

نقش کمال‌گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی در پیش‌بینی دلزُدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره‌ی دوم

حسین نیک‌اندام کرمانشاهی^۱، ایرج صفائی‌راد^۲، نصراله عرفانی^۳ و یحیی یار احمدی^۴

چکیده

هدف از انجام این پژوهش نقش کمال‌گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی در پیش‌بینی دلزُدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره‌ی دوم شهر کرمانشاه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان مشغول به تحصیل پسر در دوره‌ی دوم متوسطه شهر کرمانشاه بود ($n = 3821$). ۶۰۰ نفر به عنوان نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های دلزُدگی تحصیلی پکران و همکاران، خودناتوان‌سازی جونز و رودوال، مقیاس کمال‌گرایی منفی تری شورت و همکاران و پرسشنامه دشواری‌های تنظیم هیجانی استفاده شد. نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین ابعاد دشواری‌های تنظیم هیجانی، کمال‌گرایی منفی و خودناتوان‌سازی با دلزُدگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P \leq 0/001$). همچنین نتایج رگرسیون چندگانه به روش گام به گام نشان داد که ۶۵ درصد از واریانس دلزُدگی تحصیلی توسط مؤلفه‌های دشواری‌های تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی تبیین می‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌گردد هماهنگی لازم بین مراکز مشاوره و مشاورین مدارس مورد تأکید بیشتری قرار گیرد تا ضمن بهبود تنظیم هیجان و خودناتوان‌سازی و کمال‌گرایی، زمینه کاهش دلزُدگی تحصیلی فراهم گردد.

واژه‌های کلیدی: کمال‌گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی، خودناتوان‌سازی، دلزُدگی تحصیلی، دانش‌آموز.

۱. دانشجویی دکتری تخصصی روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

۲. نویسنده رابط: استادیار گروه روانشناسی، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران

(i.safaeirad@iauh.ac.ir)

۳. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۴. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۰۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۵/۰۳

مقدمه

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 همه‌جانبه و پایدار، سرمایه‌گذاری در آموزش عمومی و توجه به کیفیت بروندهای آموزشی است (شیه^۱، ۲۰۱۸). بدین منظور تلاش برای کسب اطمینان از کیفیت برنامه‌های آموزشی ارائه شده در مدارس و ارزشیابی بروندهای آموزشی از جمله پیشرفت تحصیلی اهمیت فراوانی دارد (یو و مک لیان^۲، ۲۰۱۹؛ راتناساباتی^۳، ۲۰۲۰). بنابراین، برای کمک به بهبود، رشد و اثربخشی آموزش مدارس باید قوت‌ها و ضعف‌های سیستم‌های آموزشی در سطح خرد و کلان مشخص شوند (لیو، گایو و پینگ^۴، 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^۵ 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^۶ و همکاران، ۲۰۱۸)، از سوی دیگر بررسی اهداف که دانش‌آموزان برای موقعیت‌های 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^۷، ۲۰۱۶). همچنین یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های

-
- 1 . Shih
 - 2 . Yu & McLellan
 - 3 . Rathnasabapathy
 - 4 . Liu, Gao & Ping
 - 5 . Begeer
 - 6 . Marengo
 - 7 . Lee, Herold & Yu

سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است (برایان، گالا، وود، گیم هار، چپو داویدا، ۲۰۱۴؛ آل سابی، آل زبیدی، آل-هارتی و کاظم، ۲۰۱۶). از بین این عوامل دزدگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین عامل‌های بازدارنده اهداف فردی در آموزش است (وانگ، لیو، دینگ، ژو، لیو و زن، ۲۰۱۷).

دزدگی، هیجانی منفی و منفعل‌کننده است که با تجربه‌هایی از قبیل داشتن احساس‌های ناخوشایند، برانگیختگی فیزیولوژیکی سطح پایین، فقدان ادراک شده‌ی تحریک شناختی، افکار نامرتب با تکلیف (برای مثال خیال‌پردازی)، به طول انجامیدن ذهنی زمان و تکانه‌هایی برای فرار از موقعیت القاء‌کننده دزدگی از راه عدم مشارکت، توصیف می‌شود (ووگل-والگوت، فیورلا، کارپر^۴ 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 انگیزش)، 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، ۲۰۱۴). به صورت کلی دزدگی تحصیلی نتایج بسیار منفی بر روی یادگیری فراگیران و نیز توانایی آنها برای به‌کارگیری راهبردهای شناختی و سایر راهبردهای آموزشی در هنگام مطالعه در محیط آموزشی و حتی سایر موقعیت‌ها همچون خانه دارد. یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر دزدگی تحصیلی دشواری در تنظیم شناختی هیجان^۶ است، یک نکته بسیار مهم این است که بی‌نظمی هیجانی ویژگی اصلی در ۷۵ درصد از اختلال‌های

- 1 . Brian, Galla, Wood, Kim Har & Chiu David
- 2 . Al-Syabi, Al-Zubaidi, Al-Harthy & Kazem
- 3 . Wang, Liu, Ding, Xu, Liu & Zhen
- 4 . Vogel-Walcutt, Fiorella & Carper
- 5 . Pekrun, Hall, Goetz & Perry
- 6 . Emotional Stiffness Dissolution

روانی است (ادوارد، کاوالیر، فهلن و ایستوود^۱، ۲۰۱۶). فریولی، دی استاسیون، دی چیاچیو، پپ و سالمیلا-آرو^۲ (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که دلزدگی 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 سرگرم‌کننده 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 (فراداز، فریر، وال، نانز^۳، ۲۰۱۶).

از جمله متداول‌ترین این راهبردها آن است که افراد سعی می‌کنند برای توجیه عملکرد ضعیف خود دلایلی بیاورند که این دلایل، توانایی آنها را زیر سؤال نبرد. برگلاس و جونز^۴ (۱۹۷۸) این راهبردهای غیر مولد را خودناتوان‌سازی نامیده‌اند؛ خودناتوان‌سازی عبارت است از برنامه‌ریزی برای موانعی بر سر راه عملکرد موفقیت‌آمیز که شخص برای حفظ یا افزایش عزت نفس خود، دست به ایجاد آنها می‌زند. رکین و بامگاردنر (۱۹۸۵) با شناسایی انواع خودناتوان‌سازی، آن را در دو طبقه کلی رفتاری و کلامی قرار دادند. خودناتوان‌سازی رفتاری عبارت است از مانع‌تراشی واقعی بر سر راه رسیدن به موفقیت که احتمال موفقیت را کاهش می‌دهد. خودناتوان‌سازی کلامی، اظهارات کلامی ناشی از ضعف‌های فیزیکی یا مشکلات و استرس‌ورهای روان‌شناختی؛ بدین معنی که افراد قبل از موقعیت ارزیابی به بیان موانعی می‌پردازند که شکست احتمالی آینده را

-
- 1 . Edwards, Cavaliere , Fahlman & Eastwood
 - 2 . Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe & Salmela-Aro
 - 3 . Ferrand, Champely & Brunel
 - 4 . Berglas & Jones

به وسیله آن توجیه کنند. اما تقسیم‌بندی جدیدتری توسط کلارک و مک‌کان (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 (توروک و سزابو، ۲۰۱۸). کوثر، خادمی و نقش (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان دادند 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 حسین‌چاری (۱۳۹۸) نشان دادند 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 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 هیجان‌ات 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 هیجان‌فرآیندی 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، ۲۰۱۴، ب).

- 1 . Clarke & MacCann
- 2 . Torok & Szabó
3. Gross

تنظیم هیجان فرایندی 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 (گراپر و کاسوف^۱، ۲۰۱۴). گراتز و رومر^۲ (۲۰۰۴) تنظیم هیجان را به‌عنوان مقوله‌ای مشتمل بر الف) آگاهی و درک هیجان، ب) پذیرش هیجان‌ها 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 (به‌عنوان مثال اجتناب)، خطر بروز مشکلات هیجانی و آسیب‌های روان‌شناختی را افزایش می‌دهند، در حالی که راهبردهای سازگارانه (به‌عنوان مثال، حل مسأله) به‌عنوان فاکتورهای محافظتی عمل می‌کنند (مارتینز، فریر و فرریا- سانتوز، ۲۰۱۶). نتایج مطالعه صادقی، امیریان، وفاپور و بزودده (۱۳۹۸) نشان داد که کمال‌گرایی تحصیلی به صورت مستقیم بر تعلل‌ورزی تحصیلی و خودآگاهی هیجانی تأثیرگذار است همچنین خودآگاهی هیجانی نیز با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد، برازش مناسب داده‌ها با مدل پیشنهادی پژوهش مطلوب است. کانوس^۳ (۲۰۱۷) نشان داد که دلزدگی تحصیلی به عواملی همچون خستگی از خواسته‌های مدرسه، بدبینی نسبت به مدرسه، احساس ناکارآمد بودن، هیجان‌های تحصیلی و ناتوانی در مدیریت عواطف منفی حاصل می‌شود. زاکی، ویلیامز و گرایک^۴ (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان داد 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.

تعداد زیادی از پژوهشگران نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای تمایلات کمال‌گرایانه در پاسخ‌دهی به مطالبات زندگی تحصیلی در معرض طیف وسیعی از پیامدهای منفی مانند تنیدگی

1. Gruber & Cassoff
2. Gratz & and Roemer
3. Kunos
4. Zaki, Williams & Craig

تحصیلی (مافیلد، پیترس و چاکرابورتی- گوش^۱، ۲۰۱۶)، راهبردهای مقابله‌ای اجتناب (مافیلد و همکاران، ۲۰۱۶) و اهمال‌کاری (فاستر^۲، ۲۰۰۷) قرار می‌گیرند. همچنین بر اساس شواهد تجربی موجود بین رگه‌ی شخصیتی (کمال‌گرایی) با دشواری‌های روانی/ اجتماعی^۳، تحریف در روابط بین- فردی^۴ رابطه‌ی مثبت، و با موفقیت و بدکارکردی تحصیلی رابطه‌ی نشان می‌دهد (گیلمن، ریس و کاربونی^۵، ۲۰۱۴؛ ریس، ریچاردسون و رای^۶، ۲۰۱۶). کمال‌گرایی به استعدادی در شخصیت اطلاق می‌شود که با معیارهای بسیار بالا برای عمل مشخص می‌گردد و با تمایل به خودارزیابی‌های خودانتقادی رفتار مشخص می‌شود (ماسدو، مارگوس و پیرا^۷، ۲۰۱۴). طی سه دهه‌ی اخیر، توجه و علاقه‌ی پژوهش‌های حوزه‌ی شخصیت، به سمت کمال‌گرایی به عنوان یک سازه‌ی شخصیتی مهم و نسبتاً پایدار در بافتارهای بالینی و غیر بالینی معطوف شده است. در کتابچه راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5)، کمال‌گرایی یک ویژگی سفت و سخت و یک ویژگی شخصیت پاتولوژیک در معیارهای تشخیصی اصلی برای اختلال شخصیت وسواسی- اجباری تعریف شده است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). نتایج مطالعه بورگس و دیبارتولو^۸ (۲۰۱۶) نشان داد که کمال‌گرایی پیش‌بینی کننده‌ی انواع مختلفی از اختلالات اضطرابی از جمله اضطراب صفت، اضطراب اجتماعی و نشانه‌های وسواس خصوصاً وسواس عملی است. نتایج مطالعه جایاکومار، سادهر و ماریاما^۹ (۲۰۱۶) نشان داد که بین کمال‌گرایی سازش‌یافته (استانداردهای شخصی و سازماندهی) و اهمال‌کاری رابطه‌ی منفی وجود دارد. کمال‌گرایی سازش‌نیافته با پریشانی^{۱۰} بیشتر و حرمت خود کمتر و اهمال‌کاری با حرمت خود کمتر رابطه داشت و با پریشانی، رابطه نداشت.

- 1 . Mofield, Parker Peters & Chakraborti-Ghosh
- 2 . Foster
- 3 . social/emotional difficulties
- 4 . distortions in relations
- 5 . Gilman, Rice & Carboni
- 6 . Rice, Richardson & Ray
- 7 . Macedo, Marques & Pereira
- 8 . Burgess & DiBartolo
- 9 . Jayakumar, Sudhir & Mariamma
- 10 . distress

کمال‌گرایی سازش‌نیافته پیش‌بین مهمی برای پریشانی، حرمت خود کمتر و اهمال‌کاری بود. در مجموع، از آنجایی که دانش‌آموزان مهم‌ترین منابع شخصی آینده برای توسعه هر کشور هستند؛ بنابراین، بررسی و آموزش همه‌جانبه این افراد به‌منظور مشارکت در توسعه اجتماعی مسئولیت اصلی سیستم آموزشی است (تورکان و همکاران، ۲۰۱۸)، اما با توجه به اینکه در جستجوهای انجام‌شده 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 روزانه 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، به‌منظور 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 نقش کمال‌گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی در پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره دوم انجام شد.

روش

روش این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. به لحاظ معیار زمان، این پیمایش از نوع همبستگی بوده و به لحاظ معیار ژرفایی از نوع پهنانگر است که داده‌های آن با استفاده از پرسشنامه گردآوری شده است. در این پژوهش کمال‌گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی به عنوان متغیر پیش‌بین و دلزدگی تحصیلی متغیر ملاک مطالعه محسوب می‌شود.

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 دامنه‌سنی ۱۴ تا ۱۸ سال و زندگی با هر دو والد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس دزدگی تحصیلی: مقیاس دزدگی تحصیلی یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجانانگیز پیشرفت (پکران، گوئتر و پری، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) است. این مقیاس ۲۲ سؤال به منظور اندازه‌گیری سطح دزدگی 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 دزدگی کلاسی یا دزدگی مرتبط با یادگیری به منظور سنجش هر یک از این دو وجه دزدگی 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 دزدگی 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. 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 دزدگی (دزدگی کلاسی و دزدگی مرتبط با یادگیری) را احراز کردند. تحلیل عامل تأییدی، روایی سازه مقیاس دزدگی را نشان داد و ضریب پایایی آلفای این دو مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۳ و ۰/۸۶ گزارش کردند. 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. 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 ایلت 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 نشان‌دهنده 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. بررسی اعتبار مقیاس خودناتوان‌سازی با روش بررسی همسانی درونی نشان‌دهنده 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): یک مقیاس ۳۶ آیتی است که توسط گراتز و رومر (۲۰۰۴) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای شش خرده مقیاس است که عبارت‌اند از: عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری‌های دست زدن به رفتار هدفمند،

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

دشواری‌های کنترل تکانه (تکانه)، فقدان آگاهی هیجانی (آگاهی)، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی (راهبردها)، فقدان شفافیت هیجانی (شفافیت). نحوه پاسخ‌دهی به این مقیاس بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است. سؤالات 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 ۴-۸ 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.

مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی: این مقیاس توسط تری-شورت، اونز، سالدا و داوی^۱ (۱۹۹۵) ساخته شده است. این مقیاس دارای دو خرده‌مقیاس مثبت و منفی است که با ۴۰ سؤال سنجیده می‌شود و هر آزمودنی به سؤالات با یک مقیاس پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً

1 . Terry-Short, Owens, Slade & Dewey

موافق) پاسخ می‌دهد. در این پرسشنامه ۲۰ گویه، کمال‌گرایی مثبت و ۲۰ گویه دیگر کمال‌گرایی منفی را می‌سنجند. ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۱ گزارش شده است. ضریب همبستگی خرده‌مقیاس‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی با مقیاس کمال‌گرایی هویت و فلت^۱ (۱۹۹۱) به ترتیب ۰/۴۶- و ۰/۵۳ است (تری- شورت و همکاران، ۱۹۹۵). بشارت (۱۳۸۳) جهت تعیین پایایی این مقیاس، ضریب آلفا برای زیر مقیاس‌های کمال‌گرایی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۷ برای کل آزمودنی‌ها ۰/۹۱ و ۰/۸۸ برای دانشجویان دختر ۰/۸۹ و ۰/۸۶ و برای دانشجویان پسر به دست آمده است که نشانه همسانی درونی بالای این مقیاس است. همچنین بشارت (۱۳۸۲) ضرایب همبستگی بین نمره‌های ۹۰ نفر از آزمودنی‌ها در دو نوبت با فاصله ۴ هفته برای کل آزمودنی‌ها $r=0/86$ برای آزمودنی‌های دختر $r=0/84$ برای آزمودنی‌های پسر $r=0/87$ محاسبه شد که نشانه اعتبار رضایت بخش مقیاس است. 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 خواسته 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، شرکت‌کنندگان از نتایج تحقیق آگاهی می‌یابند. در این بررسی از روش‌های آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی نیز از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به روش گام به گام با استفاده از نرم افزار SPSS-26 استفاده شد.

1 . Hewitt & Flett

نتایج

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات توصیفی متغیرهای پژوهش

P	آماره	SD	M	متغیرهای پژوهش
۰/۲۲۰	۰/۲۲۰	۰/۹۰	۲/۸۷	عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی
۰/۱۵۴	۰/۱۵۴	۰/۸۵	۲/۸۹	عدم وضوح هیجانی
۰/۱۱۲	۰/۱۱۲	۰/۸۸	۲/۹۱	دسترسی محدود به راهبرهای تنظیم هیجانی
۰/۱۶۹	۰/۱۶۹	۱	۲/۸۶	دشواری در انجام رفتار هدفمند
۰/۱۴۳	۰/۱۴۳	۰/۸۳	۲/۹۰	دشواری در کنترل تکانه
۰/۱۷۶	۰/۱۷۶	۰/۸۵	۲/۸۵	فقدان آگاهی هیجانی
۰/۱۴۹	۰/۱۴۹	۰/۷۱	۳	کمال‌گرایی منفی
۰/۱۳۳	۰/۱۷۰	۰/۷۳	۲/۷۷	خلق منفی
۰/۲۰۰	۰/۱۴۷	۰/۹۵	۲/۸۸	عذر تراشی
۰/۰۲۸	۰/۲۰۵	۰/۸۸	۲/۸۶	تلاش
۰/۱۸۷	۰/۱۶۱	۰/۹۲	۲/۸۸	دلزدگی تحصیلی

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 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 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 درآمده‌اند. برای بررسی عدم وجود هم‌خطی چندگانه از آماره تحمل^۱ و عامل افزایش واریانس^۲ (VIF) استفاده شود. در

1. tolerance

2. variance inflation factor (VIF)

نقش کمال گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان سازی در پیش‌بینی دزدگی تحصیلی ...

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^۱ (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	۱۱
۱											
۲	۰/۷۶										
۳	۰/۶۹	۰/۷۵									
۴	۰/۶۸	۰/۷۴	۰/۶۴								
۵	۰/۷۵	۰/۸۰	۰/۷۴	۰/۶۴							
۶	۰/۷۱	۰/۷۵	۰/۷۰	۰/۷۴	۰/۶۹						
۷	۰/۶۹	۰/۷۶	۰/۶۹	۰/۶۳	۰/۶۷	۰/۶۸					
۸	۰/۶۴	۰/۷۱	۰/۶۳	۰/۵۹	۰/۶۶	۰/۶۵	۰/۸۴				
۹	۰/۷۳	۰/۷۸	۰/۶۱	۰/۷۱	۰/۶۹	۰/۷۴	۰/۶۶	۰/۶۷			
۱۰	۰/۸۳	۰/۸۲	۰/۷۲	۰/۶۹	۰/۸۳	۰/۷۷	۰/۷۱	۰/۷۱	۰/۸۲		
۱۱	۰/۶۵	۰/۷۰	۰/۷۱	۰/۵۹	۰/۷۴	۰/۶۸	۰/۶۰	۰/۵۸	۰/۶۵	۰/۷۶	

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 رفتارهدفمند، ۵=دشواری در کنترل تکانه، ۶=فقدان آگاهی هیجانی، ۷=کمال‌گرایی منفی، ۸=خلق منفی، ۹=عذرتراشی، ۱۰=تلاش و ۱۱=دزدگی تحصیلی است.

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

جدول ۳. ضریب رگرسیونی دشواری‌های تنظیم هیجانی، کمال‌گرایی منفی و خودناتوان‌سازی با دزدگی تحصیلی

متغیر	R	R ²	Rdj	SD	دوربین-واتسون
-------	---	----------------	-----	----	---------------

1. Durbin-Watson

Vol.10, No.2 /155-180		دوره‌ی ۱۰، شماره‌ی ۲/۱۸۰-۱۵۵		
	۰/۶۰۰۴	۰/۵۷۹	۰/۵۷۹	۰/۷۶۱
۲/۱۴۶	۰/۵۶۰۶	۰/۶۳۳	۰/۶۳۴	۰/۷۹۶
	۰/۵۵۱۱	۰/۶۴۵	۰/۶۴۷	۰/۸۰۴
	۰/۵۴۶۷	۰/۶۵۱	۰/۶۵۳	۰/۸۰۸
F (P)	MS	DF	SS	مدل
۲۸۰/۰۴۵ (≤۰/۰۰۱)	۸۳/۷۰۵	۴	۳۳۴/۸۱۸	رگرسیون
-	۰/۲۹۹	۰/۵۹۵	۱۷۷/۸۴۴	گام چهارم باقیمانده
-	-	۰/۵۹۹	۵۱۲/۶۶۲	کل

همان‌گونه که در جدول ۳ نشان داده شده است پس از اجرای رگرسیون چندگانه، مقدار R^2 به دست آمده نشان داد که ۶۵ درصد از واریانس کل دلزگی تحصیلی دانش‌آموزان توسط متغیرهای وارد شده در مدل، تبیین گردیده است. تحلیل واریانس^۱ روی همین مدل نیز حاکی از معناداری مدل کلی بود: ($P \leq 0/001$, $F_{(4, 595)} = 280/045$). مقدار دوربین- واتسون نیز برابر با ۲/۱۴۶ است که بیان‌کننده استقلال متغیرها از یکدیگر هستند.

جدول ۴. نتایج رگرسیون گام به گام در مورد متغیرهای دشواری‌های تنظیم هیجانی، کمال‌گرایی منفی و خودناتوان‌سازی با دلزگی تحصیلی

VIF	آماره تحمل	P	ضرایب استاندارد شده			ضرایب استاندارد نشده	
			t	β	Std	B	متغیرهای پیش‌بین
-	-	۰/۱۲۵	۱/۵۳۵		۰/۰۸۷	۰/۱۳۳	عدد ثابت
۴/۳۸۳	۰/۲۲۸	$P \leq 0/001$	۶/۱۰۸	۰/۳۰۹	۰/۰۵۳	۰/۳۲۴	تلاش
۲/۶۷۷	۰/۳۷۳	$P \leq 0/001$	۵/۸۲۰	۰/۲۳۰	۰/۰۴۱	۰/۲۴۱	دسترسی محدود
۳/۸۶۴	۰/۲۵۹	$P \leq 0/001$	۴/۶۶۰	۰/۲۲۱	۰/۰۵۳	۰/۲۴۵	دشواری کنترل تکانه
۲/۷۹۳	۰/۳۵۸	$P \leq 0/001$	۳/۲۷۵	۰/۱۳۲	۰/۰۴۴	۰/۱۴۳	فقدان آگاهی هیجانی

برای تعیین تأثیر هر یک از مؤلفه‌های دشواری‌های تنظیم هیجانی، کمال‌گرایی منفی و خودناتوان‌سازی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و دلزگی تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک، با تحلیل

1 . Analysis of variance (ANOVA)

رگرسیون چند متغیری به روش گام به گام تحلیل شدند. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که وقتی مؤلفه‌های تلاش، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، دشواری‌های کنترل تکانه و فقدان آگاهی هیجانی وارد مدل شدند، مدل کلی ۶۵ درصد واریانس متغیر دزدگی تحصیلی را تبیین کرد. با توجه به مقادیر بتا تلاش با مقادیر بتا ($Beta=0/309$)، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی ($Beta=0/230$)، دشواری‌های کنترل تکانه ($Beta=0/221$) و فقدان آگاهی هیجانی با ضریب بتا ($Beta=0/132$) به‌عنوان قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. همچنین با توجه به نتایج جدول ۴ که نشان می‌دهد مقادیر آماره تحمل برای همه متغیرهای پیش‌بین پژوهش از ۰/۱ بزرگتر و مقادیر آماره عامل افزایش واریانس نیز برای همه آن‌ها از ۱۰ کوچکتر است. بنابراین، مطابق با معیارهای دیدگاه کلاین (۲۰۱۰) در این پژوهش هم-خطی چندگانه مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر نقش کمال‌گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی در پیش‌بینی دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسرمتوسطه دوره دوم بود. نتایج ضریب همبستگی پیروسون نشان داد که بین ابعاد دشواری‌های تنظیم هیجانی با دزدگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود 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 ناکافی رفتارهای تکانشی مربوط به عواطف

نیرومند مثبت و منفی، دشواری در سازماندهی و انتخاب فعالیت برای نیل به اهداف غیر وابسته به خلق 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 (نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲؛ 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 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 ارزیابی 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).

همچنین نتایج نشان داد که بین کمال‌گرایی منفی با دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتایج با مطالعات دیگر برای مثال (مافیلد و همکاران، ۲۰۱۶؛ ریس و

همکاران، ۲۰۱۶؛ بورگس و دیبارتولو، ۲۰۱۶؛ جایا کومار و همکاران، ۲۰۱۶) مبنی بر اینکه کمال‌گرایی منفی یکی از عوامل تأثیرگذار بر دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان است همخوانی دارد. در تبیین این یافته که کمال‌گرایی منفی با دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه مثبت دارد. می‌توان گفت که معیارهایی که دانش‌آموزان کمال‌گرا برای خود تدوین می‌نمایند، بدون توجه به سطح توانایی‌های آنان است. این امر باعث می‌شود تا برای رسیدن به آن اهداف، دشواری‌ها و استرس‌های زیادی را تحمل نمایند. از طرفی به دلیل بالا بودن و غیرمنطقی بودن این اهداف، این افراد ممکن است در دستیابی به آنها با شکست مواجه شوند. این شکست آنها را مستعد اضطراب و افسردگی و به تبع عدم اشتیاق به تحصیل و حضور در مدرسه می‌سازد. بنابراین، محرک اصلی در زندگی افراد کمال‌گرای منفی، خود شکوفایی استعدادها نیست، بلکه برتری یافتن است، آنها باید در هر کاری به حد کمال برسند و به بهترین نحو آن را انجام دهند و گرنه راضی نخواهند شد. نرسیدن به کمالات آنان را دچار اضطراب و احساس گناه شدید می‌کند. این افراد معمولاً در رسیدن به اهداف خود با شکست مواجه شده و در نتیجه ارزش آنان در نظر خودشان کاهش می‌یابد و دچار احساس کهنتری می‌شوند و چنین تصور می‌کنند که دیگران هم نسبت به آنان همین نظر را دارند و به این باور می‌رسند که حرمت و اعتبار خود را نزد دیگران نیز از دست داده‌اند و در نتیجه این باورها، فعالیت‌های تحصیلی و آموزشی آنها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و موجب کاهش میل و اشتیاقشان به یادگیری و انجام فعالیت‌های آموزشی می‌شود (مافیلد و همکاران، ۲۰۱۶). به طور کلی کمال‌گرایان سازگار از تلاش‌های دشوار لذت می‌برند، به گونه‌ای انعطاف‌پذیر برای موفقیت تحصیلی مبارزه می‌کنند، محدودیت‌های شخصی و موقعیتی را می‌پذیرند و هدف‌های چالش‌انگیز و در عین حال منطقی برای خود تعیین می‌کنند و در صورت نرسیدن به معیارها، عزت نفس خود را از دست نمی‌دهند که منجر به افزایش توانمندی برای درگیر شدن و تعهد بالاتر در امور تحصیلی و یادگیری می‌شود که در نتیجه دلزدگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌نمایند. از آن سو، می‌توان گفت که کمال‌گرایان ناسازگار به دلیل

انتخاب معیارها و استانداردهای غیرواقعی و بالا که گاهی با توانایی هایشان هماهنگ نیست، به طور معمول نگران و مضطرب می‌شوند و این نگران بودن درباره رسیدن به اهداف و انتظارات شخصی با اطمینان پایین شخص به توانایی هایش در انجام یک تکلیف ارتباط دارد که همین امر، باعث داشتن احساسات منفی در مورد آموزش، عدم احساس تعلق به محیط آموزشی، رابطه منفی با مدرسه و دیگر دانش‌آموزان و صرف وقت و درگیری کمتر در امور آموزشی می‌شود (ریس و همکاران، ۲۰۱۶).

نتایج نشان داد که بین خودناتوان‌سازی با دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتایج با مطالعات دیگر برای مثال (فریولی و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلارک و مک کان، ۲۰۱۶؛ 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 خودناتوان‌سازی 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 هیجان‌های 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 هیجان‌های منفی خود آگاهی یافته و از عواملی که موجب بروز این هیجان‌های منفی در زمینه تحصیلی و زندگی اجتماعی شده، شناخت مناسب را پیدا کنند. علاوه بر این، این افراد می‌آموزند که به جای فرار از هیجان‌های منفی؛ آنها را به درستی بپذیرند و به جای فرار از آنها و جایگزین کردن خودناتوان‌سازی برای آن، از مهارت‌های تعدیل و تنظیم هیجانی استفاده کرده و هیجان‌های 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 رگرسیون چندگانه به روش گام به گام نشان داد که ۶۵ درصد از واریانس دلزدگی تحصیلی توسط مؤلفه‌های تلاش، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، دشواری‌های کنترل تکانه و فقدان آگاهی هیجانی تبیین می‌شود. این نتایج با مطالعات (بورگس و دیارتولو، ۲۰۱۶؛ زاکی و همکاران، ۲۰۱۶؛ کانوس، ۲۰۱۷؛ فریولی و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلارک و مک کان، ۲۰۱۶؛ 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 آنان باعث می‌شود که آنان 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 بازآزمایی 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 خویشتن، 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 (ریس و همکاران، ۲۰۱۶).

با وجود آنکه، نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره نقش دشواری‌های تنظیم هیجانی، کمال‌گرایی 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 به‌منظور 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 رگرسیون استفاده شده است، بنابراین، نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط انجام شود. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر تأکید می‌کند که دشواری‌های تنظیم هیجانی، کمال‌گرایی 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. درنهایت، با توجه به ارتباط معنا دار دشواری‌های تنظیم هیجانی، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی با دلزدگی

تحصیلی، جهت کاهش دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان، تهیه بسته‌های آموزشی در زمینه ابعاد اشتیاق رفتاری، شناختی و عاطفی کمک شایانی کند.

منابع

- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۳). بررسی رابطه کمال‌گرایی والدین و اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴(۱)، ۱-۱۹.
- حیدری، محمود؛ خدایانه، محمدکریم و دهقانی، محسن. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷(۲)، ۹۷-۱۰۶.
- 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.
- صادقی، مسعود؛ امیریان، لایلا؛ وفاپور، حسنا و بزودده، عباس. (۱۳۹۸). تدوین مدل علی از رابطه بین کمال‌گرایی تحصیلی و تعلق‌ورزی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی: با نقش میانجیگری خودآگاهی هیجانی. *دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۲)، ۸۰-۸۸.
- 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.
- کوثر، رثوف؛ خادمی، ملوک و نقش، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه‌ی کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۵(۱)، ۲۰۷-۲۳۵.
- نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی اثر بخشی آموزش پذیرش / تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۴)، ۱۷۶-۱۵۴.
- 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*, 10(3), 653.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- 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.
- 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.
- Besharat, M. A. (2004). Investigating the relationship between parental perfectionism and students' exam anxiety. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 4 (1), 1-19. (Persian)
- 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.
- Burgess, A., & DiBartolo, P. M. (2016). *Anxiety and Perfectionism: Relationships, Mechanisms, and Conditions*. (pp. 177-203). Springer International Publishing.
- 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.
- Edwards, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., & Eastwood, A.E. (2016). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 42, 1035- 1045.
- Fassihanifard, S., Jokar, B., Khormaei, F., & Hossein Chari, M. (2019). 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)
- Ferrand, C., Champely, S., & Brunel, P. C. (2005). Relations between female students' personality traits and reported handicaps to rhythmic gymnastics performance. *Psychological Reports*, 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.
- Foster, J. (2007). Procrastination and perfectionism: Connections, understandings, and control. *Gifted Education International*, 23, 132- 140.
- Gilman, R., Rice, K. G., & Carboni, I. (2014). Perfectionism, perspective taking, and social connection in adolescents. *Psychology in the Schools*, 51 (9), 947-959.
- Gratz, K. L., & 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.
- Gross, J. J. (Ed.). (2014b). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.

- 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.
- Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Heydari, M., Khodapnahi, M. K., & Dehghani, M. (2009). Investigating the psychometric properties of the self-disability scale. *Behavioral Science Research*, 7 (2), 97-106. (Persian)
- Jayakumar, A., Sudhir, P. M., & Mariamma, P. (2016). Procrastination, perfectionism, coping and their relation to distress and self-esteem in college students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 42, 82-91.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). Self-Handicapping Scale. Salt Lake City, UT: Department of Psychology, Princeton University and University of Utah [Unpublished scale.]
- Khanzadeh, M., Saeidian, M., Hossein Chari, M., & 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., & Naghsh, Z. (2019). 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)
- 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., & 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Mofield, E., Parker Peters, M. P., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences*, 6 (21), 1-22.

- 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)
- 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.
- Rathnasabapathy, M. (2020). The factors of academic achievement. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (03), 1062-1064.
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Ray, M. E. (2016). Perfectionism in Academic Settings. F. M. Sirois. D. S. Molnar (eds.), *Perfectionism, Health, and Well-Being*, 245-264.
- Sadeghi, M., Amirian, L., Vafapour, H., & Bazdoudeh, A. (2019). Development of a causal model of the relationship between academic perfectionism and academic procrastination of medical students: with the mediating role of emotional self-awareness. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 12 (2), 80-88. (Persian)
- 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.
- Terry-Short, L.A., Owens, R.G., Slade, P.D., Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663-668.
- 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
- Wang, J., Liu, R.D., 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*, 8, 1006.
- 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.
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2016). Interpersonal emotion regulation. *Journal of Emotion*, (13) 5, 803-810.

The role of negative perfectionism, difficulty in emotional regulation and self-disability in predicting academic boredom in high school male students

H. Nik Andam Kermanshahi¹, I. Safaei Rad², N. Erfani³ & Y. Yar Ahmadi⁴

Abstract

The purpose of this study is to examine the role of negative perfectionism, difficulty in emotional regulation and self-disability in predicting academic boredom of junior high school male students in Kermanshah, Iran. The population of the study included all students studying in the second year of high school in Kermanshah (n=3821). 600 people were selected as a sample using multi-stage cluster sampling. To collect data, Packran et al.'s Academic Boredom Questionnaire, Jones and Rodwalt's Self-Disability Questionnaire, Terry Short et al.'s Negative Perfectionism Scale, and the Emotional Regulation Difficulty Questionnaire by Graz and Roemer were used. 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 ($p \geq .001$). 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. 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.

Keywords: Negative perfectionism, difficulty in emotional regulation, self-disability, academic boredom, student

1. PhD student in Psychology, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

2. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Psychology, Hamedan Branch, Islamic Azad University, Hamedan, Iran. (i.safaeirad@iauh.ac.ir)

3. Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

4. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.