی بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری خودناتوان‌سازی تحصیلی

مریم شکری^۱ ID و محمدرضا تمنایی‌فر^۲ ID*

۱. دانشجوی کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.



استاددهی: شکری، م. و تمنایی‌فر، م. (۱۴۰۴). مدل‌یابی معادلات ساختاری دزدگی تحصیلی بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری خودناتوان‌سازی تحصیلی. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۴(۲): ۵۷-۷۲. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.16079.5971>

doi 10.22098/jsp.2025.16079.5971

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل‌یابی معادلات ساختاری دزدگی تحصیلی بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری خودناتوان‌سازی تحصیلی بود.

روش‌ها: روش این مطالعه توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه کاشان در فروردین و اردیبهشت سال ۱۴۰۳ بودند. حجم نمونه بر اساس مدل کلان (۲۰۲۳) و با روش نمونه‌گیری در دسترس (شیوه آنلاین) ۳۹۶ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش شامل مقیاس دزدگی تحصیلی (ABQ) بیلکی و همکاران، فرم کوتاه پرسشنامه تنظیم شناختی هیجانی (CERQ) گرانفسکی و کرایچ، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانشکده (CAESS) اون و فرامن و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی (ASHS) شوینگر و استینسمیر-پلستر بود. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری تحلیل شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که اثرات مستقیم تنظیم هیجان ناسازگارانه، تنظیم هیجان سازگارانه و خودکارآمدی تحصیلی بر دزدگی تحصیلی معنادار بود. همچنین نتایج نشان داد که خودناتوان‌سازی تحصیلی در رابطه بین تنظیم هیجان ناسازگارانه و تنظیم هیجان سازگارانه و خودکارآمدی تحصیلی با دزدگی تحصیلی نقش میانجی و معنادار دارد. همچنین مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ($RMSEA=0.071$ و $p<0.05$).

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های این پژوهش و اهمیت نقش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی در دزدگی تحصیلی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود مراکز مشاوره دانشجویی از آموزش تنظیم هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی خودناتوان‌سازی تحصیلی برای بهبود دزدگی تحصیلی در دانشجویان استفاده کنند.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۳۱

کلیدواژه‌ها:

تنظیم شناختی هیجان، خودکارآمدی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، دزدگی تحصیلی

مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش، ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است (شارپ^۱ و همکاران، ۲۰۲۰؛ شارپ و همکاران، ۲۰۲۱). از بین عوامل مختلف، دزدگی تحصیلی^۲ یکی

از مهمترین عوامل بازدارنده اهداف فردی در آموزش است (خان^۳ و همکاران، ۲۰۱۹).

1. Sharp
2. academic boredom
3. Khan

* نویسنده مسئول:

محمدرضا تمنایی‌فر

نشانی: گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

تلفن: ۱۶۱۶۶۰۹ (۹۱۳) +۹۸

پست الکترونیکی: tamannai@kashanu.ac.ir



دزدگی یک احساس مهم مرتبط با موفقیت است که تعیین می‌کند که آیا و چگونه جوانان با یادگیری در محیط آموزشی و خارج از آن مشارکت می‌کنند (بورگونوی^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). دزدگی با احساس بد خواستن اما ناتوانی در شرکت در یک فعالیت رضایت بخش مطابقت دارد (ایستود^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). اگرچه به دلایل چند بعدی بودن این پدیده، توافق قطعی در مورد تعریف دزدگی وجود ندارد، دزدگی تحصیلی به یک تجربه عاطفی اشاره دارد که نحوه تعامل یادگیرندگان با همسالان و اساتید در کلاس را راهنمایی می‌کند و یادگیری و موفقیت بر آنها تأثیر می‌گذارد (تزه^۳ و همکاران، ۲۰۱۶؛ دوالی^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین می‌توان گفت که دزدگی یک محرک انگیزشی مهم است، اما در تحقیقات آموزشی نسبت به سایر هیجانات پیشرفت مدنظر نظریه مهار-ارزش هیجانات پیشرفت مانند اضطراب و لذت از یادگیری (پکران^۵ و همکاران، ۲۰۲۳) و باورهای خود ارزیابی مانند خودکارآمدی و خودپنداره به طور قابل توجهی کمتر مورد توجه قرار گرفته است (بورگونوی و همکاران، ۲۰۲۳). اما اخیراً مطالعه دزدگی تحصیلی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است، زیرا تحقیقات مرتبط با هیجانات منفی پیشرفت مانند دزدگی تحصیلی در حال تغییر است (کامپو مورلز^۶ و همکاران، ۲۰۲۱؛ پکران و گوئتز^۷، ۲۰۲۴).

دزدگی تحصیلی به عنوان یک هیجان با تنظیم هیجان در ارتباط است (فرنزل^۸ و همکاران، ۲۰۲۳)، به طوری که تحقیقات نشان داده است که دزدگی تحصیلی بر اساس راهبردهای تنظیم هیجان قابل پیش‌بینی است (نیک‌اندام کرمانشاهی و همکاران، ۱۴۰۰). راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، به عنوان راهبردهایی تعریف شده‌اند که توسط گرانفسکی و کرایج^۹ (۲۰۰۶) ارائه شده است که افراد از آنها به عنوان راهبردهای مقابله‌ای برای رویارویی با موقعیت‌های استرس‌زا و مدیریت و کنترل اطلاعات برانگیخته هیجانی استفاده می‌کنند (مانش^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴). به عبارتی توانایی تنظیم هیجانات شامل تغییر زمان، شدت، مدت، ظرفیت و/یا بیان هیجانات برای برآوردن اهداف یا خواسته‌های موقعیتی است (تامپسون^{۱۱}، ۱۹۹۴؛ به نقل از کوکونای^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین تحقیقات نشان داده است که سطوح بالاتری از مشکلات تنظیم هیجان با سطوح بالاتری از تمایل به دزدگی تحصیلی بالاتر مرتبط است (ویریت^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر راهبردهای تنظیم هیجان که نقش تبیین کننده‌ای بر دزدگی تحصیلی دارند، باورهای خود ارزیابی مانند خودکارآمدی تحصیلی^{۱۴} نیز می‌توانند دزدگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند (مظلومیان و خزایی، ۱۴۰۰؛ لیو و لو^{۱۵}، ۲۰۱۷؛ کولا^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۰).

در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۲۰۰۱)؛ به نقل از پولیکتوا^{۱۷} و همکاران،

۲۰۲۳)، خودکارآمدی عبارت است از اعتقاداتی که افراد در مورد ظرفیت خود برای رسیدن به نتایج مطلوب (بنلاسینی^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۴)، غلبه بر موانع، مقاومت در برابر ناسازگاری، خودتنظیمی در مواجهه با شرایط تنش-زا و تشخیص در بین بسیاری از گزینه‌های متعدد دارند (وانگ و سون^{۱۹}، ۲۰۲۴). به عبارتی، خودکارآمدی تحصیلی، به عنوان درک توانایی‌های خود در موضوعات تحصیلی و همچنین فرآیندهای خودنظارتی تأثیرگذار بر یادگیری تعریف شده است (بندورا، باربارانیلی^{۲۰} و همکاران، ۱۹۹۶؛ به نقل از باسیلی^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۰؛ بشرپور و عینی، ۱۴۰۱). تحقیقات نشان داده است که داشتن خودکارآمدی تحصیلی با میزان بالای پیشرفت تحصیلی (آفوسو^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۳؛ رییس^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۳) و موفقیت در انجام تکالیف در ارتباط است (کریستنسن^{۲۴} و همکاران، ۲۰۲۴؛ هراندز^{۲۵} و همکاران، ۲۰۲۴) و پایستگی بیشتری از خود نشان می‌دهند (کول^{۲۶} و همکاران، ۲۰۲۴). بر اساس پیشینه پژوهش، خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به طور مستقیم دزدگی تحصیلی را پیش‌بینی کند و یادگیرندگانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند در زندگی تحصیلی خود دزدگی و بی‌حوصلگی کمتری از خود نشان می‌دهند (عابد و همکاران، ۱۴۰۱).

آنچه که مشخص است هم راهبردهای تنظیم هیجان (ویریت و همکاران، ۲۰۲۲) و هم خودکارآمدی تحصیلی روی کارکردهای تحصیلی به ویژه دزدگی تحصیلی نقش پیش‌بینی کننده دارند. اما آنچه بیشتر از دید پژوهش‌های قبلی مغفول مانده است، بررسی متغیرهای میانجی کننده بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با دزدگی تحصیلی در دانشجویان به ویژه در جامعه دانشجویان ایرانی است که در

1. Borgonovi
2. Eastwood
3. Tze
4. Dewaele
5. Pekrun
6. Camacho-Morles
7. Pekrun & Goetz
8. Frenzel
9. Garnefski & Kraaij
10. Manesh
11. Thompson
12. Kökőnyei
13. Weybright
14. academic self-efficacy
15. Liu & Lu
16. Kula
17. Poluektova
18. Benlahcene
19. Wang & Sun
20. Barbaranelli
21. Basili
22. Affuso
23. Reyes
24. Kristensen
25. Hernandez
26. Kul

روی پیشرفت تحصیلی است و باعث ای‌جاد رفتارهای ناسازگارانه‌ای مانند ترک تحصیلی می‌شود (آفاندی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). دلزدگی می‌تواند به صورت انگ‌گذاری عمل کند، زی‌را افراد به شی‌وه‌ای خاص رفتار می‌کنند تا در حالت ناخوشایند قرار نگیرند (بیلکی^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). اقدامات ناشی از دلزدگی می‌تواند بی‌اهمیت یا دارای اهمیت باشد و منجر به پیامدهای مثبت و منفی برای افراد و اطراف‌ی‌انشان شود (شارپ و همکاران، ۲۰۲۰؛ ولف^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). اما در تحقیقات، بیشتر جنبه‌های منفی آن مدنظر است که باعث می‌شود دانشجویان موفقیت تحصیلی بالایی نداشته باشند (هوتنر و ای‌ستود^۴، ۲۰۲۱)، و با تجربه بی‌اشتیایی به تحصیل، شادکامی کمتری را نشان دهند (بکر^۵ و همکاران، ۲۰۲۳) و با تاثیرگذاری بر رفتار و عملکرد (پکران و گوتز^۶، ۲۰۲۴) در برخی از آنان منجر به ترک تحصیل می‌شود (گرازی^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین، انجام یک پژوهش در زمینه عوامل موثر بر دلزدگی تحصیلی ضمن شناخت پیشایندهای تاثیرگذار بر آن می‌تواند برای مراکز آموزشی به ویژه دانشگاه‌ها دارای نتایج کاربردی باشد تا با شناخت بیشتر عوامل موثر بر دلزدگی تحصیلی برای جلوگیری از پیامدهای منفی آن در دانشجویان برنامه‌ریزی کنند. از این رو، با توجه به آنچه گفته شد سوال پژوهش آن است که آیا خودناتوان‌سازی تحصیلی در رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با دلزدگی تحصیلی در دانشجویان نقش میانجی دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی است و با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه کاشان در فروردین و اردیبهشت سال ۱۴۰۳ بودند. با وجود آنکه در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدل‌یابی معادلات ساختاری توافق کلی وجود ندارد، اما به زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم ۲۰۰ می‌باشد. کلاین^۸ (۲۰۲۳) نیز معتقد است برای هر متغیر ۲۰ نمونه لازم است، بنابراین، در پژوهش حاضر بر مبنای پیشنهاد کلاین و با احتساب احتمال ریزش برخی پاسخنامه‌ها ۳۹۶ نفر مطالعه شدند.

1. academic self-handicapping
2. Covington
3. Huangfu
4. Martin
5. Török
6. Núñez
7. Nieberding & Heckler
8. Affandi
9. Bieleke
10. Wolff
11. Hunter & Eastwood
12. Bekker
13. Kline
14. Gratz & Roemer

این راستا پژوهش حاضر نقش میانجی خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱ را مورد مطالعه قرار داده است، چرا که خودناتوان‌سازی تحصیلی هم از پیشایندهای این پژوهش یعنی راهبردهای تنظیم هیجان و خودکارآمدی تحصیلی تاثیر می‌پذیرد و هم بر پیامدهای آن یعنی دلزدگی تحصیلی تاثیر می‌گذارد (نیک‌اندام کرمانشاهی و همکاران، ۱۴۰۰). از این جهت از دیدگاه تجربی و بر اساس پژوهش‌های قبلی خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌تواند یک میانجی مناسب در این پژوهش باشد. بر اساس نظریه خودارزشی ک‌اوینگتون^۲ که نقشی اساسی در توضیح خودناتوان‌سازی تحصیلی داشته است، هدف یادگیرندگان از تلاش در محیط آموزشی، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن است (ک‌اوینگتون، ۱۹۹۲؛ به نقل از امجدیان و بهرامی، ۱۴۰۱).

لذا از دیدگاه ک‌اوینگتون یکی از راه‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند بدان وسیله از خوردن برچسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی است. اگر بپذیریم که خودناتوان‌سازی یکی از اشکال مشکل‌زای رفتار است، باید قبول کنیم که پیامدهای منفی و مخربی می‌تواند به همراه داشته باشد (منصورنیا و کریمی، ۱۳۹۹). همچنین خودناتوان‌سازی تحصیلی به عنوان هر عمل یا انتخاب تنظی‌مات عملکردی که فرصت بی‌رونی‌سازی شکست و درونی‌سازی موفقیت را افزایش می‌دهند، تعریف شده است (هوانگفو^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). پس از این، مارتین^۴ و همکاران (۲۰۰۳) خودناتوان‌سازی را به عنوان انتخاب عمدی موانع یا بهانه برای منحرف کردن شکست از شایستگی خود، محافظت از خودانگاره و اجتناب از عدم تأیید تعریف کرد. به گفته توروک^۵ و همکاران (۲۰۱۸)، خودناتوان‌سازی، راهبردی برای حفظ یا تقویت تصویر مثبت یادگیرندگان و نظرات مثبتی است که دیگران درباره آنها دارند. سپس خودناتوان‌سازی توسط نونز^۶ و همکاران (۲۰۲۱) تعریف شد که به عنوان ی‌ک راهبرد که در آن یادگیرندگان به عمد موانعی را ایجاد می‌کند که مانع از موفقیت آنها می‌شود. در یک مطالعه بر روی دانشجویان، خودناتوان‌سازی در دانشجویان دانشگاه به وضعیتی اطلاق می‌شود که دانشجویان عمداً موانعی را ای‌جاد می‌کنند که مانع ی‌ادگی‌ری آنها می‌شود تا از خودانگاره و عزت نفس خود محافظت کنند. ی‌ک مثال معمولی از خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانشجویان شامل اهمال‌کاری در فرآیند تکالیف دانشگاهی است (نی‌بردینگ و هکلر^۷، ۲۰۲۱).

در اهمیت و ضرورت این پژوهش می‌توان گفت که در سال‌های اخیر، دلزدگی تحصیلی به طور گسترده در مطالعات مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است که یکی از آنها در زمینه آموزش است، با توجه به اینکه دلزدگی تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان دارای پیامدهای منفی بر

بررسی پایایی مقیاس از ضریب پایایی ترکیبی (CR) و آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب امگا ۰/۹۱ و ضرایب آلفای کرونباخ برای دزدگی مرتبط با کلاس ۰/۷۱ و دزدگی مرتبط با یادگیری ۰/۸۶ و کل سوالات ۰/۹۲ محاسبه و به دست آمد.

فرم کوتاه پرسشنامه تنظیم شناختی هیجانی^۴ (CERQ): این پرسشنامه توسط گرانفسکی و کرایچ^۵ (۲۰۰۶) تهیه شده است و شامل ۱۸ سوال و ۲ بعد راهبردهای غیرانطباقی (سرزنش خود؛ سرزنش دیگران؛ نشخوارگری؛ فاجعه‌نمایی) و راهبردهای انطباقی (دیدگاه‌گیری؛ تمرکز مجدد مثبت؛ ارزیابی مجدد مثبت؛ پذیرش؛ تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره در هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۲ و ۱۰ است و نمره بالاتر نشان دهنده استفاده بیشتر فرد از آن راهبرد شناختی محسوب می‌شود. سازندگان روایی و پایایی آن را محاسبه و برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده و ضرایب برای سرزنش خود ۰/۶۸، سرزنش دیگران ۰/۷۷، نشخوارگری ۰/۷۹، فاجعه‌نمایی، ۰/۸۱، دیدگاه‌گیری ۰/۷۹، تمرکز مجدد مثبت ۰/۸۰، ارزیابی مجدد مثبت ۰/۸۱، پذیرش ۰/۷۳ و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی ۰/۷۹ به دست آورده‌اند و برای بررسی روایی از روایی ملاکی (همزمان) استفاده و ضریب همبستگی آن افسردگی از چک لیست اختلالات روانی (SCL-90) در آگوتیس^۶ و همکاران (۱۹۷۷) بررسی و ضرایب همبستگی برای تنظیم شناختی هیجان سازگارانه در دامنه ۰/۵۰ تا ۰/۵۳ و ضرایب همبستگی برای تنظیم شناختی هیجان سازگارانه ۰/۱۳ تا ۰/۲۱- و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است. این پرسشنامه در ایران ترجمه و هنجاریابی شده است و نتایج تحلیل عاملی تاییدی دو عاملی نیز گزارش و مقادیر نسبت کای اسکور به درجه آزادی X^2/d ، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب ۱/۴۵، ۰/۹۸۰ و ۰/۰۳ به دست آمده است و روایی ملاکی (همزمان) با مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS) لوی-باند^۷ و لوی‌باند (۱۹۹۶) بررسی و ضرایب همبستگی پیرسون برای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگارانه با افسردگی، اضطراب و استرس به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۴۲ و ۰/۴۰ و ضرایب همبستگی پیرسون برای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگارانه با افسردگی، اضطراب و استرس به ترتیب ۰/۴۸، ۰/۴۴ و ۰/۴۶- و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (محسن‌آبادی و فتحی‌آشتیانی، ۱۴۰۰). همچنین در نسخه

برای انتخاب دانشجویان از روش نمونه‌گیری در دسترس (شیوه آنلاین) استفاده شد. به این صورت که با قرار دادن لینک پرسشنامه‌های پژوهش در گروه‌های مجازی، دانشجویان به سوالات پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. اشتغال به تحصیل در دانشگاه کاشان و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش از ملاک‌های ورود به پژوهش بود و ناقص بودن پاسخ به سوالات پرسشنامه از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. پس از دادن آگاهی در مورد هدف پژوهش، نحوه اجرا، اصل رازداری، حق انتخاب برای همکاری و حق انصراف در حین پاسخ به سوالات پرسشنامه‌ها برای پاسخگویی به دانشجویان داده شد. همچنین توضیح هدف پژوهش، دادن اطمینان از اینکه پاسخنامه آنها به صورت گروهی تحلیل می‌شود از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. در سطح توصیفی جهت سنجش متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. نرم افزار تحلیل داده‌ها برنامه SPSS و AMOS نسخه ۲۸ بود. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

مقیاس دزدگی تحصیلی^۱ (ABQ): این مقیاس توسط بیلکی و همکاران (۲۰۲۱) بر اساس پرسشنامه هیجانات تحصیلی^۲ (AEQ) پکران^۳ و همکاران (۲۰۱۱) تهیه شده است که شامل ۸ سوال است که ۲ خرده‌مقیاس دزدگی مرتبط با کلاس و دزدگی مرتبط با یادگیری را اندازه‌گیری می‌کند. سوالات در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی می‌کنند. سازندگان برای بررسی پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده کرده که ضریب آلفای کرونباخ سوالات در دامنه ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ به دست آمده و برای بررسی روایی از روایی همگرایی استفاده شده است که ضرایب همبستگی پیرسون آن با خرده‌مقیاس‌های خشم، اضطراب، شرم و ناامیدی پرسشنامه هیجانات تحصیلی (AEQ) پکران و همکاران (۲۰۱۱) به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۴۶، ۰/۴۱ و ۰/۵۰ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است. از آنجایی که این مقیاس در ایران ترجمه و هنجاریابی نشده است، در پژوهش حاضر ویژگی‌های روانسنجی آن بررسی شد و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی اجرا و دو عامل استخراج و نتایج حاکی از آن بود که ۷۵/۴۸ درصد از واریانس مقیاس توسط سوالات آن تبیین می‌شود و تحلیل عاملی تاییدی آن نیز بررسی و مقادیر نسبت کای اسکور به درجه آزادی X^2/d ، شاخص نی‌کویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب ۲/۷۱۰، ۰/۹۰۱، ۰/۹۳۲ و ۰/۰۷۰ به دست آمده است و روایی همگرایی آن نیز بررسی و ضرایب شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای دزدگی مرتبط با کلاس ۰/۵۱ و دزدگی مرتبط با یادگیری ۰/۵۶ به دست آمده است. همچنین در پژوهش حاضر برای

1. Academic Boredom Questionnaire (ABQ)
2. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)
3. Pekrun
4. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)
5. Garnefski & Kraaij
6. Derogatis
7. Lovibond

نمره، نظری ندارم ۳ نمره، موافقم ۴ نمره و کاملاً موافقم ۵ نمره تعلق می‌گیرد. دامنه نمرات بین ۷ تا ۳۵ است. سازندگان مقیاس ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند و برای بررسی روایی ملاکی (همزمان) از مقیاس عزت نفس (RSEs) **روزنبرگ**^۷ (۱۹۸۹) استفاده و ضریب همبستگی پیرسون بین دو مقیاس ۰/۱۸- و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (**شوینگر و استینسمیر-پلستر**، ۲۰۱۱). در ایران روایی و پایایی آن بررسی و نتایج تحلیل عاملی تاییدی تک عاملی آن گزارش و مقادیر نسبت کای اسکور به درجه آزادی X^2/d ، برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب ۱/۴۰، ۰/۹۹ و ۰/۰۱ به دست آمده است و روایی ملاکی (همزمان) با متغیر غرور پرسشنامه هیجانات تحصیلی (AEQ)^۸ **پکران**^۹ و **همکاران** (۲۰۱۱) بررسی و ضرایب همبستگی پیرسون خودناتوان سازی تحصیلی با غرور ۰/۱۴- و معنادار ۰/۰۵ به دست آمده است (**سبزی و همکاران**، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ برای کل سوالات ۰/۹۰ به دست آمد.

یافته‌ها

تعداد پاسخ‌دهندگان ۳۹۶ نفر بودند و در این پژوهش داده پرت و انتهایی شناسایی نشد. از نظر سن میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۲۲/۳۹ و ۴/۱۰؛ از نظر معدل ترم قبل میانگین و انحراف معیار ۱۶/۹۴ و ۱/۵۹ بود. از نظر جنسیت ۳۸۱ نفر (۹۶/۲ درصد) دختر و ۱۵ نفر (۳/۸ درصد) پسر بودند. از نظر مقطع تحصیلی ۲۹۹ نفر (۷۵/۵ درصد) دانشجوی کارشناسی، ۹۲ نفر (۲۳/۲ درصد) دانشجوی کارشناسی ارشد و ۵ نفر (۱/۳ درصد) دانشجوی دکترا بودند. از بین پاسخ‌دهندگان ۳۵۵ نفر (۸۹/۶ درصد) مجرد، ۳۷ نفر (۹/۳ درصد) متأهل و ۴ نفر (۱ درصد) همسرشان فوت کرده بود. افزون بر این، ۹۷ نفر (۲۴/۵ درصد) شغل آزاد، ۲۱ نفر (۵/۳ درصد) کارمند و ۲۸۷ نفر (۷۰/۲ درصد) بیکار و فقط دانشجو بودند. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی و نرمال بودن تک متغیره و چندمتغیره متغیرهای پژوهش آمده است.

1. College Academic Self-Efficacy Scale (CASES)
2. Owen & Froman
3. Pintrich & De Groot
4. Suryaratri
5. Academic Self-handicapping Scale (ASHS)
6. Schwinger & Stiensmeier-Pelster
7. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSEs)
8. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)
9. Pekrun

هنجاریایی شده در ایران ضرایب پایایی به دو شیوه آلفای کرونباخ و بازآزمایی بررسی و ضرایب آلفای کرونباخ برای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگاران ۰/۹۵ و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ناسازگاران ۰/۸۸ و همچنین ضرایب بازآزمایی برای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگاران ۰/۷۷ و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ناسازگاران ۰/۸۶ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (**محسن آبادی و فتحی آشتیانی**، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب آلفای کرونباخ برای راهبردهای تنظیم شناختی سازگاران ۰/۸۱، راهبردهای تنظیم شناختی ناسازگاران ۰/۹۱ و کل سوالات ۰/۹۷ به دست آمد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانشکده (CAESS): این پرسشنامه توسط **اون و فرامان**^{۱۰} (۱۹۹۸) به منظور اندازه‌گیری باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تدوین شده است و دارای ۳۳ است و به دلیل این که سوال ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شود و همه رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سوال حذف شده است؛ بر این اساس تعداد سوالات نسخه اصلی که ۳۳ سوال بوده است به ۳۲ سوال تقلیل یافته است. نمره‌گذاری آن بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است. سازندگان مقیاس پایایی آن را به صورت بازآزمایی بررسی و ضریب همبستگی پیرسون به فاصله ۸ هفته به میزان ۰/۹۰ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است. در این تحقیقات ایرانی بررسی روایی همگرایی از پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم (MSLQ) **پنتریچ و دی-گروت**^{۱۱} (۱۹۹۰) استفاده و ضریب همبستگی بین دو مقیاس ۰/۴۲ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (**مکرمی و همکاران**، ۱۳۹۶) و در یک پژوهش نیز پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۷۶ محاسبه و به دست آمده است (**جوادی علمی و همکاران**، ۱۳۹۹). همچنین در خارج کشور پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ برای سوالات ۰/۹۳ گزارش شده است (**سوریاتری**^{۱۲} و **همکاران**، ۲۰۲۲). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ برای کل سوالات ۰/۹۲ به دست آمد.

مقیاس خود ناتوان‌سازی تحصیلی (ASHS): این مقیاس توسط **شوینگر و استینسمیر-پلستر**^{۱۳} (۲۰۱۱) تدوین شده و شامل ۷ سوال است و نمره‌گذاری مقیاس به این صورت که کاملاً مخالفم ۱ نمره، مخالفم ۲

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	M	SD	چولگی	کشیدگی
دلزدگی مرتبط با کلاس	۸/۵۲	۱/۶۷	-۰/۴۰	۱/۱۸
دلزدگی مرتبط با یادگیری	۸/۴۰	۱/۶۹	-۰/۴۸	۰/۴۷
نمره کل دلزدگی تحصیلی	۱۶/۹۲	۳/۱۲	-۰/۵۱	۱/۴۹
سرزنش خود	۶/۰۷	۲/۱۷	۰/۱۳	-۰/۴۴
سرزنش دیگران	۵/۷۰	۲/۴۱	۰/۶۱	-۰/۹۳
نشخوارگری	۷/۳۴	۱/۷۳	۰/۰۷	-۱/۳۳
فاجعه نمایی	۷/۰۷	۱/۸۰	-۰/۲۴	-۱/۰۱
نمره کل راهبردهای تنظیم شناختی ناسازگارانه	۲۶/۱۸	۶/۶۳	۰/۵۸	-۰/۹۹
دیدگاه‌گیری	۴/۶۴	۲/۱۳	-۰/۱۱	۱/۴۹
تمرکز مجدد مثبت	۴/۰۲	۱/۷۹	۰/۶۵	-۰/۳۳
ارزیابی مجدد مثبت	۴/۹۶	۲/۴۲	۰/۲۱	-۱/۳۴
پذیرش	۴/۳۰	۲/۱۶	۰/۵۶	-۰/۸۳
تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	۵/۳۴	۲/۵۲	-۰/۱۹	-۱/۴۰
نمره کل راهبردهای تنظیم شناختی سازگارانه	۲۳/۲۷	۹/۴۱	۰/۲۳	-۱/۲۰
خودکارآمدی تحصیلی	۵۶/۲۱	۱۶/۳۹	۰/۱۸	-۱/۳۸
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱۹/۴۸	۱۰/۸۰	۰/۰۵	-۱/۷۸
نرمال بودن چندمتغیره (Multivariate)				
ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا: ۲/۵۵				

دوربین واتسون^۲ بین ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت، لذا می‌توان استقلال خطاها را پذیرفت. مفروضه همخطی چندگانه نیز بررسی و هیچ کدام از مقادیر آماره تحمل کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نبود. لذا همخطی چندگانه وجود نداشت. در جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش آمده است.

براساس جدول ۱ مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه ۲- تا ۲+ می‌باشد که نشان دهنده نرمال بودن تک متغیره توزیع نمرات باشد (کلاین، ۲۰۲۳). همچنین برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها از «ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا»^۱ استفاده می‌شود که مقدار به دست آمده نشان دهنده نرمال بودن چندمتغیره توزیع نمرات است. از دیگر مفروضات مدل‌یابی معادلات ساختاری مفروضه استقلال خطاهاست مقدار آماره‌ی

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵
۱- دلزدگی تحصیلی	۱				
۲- تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه	۰/۶۹**	۱			
۳- تنظیم شناختی هیجان سازگارانه	-۰/۶۵**	-۰/۶۲**	۱		
۴- خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۵۲**	-۰/۶۰**	۰/۶۸**	۱	
۵- خودناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۴۶**	۰/۵۸**	-۰/۶۱**	-۰/۵۶**	۱

** معنادار در سطح ۰/۰۱

از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین شاخص RMSEA باید زیر ۰/۰۸ باشد. در این پژوهش شاخص RMSEA برابر ۰/۰۳۵ می‌باشد که بر اساس مدل کلاین (۲۰۲۳) نشان دهنده برازش مدل است. آزمون RMSEA که در زمینه شاخص‌ها و معیارهای نیکویی برازش مدل از اهمیت چشمگیری برخوردار است، به سه دلیل پیشنهاد می‌شود.

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بین تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه، تنظیم شناختی هیجان سازگارانه، خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با دلزدگی تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد. در جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش آمده است.

در این پژوهش روش برآورد پارامتر، روش حداکثر درست‌نمایی^۳ (MLE) بوده است. برای پژوهش حاضر، نتایج شاخص‌های برازش مدل

1. Mardia's normalized multivariate kurtosis value

2. durbin-watson

3. Maximum Likelihood Estimation (MLE)

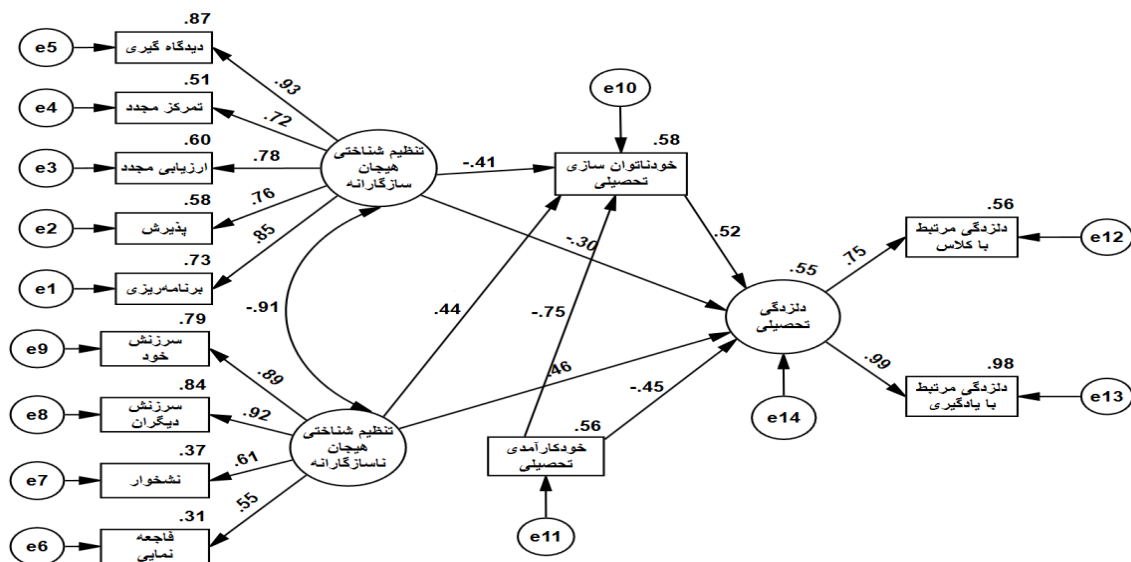
روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

صورت وجود- منطبق می باشد؛ بنابراین برای حساس ساختن آن نسبت به اعداد پارامترهای تخمین زده شده در یک مدل کامل، مقادیر کمتر از ۰/۰۵ نشان دهنده تناسب خوب و مقادیر بالاتر از ۰/۰۵ نمایانگر خطاهای احتمالی در تخمین جمعیت می باشند. مطابق با جدول ۳ میزان شاخص RMSEA معادل ۰/۰۷۱ به دست آمده است؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که مدل با داده‌ها برازش بسیار خوبی داشته و متناسب است. در شکل ۱ مدل پیشنهادی و برازش شده پژوهش آمده است.

(۱) به میزان کافی نسبت به مدل نادرست حساس است، (۲) دستورالعمل های تفسیری استفاده شده در آن معمولاً نتیجه گیری مناسبی را در مورد کیفیت مدل ارائه می دهند و (۳) ممکن است به ایجاد فاصله اطمینان در اطراف RMSEA بیانجامد. شاخص RMSEA مقدار خطای احتمالی در جمعیت را تحلیل نموده و این پرسش را مطرح می کند که چگونه یک مدل با پارامترهای ناشناخته و مقادیر پهنه انتخاب شده برای آن مطلوب تشخیص داده می شود و با ماتریس کوواریانس جمعیت- در

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص های مطلق	کای اسکور هنجار شده (CMIN)	۱۷۶/۱۱	-
	درجه آزادی	۵۹	-
	CMIN/DF	۲/۹۸	کمتر از ۳
شاخص های نسبی	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۷۱	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۶۵	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۷۱	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص توکر-لویس (TLI)	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۷	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

خودناتوان سازی تحصیلی ۵۵ درصد از واریانس دلزدگی تحصیلی دانشجویان را تبیین کنند. در ادامه در جدول ۴ ضرایب استاندارد و مستقیم آمده است.

در شکل ۱ مدل نهایی پژوهش آمده است که بر اساس آن ۵۵ درصد از دلزدگی تحصیلی تبیین می شود. به عبارتی می توان گفت راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی می توانند با نقش میانجی

جدول ۴. ضرایب مستقیم و استاندارد مدل پژوهش

مسیرهای مستقیم					ضریب استاندارد		ضرایب غیر استاندارد		
					ضریب بتا	bضریب	خطای معیار	T	Sig
دلزدگی تحصیلی←تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه					۰/۴۶	۰/۵۸	۰/۱۷	۳/۳۵	۰/۰۰۱
دلزدگی تحصیلی←تنظیم شناختی هیجان سازگارانه					-۰/۳۰	-۰/۱۸	۰/۰۹	-۲/۰۴	۰/۰۴۱
دلزدگی تحصیلی←خودکارآمدی تحصیلی					-۰/۴۵	-۰/۳۳	۰/۰۶	-۳/۶۲	۰/۰۰۲
دلزدگی تحصیلی←خودناتوان سازی تحصیلی					۰/۵۲	۰/۵۰	۰/۰۷	۳/۱۵	۰/۰۰۱

بر اساس آنچه در جدول ۴ آمده است، مسیرهای تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه، تنظیم شناختی هیجان سازگارانه، خودناتوان سازی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر روی دلزدگی تحصیلی معنادار است. در جدول ۵ نتایج بوت استروپ نتایج بوت استروپ راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه، تنظیم شناختی هیجان سازگارانه و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی خودناتوان سازی تحصیلی بر دلزدگی تحصیلی آمده است.

جدول ۵. نتایج بوت استروپ مدل پژوهش برای بررسی مسیرهای میانجی

مسیر غیر مستقیم					اثر استاندارد غیر مستقیم		فاصله اطمینان		معناداری
							حد پایین	حد بالا	
دلزدگی تحصیلی ← خودناتوان سازی ← تنظیم هیجان ناسازگارانه					۰/۵۲		۰/۲۵	۰/۷۰	۰/۰۰۲
دلزدگی تحصیلی ← خودناتوان سازی ← تنظیم هیجان سازگارانه					-۰/۶۰		۰/۳۶	۰/۴۱	۰/۰۰۱
دلزدگی تحصیلی ← خودناتوان سازی ← خودکارآمدی تحصیلی					-۰/۴۷		۰/۵۰	۰/۶۹	۰/۰۰۱

بر این اساس، نتایج جدول ۵ نشان داد که خودناتوان سازی تحصیلی در رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگارانه، خودکارآمدی تحصیلی با دلزدگی تحصیلی در دانشجویان نقش میانجی دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل‌یابی معادلات ساختاری دلزدگی تحصیلی بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری خودناتوان سازی تحصیلی بود. نتایج نشان داد که خودناتوان سازی تحصیلی در رابطه بین تنظیم هیجان ناسازگارانه با دلزدگی تحصیلی نقش میانجی و معنادار دارد. پژوهشی وجود ندارد که همسو یا ناهمسو با این نتیجه به دست آمده باشد، از این رو، همسویی و ناهمسویی این یافته با نتایج تحقیقات قبلی مشخص و روشن نیست. اما این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات نیک‌اندام کرمانشاهی و همکاران (۱۴۰۰) و ویریت و همکاران (۲۰۲۲) همسویی داشته باشد که روابط بین تنظیم هیجان و خودناتوان سازی تحصیلی با دلزدگی تحصیلی را نشان داده‌اند. در تبیین نقش میانجی خودناتوان سازی در رابطه بین تنظیم هیجان ناسازگارانه با دلزدگی تحصیلی در دانشجویان می‌توان گفت که زمانی که یک دانشجو با موقعیتی استرس‌زا و تیدگی‌آور روبه‌رو می‌شود، وقتی از راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان استفاده کند، ضمن مقصر دانستن خود و

برای آزمون معناداری اثر میانجی خودناتوان سازی تحصیلی در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه و تنظیم شناختی هیجان سازگارانه، خودکارآمدی تحصیلی با دلزدگی تحصیلی از روش بوت استروپ با ۱۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد در فاصله اطمینان ۰/۹۵ استفاده شد. هرچقدر تعداد نمونه‌گیری‌ها بیشتر باشد، دقت پیش‌بینی نیز بالاتر می‌رود.

دیگران، مدام درباره احساسات و تفکرات مرتبط با واقعه منفی اشتغال ذهنی پیدا می‌کند و تفکری وحشت‌آور از موقعیت استرس‌زا برای خود ترسیم می‌کند، و همین وضعیت باعث به وجود آمدن مشکلات هیجانی در فرد می‌شود (سانتوس^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). بر این اساس، استفاده از راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان در برخورد با رویدادهای ناگوار باعث می‌شود که افراد بیشتر به ابعاد و جنبه‌های منفی آن رویداد توجه کنند (روسی^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). در نتیجه استفاده زیاد از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، فرد در مقابله با رویدادهای استرس‌زا، ناراحتی و پریشانی بیشتری را تجربه کرده و توانایی کنار آمدن با این رویداد ناگوار را نداشته باشند. همچنین می‌توان گفت که استفاده از این راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان ممکن است ضمن ممانعت از سازگاری با وقایع ناگوار زندگی، باعث تداوم حالات هیجانی منفی در فرد گردد (گرافسکی و کرایچ، ۲۰۰۶). به بیان دیگر، استفاده زیاد و مداوم از راهبردهای ناسازگارانه مانند نشخوار ذهنی و سرزنش خود و دیگران موجب تشدید و استمرار واکنش‌های هیجانی منفی می‌گردند و باعث می‌شود که افراد به جای واکنش مناسب به موقعیت هیجانی، با آشفتگی و تشویش با آن روبرو شوند که این خود تأثیر منفی بر شدت مشکلات آنها به ویژه امور تحصیلی بر جای می‌گذارد. بنابراین وقتی برای مقابله با مشکلات از

1. Santos
2. Rossi

مواجهه با رویدادهای استرس‌زا از راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان استفاده می‌کنند بهتر می‌توانند با چالش‌های تحصیلی کنار آیند و با این چالش‌ها به عنوان یک عامل انگیزشی برای موفقیت بیشتر خود نگاه کرده و کمتر دچار خودناتوان‌سازی می‌شوند. از این جهت، دانشجویانی که خودناتوان‌سازی تحصیلی کمتری دارند، به موقع تکالیف خود را انجام داده و برای آزمون‌های کلاسی و دانشگاهی آماده می‌شوند و همیشه آمادگی ارزیابی شدن دارند و به دلیل همین آمادگی نیاز به ناتوان کردن خود برای فرار از شکست ندارند و موفقیت‌هایی که در دانشگاه کسب می‌کند سبب می‌شود نسبت به درس و ادامه تحصیل خود امیدوار و خوش‌بین باشد و دچار دلزدگی تحصیلی نشوند. لذا منطقی است گفته شود که خودناتوان‌سازی تحصیلی در رابطه بین تنظیم هیجان سازگارانه با دلزدگی تحصیلی نقش میانجی داشته باشد.

در نهایت، نتایج نشان داد که خودناتوان‌سازی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با دلزدگی تحصیلی نقش میانجی و معنادار دارد. پژوهشی وجود ندارد که همسو یا ناهمسو با این نتیجه به دست آمده باشد، از این رو، همسویی و ناهمسویی این یافته با نتایج تحقیقات قبلی مشخص و روشن نیست. اما این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات **تقی‌زاده و همکاران (۱۴۰۲)**، **مظلومیان و خزایی (۱۴۰۰)**، **عابد و همکاران (۱۴۰۱)**، **لیو و لو (۲۰۱۷)** و **کولا و همکاران (۲۰۲۰)** همسویی داشته باشد که روابط بین خودکارآمدی تحصیلی و دلزدگی تحصیلی را نشان داده‌اند. در تبیین نقش میانجی خودناتوان‌سازی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با دلزدگی تحصیلی در دانشجویان می‌توان گفت که خودکارآمدی که یکی از مفاهیم مهم نظریه بندورا است (**پرز^۱ و همکاران، ۲۰۲۰**) به حس کنترل هر فرد روی محیط و رفتارش وابسته است (**ژانگ و ولج^۲، ۲۰۲۱**) و باوری شناختی است که تعیین می‌کند، آیا رفتار می‌تواند تغییرات لازم را ایجاد کند؟ چه میزان تلاش لازم است؟ و تا کی می‌توان در مقابله با موانع و شکست مقاومت کرد؟ (**هولزبرگر و پرستل^۴، ۲۰۲۱**). می‌توان گفت که فرد با خودکارآمدی تحصیلی بالا، پیش از انجام امور تحصیلی احتمال موفقیت خود را بالا می‌بیند (**ژائو^۵ و همکاران، ۲۰۲۴**). از این رو، نیازی به حفاظت از خود که از کارکردهای مهم خودناتوان‌سازی تحصیلی است، نمی‌بیند؛ زیرا بر اساس این کارکرد یعنی حفاظت از خود، فرد زمانی دست به خودناتوان‌سازی می‌زند که احتمال شکست می‌دهد و می‌خواهد با یک مسند مهارگری (منع کنترل) نامرتبط با توانایی (مثل تلاش ناکافی) برای شکست در انجام تکلیف، از آسیب به حرمت خود پیشگیری کند.

1. Andrés
2. Peers
3. Zhang & Welch
4. Holzberger & Prestele
5. Zhao

راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان بیش از حد استفاده شود، دانشجویان نمی‌توانند در رویارویی با چالش‌های تحصیلی به صورت کارآمد و خودنظم‌ده عمل کنند و در این شرایط قادر به انجام به موقع تکالیف درسی خود نخواهند بود و برای فرار از این وضعیت ممکن است خود را به ناتوانی زده و ناتوانی‌های خود را به بیرون اسناد دهند. چنین دانشجویانی که راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی دارند، تعدا این رفتارها را انجام می‌دهند که وقتی دچار شکست در انجام تکالیف و امتحانات می‌شوند، ناتوانی‌های خود را به آن رفتارها اسناد دهند (**شوینگر و همکاران، ۲۰۲۲**). اینکه این رفتارها چگونه می‌توانند باعث دلزدگی تحصیلی شوند می‌توان گفت که خودناتوان‌سازی برای دور شدن از هیجان‌های منفی توسط دانشجویان استفاده می‌شود، در حالی که این رفتارها نه تنها مشکل را حل نمی‌کند، بلکه باعث می‌شود که دانشجویان همچنان هیجانات منفی را حل نشده باقی بگذارند و این هیجانات منفی باعث تجربه دلزدگی تحصیلی می‌شود. لذا منطقی است گفته شود که متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی در رابطه بین تنظیم هیجان ناسازگارانه با دلزدگی تحصیلی نقش میانجی داشته باشد. همچنین نتایج نشان داد که خودناتوان‌سازی تحصیلی در رابطه بین تنظیم هیجان سازگارانه با دلزدگی تحصیلی نقش میانجی و معنادار دارد. پژوهشی وجود ندارد که همسو یا ناهمسو با این نتیجه به دست آمده باشد، از این رو، همسویی و ناهمسویی این یافته با نتایج تحقیقات قبلی مشخص و روشن نیست. اما این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات **نیک‌اندام کرمانشاهی و همکاران (۱۴۰۰)** و **ویریت و همکاران (۲۰۲۲)** همسویی داشته باشد که روابط بین تنظیم هیجان و خودناتوان‌سازی تحصیلی با دلزدگی تحصیلی را نشان داده‌اند. در تبیین نقش میانجی خودناتوان‌سازی در رابطه بین تنظیم هیجان سازگارانه با دلزدگی تحصیلی در دانشجویان می‌توان گفت دانشجویانی که تنظیم هیجانات خود را به خوبی انجام می‌دهند و از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگارانه در محیط تحصیلی و آموزشی استفاده می‌کنند، به میزان بیشتری از موفقیت تحصیلی برخوردار هستند (**آندرس^۱ و همکاران، ۲۰۱۷**) و به تبع آن توانایی‌های خود را بیش برآورد می‌کنند و می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان مانند تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی به موفقیت تحصیلی دانشجویان کمک می‌کند و باعث کاهش سطح خودناتوان‌سازی تحصیلی در آنها می‌شود. چرا که خودناتوان‌سازی تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که یادگیرندگان برای محفوظ نگاه داشتن خود از شکستی که در محیط تحصیلی آنها را تهدید می‌کند، به کار می‌گیرند (**شوینگر و همکاران، ۲۰۱۴**) تا با اجتناب از ناتوان به نظر رسیدن به هنگام عملکرد ضعیف، احساس خودارزش‌مندی شان را حفظ کنند (**شوینگر، ۲۰۱۳**). بنابراین، زمانی که دانشجویان در

ماندن و حریم خصوصی افراد رعایت شد و شرکت در پژوهش هیچگونه آسیب احتمالی برای شرکت‌کنندگان نداشته است.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تامین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

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

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

امجدیان، ف.، و بهرامی، م. (۱۴۰۱). رابطه خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی اهمالکاری در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه. *تعلیم و تربیت*، ۲۸ (۴)، ۱۰۶-۸۷.

[Doi: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

بشروپور، س.، عینی، س. (۱۴۰۱). تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲ (۲)، ۱۸-۳۳.

[Doi: 10.22098/jld.2022.7608.1814]

تقی زاده هیر، س.، نریمانی، آ.، شهبازی، س. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش جرأت‌ورزی بر بهبود عزت نفس و تنظیم شناختی هیجان کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳ (۱)، ۶-۱۶.

[Doi:10.22098/jld.2024.14280.2137]

جوادی علمی، ل.، اسدزاده، ح.، دلاور، ع.، و درتاج، فربرز. (۱۳۹۹). مدلیابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. *نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸ (۱۴)، ۱۹-۱.

[Doi: 10.22084/j.psychogy.2019.16774.1798]

سبزی، ن.، حسین چاری، م.، جوکار، ب.، و خرمایی، ف. (۱۴۰۰). رابطه خودارزیابی مرکزی و خودناتوان سازی تحصیلی با واسطه هیجان‌های تحصیلی: مدلیابی ساختاری. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۶ (۶۲)، ۲۰۸-۱۹۲.

[Doi: 20.1001.1.27173852.1400.16.62.14.9]

عابد، م.، کدیور، پ.، و خلعتبری، ج. (۱۴۰۱). مدل دزدگی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری اهمالکاری تحصیلی. *دوفصلنامه روانشناسی معاصر*، ۱۷ (۱)، ۱۱۰-۹۵.

[Doi: 20.1001.1.20081243.1401.17.1.8.3]

بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی بیشتر، احتمال خودناتوان سازی تحصیلی را کاهش می‌دهد. از این رو، دانشجویی که کمتر به خودناتوان سازی تحصیلی روی می‌آورد، مشکلات و ناکامی‌های تحصیلی را به عوامل بیرونی نسبت نمی‌دهد و با نسبت دادن ضعف‌ها به عدم تلاش خود، سعی در برطرف کردن ضعف‌های خود دارد و تلاش می‌کند که مشکلات خود را با تلاش و کوشش برطرف کند و همین شرایط باعث می‌شود که دزدگی تحصیلی کمتری را تجربه کند. لذا منطقی است گفته شود که خودناتوان سازی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی با دزدگی تحصیلی نقش میانجی داشته باشد.

تحقیق حاضر دارای چندین محدودیت بود. ابتدا، این مطالعه ی ک طرح مقطعی بود. بنابراین، مطالعات آینده می‌تواند طرح‌های تجربی ی طولی را برای کشف رابطه بین متغیرها اتخاذ کنند. داده‌ها تنها با استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی جمع‌آوری شد. اگرچه اعتبار و پایایی این پرسشنامه‌ها به خوبی ثابت شده است، احتمال سوگندری پاسخ‌ها یا پاسخ‌های اجتماعی مطلوب وجود داشته باشد. شرکت‌کنندگان این مطالعه دانشجویان دانشگاه کاشان بودند و اکثر آنان دانشجویان دختر بودند، بنابراین کاربرد بی‌فرهنگی و جنسیتی نتایج محدود است. با توجه به اینکه این پژوهش در بین دانشجویان صورت پذیرفته است، مطالعات آینده می‌تواند داده‌ها را از گروه‌های مختلف مانند دانش‌آموزان به تفکیک مقاطع تحصیلی جمع‌آوری کند تا بتوان به شناخت بیشتری از عوامل موثر بر دزدگی تحصیلی یادگیرندگان آموزشگاهی و دانشگاهی دست پیدا کرد. نتایج پژوهش حاضر دارای تلویدات نظری و عملی مهمی است. از لحاظ نظری، این مطالعه با استفاده از ی ک مدل می‌انجی‌گری می‌تواند به درک مکانیسم‌های دخیل و تاثیرگذار بر دزدگی تحصیلی کمک کند. همچنین نشان داد که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی عوامل کلیدی برای پیش‌بینی دزدگی تحصیلی هستند. در عمل، نتایج به مداخله در دزدگی تحصیلی دانشجویان کمک می‌کند. بنابراین با توجه به یافته‌های این پژوهش و اهمیت نقش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودکارآمدی تحصیلی در دزدگی تحصیلی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود مراکز مشاوره دانشجویی از آموزش تنظیم هیجان و خودکارآمدی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی خودناتوان سازی تحصیلی برای بهبود دزدگی تحصیلی در دانشجویان استفاده کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در پژوهش حاضر اصول اخلاقی پژوهش از جمله رازداری، محرمانه

References:

- Abed, M., Kadirvar, P., & Khalatbari, J. (2022). Academic boredom model based on goal orientation and self-efficacy with the mediation of student procrastination. *Contemporary Psychology*, 17(1), 95-110. [In Persian] [Doi: 20.1001.1.20081243.1401.17.1.8.3]
- Affandi, G., Hadi, C., & Nawangsari, N. A. (2024). Academic Boredom in School Context: A Systematic Scoping Review. In *Proceedings of the 6th International Seminar on Psychology, ISPsy 2023, 18-19 July 2023, Purwokerto, Central Java, Indonesia*, 1(2), 1-10. [Doi: 10.4108/eai.18-7-2023.2343413]
- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G., ... & Bacchini, D. (2023). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 1-23. [Doi:10.1007/s10212-021-00594-6]
- Amjadian, F., & Bahrami, M. (2023). The correlation between self-handicapping and students' academic performance: The intermediary role of procrastination in high school students in the city of Kermanshah. *Journal of Education*, 38 (4), 87-106. [In Persian] [Doi: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I. M., Rodríguez Carvajal, R., & Navarro Guzmán, J. I. (2017). Emotion regulation and academic performance: A systematic review of empirical relationships. *Universidade Estadual de Maringá; Psicologia em Estudo*; 22(3), 299-311. [Doi:10.4025/psicoestud.v22i3.34360]
- Azimi, K., Shehni Yailagh, M., & Khoshnamvand, M. (2024). Designing and testing the causal model of the relationship between moral identity and bullying with the mediation of moral disengagement among Iranian adolescents. *Social Psychology Research*, 13(52), 13-30. [In Persian] [Doi: 10.22034/spr.2024.410580.1852]
- Basharpour, S., Eyni, S. (2023). Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2), 18-33. (Persian) [Doi: 10.22098/jld.2022.7608.1814]
- Basili, E., Gomez Plata, M., Paba Barbosa, C., Gerbino, M., Thartori, E., Lunetti, C., & Narvaez Marin, M. (2020). Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE): Measurement invariance across Italian and Colombian adolescents. *PloS one*, 15(1), 1-20. [Doi: 10.1371/journal.pone.0227756]
- Bekker, C. I., Rothmann, S., & Kloppe, M. M. (2023). The happy learner: Effects of academic boredom, burnout, and engagement. *Frontiers in Psychology*, 13(1), 1-10. [Doi: 10.3389/fpsyg.2022.974486]
- Benlahcene, A., Mohamed Abdelrahman, R., Ahmed, M., & Aboudahr, S. M. F. M. (2024). A pathway to engagement: the mediating role of self-efficacy between interpersonal relationships and academic engagement. *Cogent Psychology*, 11(1), 1-10. [Doi: 10.1080/23311908.2024.2330239]
- عظیمی، ک.، شهینی ییلاق، م.، و خوشناموند، م. (۱۴۰۲). طراحی و آزمون مدل علی رابطه بین هویت اخلاقی و قلدری با میانجیگری عدم التزام اخلاقی در نوجوانان ایرانی. *پژوهش‌های روانشناسی/اجتماعی*، ۱۳(۵۲)، ۳۰-۱۳. [Doi: 10.22034/spr.2024.410580.1852]
- محسن‌آبادی، ح.، و فتحی آشتیانی، ع. (۱۴۰۰). بررسی ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی فرم کوتاه پرسشنامه تنظیم هیجان شناختی. *نشریه پایش*، ۲۰(۲)، ۱۶۷-۱۷۸. [Doi: 10.52547/payesh.20.2.167]
- مظلومیان، س.، و خزایی، س. (۱۴۰۰). مدل علی جو روانی-اجتماعی کلاس و احساس دزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۲)، ۱۷۸-۲۱۲. [Doi: 10.22111/jeps.2021.6388]
- مقصودلو نژاد، ف.، صفاری‌نیا، م.، و شیرافکن کوپکن، ع. (۱۳۹۹). ارائه مدل ساختاری خودناتوان‌سازی بر اساس چشم‌انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک شده با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان. *روانشناسی/اجتماعی*، ۱۸(۱)، ۱۵۷-۱۷۵. https://journals.iau.ir/article_680977.html
- مکرمی، م.، رضایی، ع.، سیری، ح.، و اسمعیلی، م. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی پنتریج و دی گروت. *فصلنامه روانسنجی*، ۵(۲۰)، ۱۳۳-۱۲۱. <https://sanad.iau.ir/fa/Article/1112121?FullText=FullText>
- منصورنیا، ش.، و کریمی، ک. (۱۳۹۹). رابطه بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *دوما نامه طب توانبخشی*، ۹(۳)، ۲۶۴-۲۵۴. [Doi:10.22037/jrm.2020.111571.2066]
- میرز، ل.، گامست، گ.، و گارینو، ا.جی. (۲۰۱۶). پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر). ترجمه حسن پاشا شریفی، ولی الله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، بلال ایزانلو و معجبتی، حبیبی (۱۳۹۹)، تهران؛ نشر رشد. <https://www.roshdpress.ir/product-890->
- نیک‌اندام کرمانشاهی، ح.، صفائی‌راد، ا.، عرفانی، ن.، و یاراحمدی، ی. (۱۴۰۰). الگوی ساختاری دشواری تنظیم هیجانی و دزدگی تحصیلی: نقش میانجی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان. *نشریه روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۰(۴)، ۱۳۸-۱۲۳. https://jssp.uma.ac.ir/article_1460.html
- ویسی، س.، کاشفی، ف.، و ایمانی، ص. (۱۴۰۳). برازش روابط علی-ساختاری هوش موفق با خردمندی با میانجی‌گری هوش موسیقایی در نوازندگان پیانو. *روانشناسی/اجتماعی*، ۱۴(۵۴)، ۱۴-۱. [Doi: 10.22034/spr.2024.424119.1877]

- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65(1), 1-39. [Doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101940]
- Borgonovi, F., Pokropek, M., & Pokropek, A. (2023). Relations between academic boredom, academic achievement, ICT use, and teacher enthusiasm among adolescents. *Computers & Education*, 200(1), 1-10. [Doi: 10.1016/j.compedu.2023.104807]
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095. [Doi: 10.1007/s10648-020-09585-3]
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S., & Covi, L. (1977). *SCL-90. Administration, scoring and procedures manual-I for the R (revised) version and other instruments of the Psychopathology Rating Scales Series*. Chicago: Johns Hopkins University School of Medicine. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rgjct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1656144](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1656144)
- Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1(2), 1-16. [Doi: 10.1017/S0267190523000016]
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482-495. [Doi:10.1177/1745691612456044]
- Frenzel, A. C., Goetz, T., & Stockinger, K. (2024). Emotions and emotion regulation. In *Handbook of educational psychology* (pp. 219-244). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053. [Doi: 10.1016/j.paid.2006.04.010]
- Grazia, V., Mameli, C., & Molinari, L. (2021). Being bored at school: Trajectories and academic outcomes. *Learning and Individual Differences*, 90(1), 1-10. [Doi: 10.1016/j.lindif.2021.102049]
- Hernandez, A., Busquets, P., Jimenez, R., & Scanlan, J. (2024). Mood states and academic performance in the objective structured clinical examination. The mediating effect of self-efficacy. *Nurse Education Today*, 1(2), 1-10. [Doi: 10.1016/j.nedt.2024.106116]
- Holzberger, D., & Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 5(2), 12-35. [Doi: 10.1016/j.learninstruc.2021.101513]
- Huangfu, Q., Huang, W., He, Q., Luo, S., & Chen, Q. (2024). The relationship between self-handicapping in chemistry and chemistry academic engagement: a moderated mediation model investigation. *Chemistry Education Research and Practice*, 1(2), 1-10. [Doi: 10.1039/D3RP00332A]
- Hunter, J. A., & Eastwood, J. D. (2021). Understanding the relation between boredom and academic performance in postsecondary students. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 499-515. [Doi:10.1037/edu0000479]
- Javadi Elmi, L., Asadzadeh, H., Delavar, A., & Dortaj, F. (2020). Structural equation modeling of students' academic engagement based on academic self-efficacy, transformational teaching with the mediation role of academic buoyancy. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(14), 1-19. [In Persian] [Doi: 10.22084/j.psychogy.2019.16774.1798]
- Khan, S., Sadia, R., Hayat, S. Z., & Tahir, S. (2019). Relationship between academic boredom, learning climate and academic motivation among University students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(3), 621-638. [Doi: 10.33824/PJPR.2019.34.3.34]
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462551910>
- Kököneyi, G., Kovács, L. N., Szabó, J., & Urbán, R. (2024). Emotion regulation predicts depressive symptoms in adolescents: A prospective study. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(1), 142-158. [Doi: 10.1007/s10964-023-01894-4]
- Kristensen, S. M., Jørgensen, M., & Haug, E. (2024). I want to play a game: Examining sex differences in the effects of pathological gaming, academic self-efficacy, and academic initiative on academic performance in adolescence. *Education and Information Technologies*, 1(2), 1-18. [Doi: 10.1007/s10639-024-12632-z]
- Kul, Ü., Aksu, Z., & Satıcı, S. A. (2024). Adaptation of the modified abbreviated math anxiety scale: its relationship with mathematics self-efficacy and academic buoyancy. *Current Psychology*, 1(2), 1-10. [Doi: 10.1007/s12144-024-05908-7]
- Kula, S. S., Özçakir, B., & Ceylan Çeliker, T. (2020). The relation between academic boredom of students with Mathematics self-efficacy and mathematics Anxiety. *Acta Didactica Napocensia*, 13(2), 30-42. [Doi: 10.24193/adn.13.2.2]
- Liu, Y., & Lu, Z. (2017). The relationship between academic self-efficacy and academic-related boredom: MAOA gene as a moderator. *Youth & Society*, 49(2), 254-267. [Doi: 10.1177/0044118X14535219]
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1996). *Manual for the depression anxiety stress scales*. Psychology Foundation of Australia. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1370294643851494273>
- Manesh, S. E., & Kulemarzi, M. J. B. (2024). Inhibition and activation systems of behavior and suicide mediating role of cognitive emotion regulation. *Journal of Family & Reproductive Health*, 18(1), 36-46. [Doi: 10.18502%2Ffjrh.v18i1.15437]

- Mansournia, S., & Karimi, K. (2020). The relationship between academic achievement and self-handicapping due to mediating effect of academic burnout among University students. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 9(3), 254-264. [In Persian] [Doi: 10.22037/jrm.2020.111571.2066]
- Maqsoodlounejad, F., Safarinia, M., & Kupke, A. (2019). Presenting a structural model of self-handicapping based on time perspective, intelligence beliefs and perceived parenting style with the mediation of academic self-efficacy in students. *Journal of Social Psychology*, 8(1), 175-157. [In Persian] https://journals.iau.ir/article_680977.html
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1-36. [Doi: 10.1016/S0361-476X(02)00008-5]
- Mazlounian, S., & Khazaei, S. (2021). The causal model of classroom social-psychological climate and academic boredom with the mediating role of academic self-efficacy in high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(42), 212-178. [In Persian] [Doi: 10.22111/jeps.2021.6388]
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications. <https://psycnet.apa.org/record/2013-39233-000>
- Mohsenabadi, H., & Fathi-Ashtiani, A. (2021). Evaluation of psychometric properties of the Persian version of the short form of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ-18). *Payesh*, 20 (2), 167-178. [In Persian] [Doi: 10.52547/payesh.20.2.167]
- Mokarmi, M., Rezaee, A., Siri, H., & Esmaeili, M. (2017). Psychometric properties of Pintrich and De Groot educational self-efficacy beliefs scale. *Journal of Psychometry*, 5(20), 121-133. [In Persian] <https://sanad.iau.ir/fa/Article/1112121?FullText=FullText>
- Nieberding, M., & Heckler, A. F. (2021). Patterns in assignment submission times: Procrastination, gender, grades, and grade components. *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 1-10. <https://journals.aps.org/prper/references/10.1103/PhysRevPhysEduRes.17.013106>
- 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. *Journal of School Psychology*, 10(4), 123-138. [In Persian] https://jsp.uma.ac.ir/article_1460.html
- Núñez, J. C., Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., & Xu, J. (2023). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*, 42(6), 4350-4361. [Doi: 10.1007/s12144-021-01791-8]
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale, 3-10. <https://www.researchgate.net/publication/234580139>
- Peers, C., Issartel, J., Behan, S., O'Connor, N., & Belton, S. (2020). Movement competence: Association with physical self-efficacy and physical activity. *Human Movement Science*, 70(2), 21-35. [Doi: 10.1016/j.humov.2020.102582]
- Pekrun, R., & Goetz, T. (2024). Boredom: A control-value theory approach. In *The Routledge International Handbook of Boredom* (pp. 74-89). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. [Doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002]
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Suessenbach, F., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, 83(1), 1-10. [Doi: 10.1016/j.learninstruc.2022.101626]
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. [Doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33]
- Poluektova, O., Kappas, A., & Smith, C. A. (2023). Using bandura's self-efficacy theory to explain individual differences in the appraisal of problem-Focused coping Potential. *Emotion Review*, 15(4), 302-312. [Doi: 10.1177/17540739231164367]
- Reyes, M., Garcia, O. F., Perez-Gramaje, A. F., Serra, E., Melendez, J. C., Alcaide, M., & Garcia, F. (2023). Which is the optimum parenting for adolescents with low vs. high self-efficacy? Self-concept, psychological maladjustment and academic performance of adolescents in the Spanish context. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 39(3), 446-457. [Doi: 10.6018/analesps.517741]
- Rosenberg, M. (1989). Determinants of self-esteem-a citation classic commentary on society and the adolescent self-image by Rosenberg, M. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, 1(11), 16-16. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1184974>
- Rossi, G., Brancart, X., & Diaz-Batanero, C. (2023). Psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire and Shortened versions in Dutch speaking community-Dwelling older adults. *Journal of Emotion and Psychopathology*, 1(1), 175-195. [Doi: 10.55913/joep.v1i1.16]
- Sabzi, N., Masoud Hossein Chari, M., Jowkar, B., & khormaei, F. (2021). Relationship between core self-evaluation and academic self-handicapping by mediation of academic emotions: Structural equation Modeling. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(62), 192-208. [In Persian] [Doi: 20.1001.1.27173852.1400.16.62.14.9]

- Santos, A. C., Simões, C., Daniel, J. R., & Arriaga, P. (2023). Portuguese validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire short version in youth: Validity, reliability and invariance across gender and age. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 384-399. [Doi: 10.1080/17405629.2021.2011201]
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping—global or domain-specific construct?. *Learning and Individual Differences*, 27(1), 134-143. [Doi: 10.1016/j.lindif.2013.07.009]
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping—The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709. [DOI:10.1016/j.lindif.2011.09.004]
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Laueremann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576-596. [Doi: 10.1037/edu0000706]
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761. <https://psycnet.apa.org/buy/2014-05062-001>
- Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, 35(2), 144-184. [Doi: 10.1080/02671522.2018.1536891]
- Sharp, J. G., Zhu, X., Matos, M., & Sharp, J. C. (2021). The Academic Boredom Survey Instrument (ABSI): a measure of trait, state and other characteristic attributes for the exploratory study of student engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1253-1280. [Doi: 10.1080/0309877X.2021.1947998]
- Suryaratri, R. D., Komalasari, G., & Medellu, G. I. (2022). The role of academic self-efficacy and social support in achieving academic flow in online learning. *International Journal of Technology in Education and Science*, 6(1), 164-177. [Doi: 10.46328/ijtes.345]
- Taghizadeh Hir, S., Narimani, A., & Shahbazi, S. (2023). The effectiveness of assertiveness training on improving self-esteem and cognitive emotion regulation in children with special learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(1), 6-16. (Persian) [Doi: 10.22098/jld.2024.14280.2137]
- 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(1), 1175-1202. [Doi: 10.1007/s11218-018-9460-z]
- Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144. [Doi: 10.1007/s10648-015-9301-y]
- Veisi, S., Kashefi, F., & Imani, S. (2024). Fitness the causal-Structural relationships of successful intelligence with wisdom with the mediation of Musical intelligence in Piano players. *Social Psychology Research*, 14(54), 1-14. (In Persian) [Doi: 10.22034/spr.2024.424119.1877]
- Wang, Y., & Sun, P. P. (2024). Development and validation of scales for speaking self-efficacy: Constructs, sources, and relations. *Plos one*, 19(1), 1-10.
- Weybright, E. H., Doering, E. L., & Perone, S. (2022). Difficulties with emotion regulation during COVID-19 and associations with boredom in college students. *Behavioral Sciences*, 12(8), 296-310. [Doi: 10.3390/bs12080296]
- Wolff, W., Martarelli, C. S., Schüller, J., & Bieleke, M. (2020). High boredom proneness and low trait self-control impair adherence to social distancing guidelines during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 1-10. [Doi: 10.3390/ijerph17155420]
- Zhang, F., & Welch, E. W. (2021). More than just managerial self-efficacy: conceptualizing and predicting top managers' means efficacy about the organization under extreme events. *Journal of Managerial Psychology*, 2(2), 21-35. [Doi: 10.1108/JMP-11-2020-0584]
- Zhao, Y., Zeng, H., & Deng, X. (2024). Chinese high school students' career development: Associations with academic self-efficacy and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 91(1), 1-10. [Doi: 10.1016/j.appdev.2023.101629]