

Research School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Prediction of Academic Failure Based on Rumination with the Mediating Role of Procrastination and Emotion Regulation Difficulty in Second High School Period Students in Kermanshah City

Kazem Hassani^{1*}, Parasto Sohrabi², Mohyedin MohammadKhani³

1 Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Payame Noor University, Tehran, Iran.

2 M.Sc. student, Department of Psychology, Payame Noor University, Iran.

3 Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Correspondence

Kazem. Hassani

Email: k_hassani@pnu.ac.ir

How to cite

Hassani, K. Sohrabi, P. Khani, M. (2023). Prediction of Academic Failure Based on Rumination with The Mediating Role of Procrastination and Emotion Regulation Difficulty in Second High School Period Students in Kermanshah. City. Research in School and Virtual Learning, 11(1), 83-96.

ABSTRACT

This study was conducted to predicting academic failure based on rumination with the mediating role of procrastination and emotion regulation difficulty in second high school period students in Kermanshah city. The research was descriptive and correlational. The statistical population included all female students of the second high school period in Kermanshah city, district 1 in the academic year 2022, from which 120 people were selected using available sampling method. To collect data, fear of academic failure assessment questionnaire, rumination questionnaire, academic procrastination questionnaire and emotional regulation difficulty questionnaire were used. Research data analysis was done using descriptive statistics (mean and standard deviation), Pearson correlation coefficient, multivariate regression and structural equation modeling with SPSS-24 software. Based on the results, the proposed model of causal relationships between the mentioned variables had an acceptable fit. In general, in the proposed research model, the results showed that regulating emotions is related to academic failure both directly and indirectly through procrastination and difficulty rumination in students. The results of this research have important practical recommendations for psychologists, counselors and planners in the field of education to identify the cognitive, emotional and academic problems of learners with timely and appropriate interventions and by correcting and treating them they can improve students' mental health and academic quality.

KEYWORDS

Educational Failure, Rumination, Procrastination, Regulating Emotion Difficulty.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

پیش‌بینی شکست تحصیلی براساس نشخوار فکری با نقش میانجی تعلق‌ورزی و دشواری تنظیم هیجان در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر کرمانشاه

کاظم حسنی^{1*}، پرستو سهرابی²، محی‌الدین محمدخانی³

چکیده

این پژوهش با هدف پیش‌بینی شکست تحصیلی براساس نشخوار فکری با نقش میانجی تعلق‌ورزی و دشواری تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر کرمانشاه انجام شد. پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر کرمانشاه، ناحیه یک در سال تحصیلی 1401-1400 بود که از بین آن‌ها با روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد 120 نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه ترس از ارزیابی شکست تحصیلی (کانزوی و همکاران، 2002)، پرسش‌نامه نشخوار فکری (نولن‌هوکسما و مارو، 1991)، پرسش‌نامه تعلق‌ورزی تحصیلی (سولومون و راث‌بلوم، 1984) و پرسش‌نامه دشواری در تنظیم هیجان (گراتز و رومر، 2004) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندمتغیره و مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار SPSS-24 انجام شد. بر اساس نتایج پژوهش، مدل پیشنهادی روابط علی بین متغیرهای مذکور، از برازش قابل قبولی برخوردار بود. به‌طور کلی، در مدل پیشنهادی پژوهش، نتایج نشان دادند که شکست تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق تعلق‌ورزی و دشواری تنظیم هیجان در دانش‌آموزان با نشخوار فکری رابطه دارد. نتایج حاصل از این پژوهش، توصیه‌های کاربردی مهمی برای روان‌شناسان، مشاوران و برنامه‌ریزان حوزه تعلیم و تربیت دارد تا با مداخله‌های به‌موقع و مناسب، مشکلات شناختی، عاطفی و تحصیلی یادگیرندگان را شناسایی کرده و با اصلاح و درمان آنها باعث بهبود سلامت روان و ارتقاء کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان شوند.

واژه‌های کلیدی

شکست تحصیلی، نشخوار فکری، تعلق‌ورزی، دشواری تنظیم هیجان.

- 1 استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
- 2 دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
- 3 استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

کاظم حسنی

رایانامه: k_hassani@pnu.ac.ir

استناد به این مقاله:

کاظم حسنی، پرستو سهرابی، محی‌الدین محمدخانی (1402). پیش‌بینی شکست تحصیلی براساس نشخوار فکری با نقش میانجی تعلق‌ورزی و دشواری تنظیم هیجان در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر کرمانشاه. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 11(1)، 83-96.

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

مقدمه

آموزش و پرورش هر کشور تلاش می‌کند تا باتوجه به توانایی‌ها و استعدادها دانش‌آموزان آنان را در زمینه تحصیلی به‌طور اخص و در زمینه‌های مختلف زندگی به‌طور اعم رشد دهد و این امر در سایه بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان امکان‌پذیر است (سلیمی و حسنی، 1400). بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر یادگیری، رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در نظام آموزشی و همچنین، کشف متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی از اهمیت فراوانی برخوردار است (موریل، چیرومبولو، بایوکو و کاتلینو¹، 2021).

شکست یا افت تحصیلی² (کاهش عملکرد تحصیلی و درسی دانش‌آموز از سطح رضایت‌بخش به سطح نامطلوب است)، یکی از مهم‌ترین مسائل نظام آموزش و پرورش است؛ زیرا علاوه بر آنکه میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری و آموزش تا حد زیادی به شکست تحصیلی آنان بستگی دارد (آجاوی، دراکوپ، زاجاریس، بنت و باود³، 2020)، هر ساله هزینه‌های فراوانی از بودجه کشور را به خود اختصاص می‌دهد و اثرات نامطلوب این شکست تحصیلی در روحیه دانش‌آموزان موجب حالات عاطفی نامناسب می‌شود (فریدون‌نژاد، 1400). ترس از شکست، که از عدم تعادل بین خواسته‌های محیطی و منابع شخصی ادراک‌شده سرچشمه می‌گیرد و در آن توانایی فرد در انجام عملکردش ارزیابی می‌گردد می‌تواند به تجارب هیجانی منفی، احساس نابسندگی و حقارت منجر شود و اینکه افراد دارای افت تحصیلی، در آینده نیز نیروی انسانی کارآمدی نخواهند بود (سواری و فرزادی، 1399). شکست تحصیلی یک مسئله حیاتی با پیامدهای طولانی‌مدت برای خود فرد، خانواده و جوامع محسوب می‌شود (سواری و فرزادی، 1399) و هر ساله مقدار زیادی از منابع و استعدادهای بالقوه انسانی و مالی جامعه را تلف نموده و آثار شوم و ناگواری در حیات فردی و خانوادگی و اجتماعی برجای می‌گذارد و نابسامانی‌های اجتماعی فراوانی را نیز به‌وجود می‌آورد (طیبیان و کریمیان، 1397). این پدیده با عوارض متعددی از جمله اتلاف سرمایه ملی، اخلال در نظام آموزشی، صدمات روحی و روانی و مشکلات فردی و خانوادگی همراه است (خزاعی، 1392) و به‌طور مستقیم و غیرمستقیم خسارات زیادی (خطر جرم و جنایت، سوءمصرف

مواد، سوءاستفاده‌های جسمی و جنسی و...) را به فرد، خانواده و جامعه وارد می‌سازد (فدوی رود سری و همکاران، 1399).

براساس نظریه ایوت و مک‌گریگور، اهداف موفقیت، نقش مهمی در پیش‌بینی شکست تحصیلی یادگیرندگان دارد (هونیکه، براوبنت، فولر - تیسزکیویسز⁴، 2020). وقتی یادگیرندگان دارای اهداف تسلطی هستند از خود الگوهای اسنادی سازش‌یافته‌تری نشان می‌دهند، مقاومت و مداومت زیادی را در تکالیف برمی‌گزینند و نسبت به آن‌ها واکنش عاطفی مثبت‌تری دارند. اما وقتی هدف یادگیرندگان نشان‌دادن توانایی خود به دیگران و کسب پذیرش اجتماعی باشد، در کلاس فعالیت کمتری نسبت به تکالیف درسی نشان می‌دهند، و به‌طور دائم در پی ارزیابی خود و گرفتن تأیید از دیگران هستند (الیوت، مک‌گریگور و گیبل، 1999؛ به نقل از جعفری، خاتمی، نجاتی، اخوان تفتی و صرامی، 1395). احساس عدم توانایی در انجام تکالیف درسی که بیشتر ناشی از افکار و تجربه‌های شناختی و عاطفی ناتوان‌کننده و ناخوشایند یادگیرندگان است، سبب افت تحصیلی می‌شود. این امر سبب می‌شود تا یادگیرنده با تکرار و نشخوار افکار ناتوان‌کننده و بروز عواطف ناخوشایند به درس و مدرسه، از انجام وظایف تحصیلی اجتناب نماید و دچار تعلل‌ورزی تحصیلی شود. بندورا در نظریه یادگیری اجتماعی - شناختی می‌گوید افراد تمایل دارند به فعالیت‌هایی بپردازند که در انجام آن‌ها احساس اطمینان می‌کنند و اگر افراد در مورد انجام یک فعالیت احساس عدم توانایی کنند، به‌طور معمول از انجام آن اجتناب می‌نمایند (فرلا، وولک و کای، 2009؛ به نقل از زحمتکش، درتاج، صبحی قراملکی و کیامنش، 1397). نظریه شناختی - اجتماعی دوئک از جمله نظریه‌هایی است که بر نقش متغیرهای شناختی در شکست تحصیلی تأکید دارد (یزدانی و همکاران، 1397).

از جمله سازه‌های شناختی که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی فراگیران تأثیرات منفی بگذارد، نشخوار فکری⁵ است (یاری، قاسمی و طالبی، 1398؛ حاج حسینی، درویشی، درویشی و کریم‌نیا، 1397). براساس نظریه‌ی مارتین و تیسر (1999) نشخوار فکری مجموعه‌ای از افکار منفعلانه هستند که جنبه تکراری داشته، مانع حل مسئله شده و منجر به افزایش عاطفه منفی می‌شوند (هالند و همکاران، 2018). نشخوار فکری غالباً به‌عنوان افکار سمج، چرخان و

4 Honicke, Broadbent & Fuller-Tyszkiewicz
5 Rumination

1 Morelli, Chirumbolo, Baiocco & Cattellino
2 Academic Failure
3 Ajjawi, Dracup, Zacharias, Bennett & Boud

است (سانتياسا، آگوستيني و پراتيوى⁶، 2021). اين نوع از تعلق ورزشى غالباً با اضطراب آشكار در دانش‌آموزان همراه بوده و فرايند يادگيرى فراگيران، مشاركت آنان در فعاليت‌هاى كلاسى، عملكرد امتحانى و به‌طور كلى عملكرد تحصيلى آنان را تحت تاثير منفى قرار مى‌دهد (صلاحيان، غريبي و نبئى، 1399). براساس نظريه روان‌كاوى فرويد تعلق ورزشى اساساً در نتيجه اضطراب به‌وجود مى‌آيد. اضطراب علامتى هشداردهنده براى خواسته‌هاى ناهشيار سرکوب‌شده «خود» است، براساس مكانيسم‌هاى دفاعى پويا و اجتناب از تكليف، تكاليفى كه به اتمام نمى‌رسند در درجه اول به اين دليل كنار گذاشته شده‌اند كه تهديدى براى «خود» محسوب مى‌شوند. در مكتب روان‌تحليل‌گرى هر اختلال روانى با مكانيزم‌هاى دفاعى مشخصى همراه است؛ بنا بر اين، تعلق ورزشى يك مكانيزم براى کاهش ناراحتى‌هاى ناشى از اضطراب است (فرويد، 1953؛ به نقل از جاردات⁷، 2004). تئورى انتظار تنزل يافته، بيان مى‌كند كه افراد دوست دارند فعاليت‌هاى را انتخاب كنند كه رضابت‌آور و دستيابى به آن‌ها آسان‌تر باشد. در نتيجه فعاليت‌هاى كه رسيدن افراد به آن‌ها سخت‌تر مى‌باشد و يا پاداش چندانى هم ندارد را به تعويق مى‌اندازند و مرتكب تعلق ورزشى مى‌شوند. افراد پاداش‌هاى را مى‌سنجند كه نه تنها بزرگ باشند، بلكه دستيابى به آنها فورى باشد در نتيجه هر فعاليتى كه در حال حاضر ناخوشايند مى‌باشد را به تعويق مى‌اندازند (راث‌بلوم، سولومون و موراكامى⁸، 1986).

برخى گزارشات علمى حاكى از آن است كه بيش از 70 درصد دانش‌آموزان داراى تعلق ورزشى تحصيلى هستند و به‌طور منظم تاخير در يادگيرى و انجام‌دادن تكاليف را گزارش مى‌دهند (استيل و كلينگسيك⁹، 2016؛ به نقل از صلاحيان و همكاران، 1399). تعلق ورزشى دو سطح شناختى و رفتارى را دربر مى‌گيرد. در سطح رفتارى، فرد كارى را كه قصد انجام‌دادن آن را داشته بدون هيچ دليل خاصى و به‌طور اختياري در زمان تعيين‌شده انجام نمى‌دهد و در سطح شناختى، فرد در گرفتن تصميمات به موقع، تعلق مى‌رود. در نتيجه چنين افرادى آنچه را كه براى رسيدن به اهداف خود بايد انجام دهند، به موقع انجام نمى‌دهند يا اصلاً انجام نمى‌دهند. پژوهش‌هاى اوليه تعلق ورزشى بيشتر بر ويژگى‌هاى رفتارى آن متمرکز بوده و راه‌حل آن را براى اجتناب از اين رفتار بر مقياس‌هاى تعيين رفتار مانند بهبود مديريت زمان و

افسرده‌كننده (دوتويلار، شنا، بورخوس و فاورو¹، 2022) مى‌تواند با مرور افكار منفى، انگيزه انجام به موقع كارها را از دانش‌آموزان بگيرد و باعث عملكردهاى ضعيف در محيط آموزشى شود (كولالار²، 2019) و داراى پيامدهاى منفى از جمله افزايش طول مدت خلق منفى، تشديد افكار بدبينانه، کاهش انگيزه براى به‌كارگيرى رفتارهاى مؤثر و آسيب‌زدن به توانايى حل مسئله مى‌شود (داردارا و المخاليد³، 2022). محققان پيشين در تحقيقات خود نشان داده‌اند كه نشخوار فكرى با بى‌علاقگى تحصيلى و کاهش آمادگى براى امتحانات (يارى و همكاران، 1398)، جهت‌گيرى‌هاى هدف تحصيلى (سليمانى‌فر، شعبانى، رضايى و شجاعى، 1393)، انگيزش پيشرفت تحصيلى (حاج حسيني و همكاران، 1397) و فرسودگى تحصيلى (ساراني، بازرلو و كلانترى، 1394) ارتباط دارد. براساس نظريه دلبستگى بالبي (2016)، نشخوار فكرى ناكارآمد با جهت‌گيرى دلبستگى مرتبط است درحالى كه دلبستگى ايمن با آگاهى نسبت به پريشاني‌ها و تحمل رويداهاى پراسترس و نيز غرق‌نشدن در آن‌ها موجب تنظيم و تعديل منعطف و مناسب تجارب هيجانى مى‌شود. دلبستگى‌هاى اضطرابى و اجتنابى با پريشاني روان‌شناختى و گرايش به نشخوار فكرى رابطه قوى دارند (محمدخانى، بهارى و اكبريان فيروزآبادى، 1396).

نشخوار فكرى به‌عنوان عاملى منفى در فرآيندهاى تحصيلى، مى‌تواند با کاهش سازگارى عاطفى، اجتماعى و تحصيلى، بر روى بازده تحصيلى دانش‌آموزان تاثيرات منفى بر جاى بگذارد (نصيرى، شكرى، فتح‌آبادى و شريفى، 1400) و با تكرر افكار منفى، توانايى و آمادگى براى انجام تكاليف را از دانش‌آموزان سلب كند و موجب بى‌علاقگى تحصيلى و در نتيجه ضعف در يادگيرى و عملكردهاى تحصيلى گردد (يارى، طالبي و قاسمى، 1399).

از ديگر سو، تعلق ورزشى⁴ يكي از رفتارهاى بسيار مهم است كه حاصل تعامل پيچيده بين عناصر عاطفى، شناختى و رفتارى بوده به معنای سهل‌انگارى و فقدان تمايل براى انجام فعاليت‌هاى است كه شخص بايستى در زمان فعلى آن را انجام دهد (ايتاج، هن و فرارى⁵، 2022). پديده تعلق ورزشى با توجه به پيچيدگى و تعدد مؤلفه‌هايش به گونه‌هاى مختلفى قابل تقسيم است كه رايج‌ترين شكل آن، تعلق ورزشى تحصيلى

1 Duttweiler, Sheena, Burkhouse & Feurer

2 Kocalar

3 Dardara & Al-Makhalid

4 Procrastination

5 Itach, Hen & Ferrari

6 Santyasa, Agustini & Pratiwi

7 Jardat

8 Rothblum, Solomon & Murakami

9 Steel & Klingsieck

مشکل دارند با دلزدگی تحصیلی و احساس ناتوانی تحصیلی مواجه می‌شوند و این امر باعث افت عملکرد تحصیلی آنان می‌گردد (نیک‌اندام کرمانشاهی، صفائی‌راد، عرفانی و یاراحمدی، 1400).

در ارتباط با رابطه نشخوار فکری، تعلل‌ورزی و تنظیم هیجان با شکست تحصیلی می‌توان به مجموعه‌ای از پژوهش‌ها اشاره کرد. در پژوهش یاری، قاسمی و طالبی (1398) آمده است که نشخوار فکری بر بی‌علاقگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی بر آماده‌شدن برای امتحان اثر مستقیم و مثبت دارند و نشخوار فکری بر ذهن‌آگاهی، ذهن‌آگاهی و انعطاف‌پذیری شناختی بر آماده‌شدن برای امتحان اثر مستقیم و منفی دارند. محمدزاده (1397) در «پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان براساس تجارب شبه‌توهمی و نشخوار فکری افسرده‌ساز» نشان داد هر دو متغیر تجارب شبه‌توهمی و نشخوار فکری افسرده‌ساز با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری دارند. مطالعه سومرو و ساها⁵ (2021) حاکی از آن است که نشخوار ذهنی و استرس تحصیلی با میزان بالای اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری دارد. ویپیچ، ماتوزسوسکی و دراگان⁶ (2018) در «بررسی نقش تکانش‌گری، انگیزه و تنظیم هیجان در تحلیل مسیر تعلل‌ورزی» نشان دادند که تکانش‌گری با انگیزه تحصیلی و راهبردهای مثبت هیجانی رابطه منفی و با راهبردهای منفی هیجانی رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین نتایج نشان داد که دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی بیشتر تکانش‌گر بوده و از هیجان‌های منفی بیشتری استفاده می‌کنند.

رضایی‌شریف، هرنگ‌زا و فتحی (1400) در پژوهشی به «بررسی نقش واسطه‌ای ترس از شکست و دشواری تنظیم هیجان در رابطه بین کمال‌گرایی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی» پرداختند. نتایج نشان داد مؤلفه‌های کمال‌گرایی منفی بر ترس از شکست و دشواری در تنظیم هیجانی اثر مثبت و مستقیم دارند.

نتایج پژوهش یزدانی و اکبرپور (1400) بیانگر آن است که تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. این رابطه با تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی مثبت و با اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی منفی و معنادار بود. آکینسی⁷ (2021) در «بررسی رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و وابستگی به فضای مجازی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان»

کاربرد عادت‌های خوب مطالعه معرفی کرده‌اند. از آنجایی که تعلل‌ورزی پیامدهای مهم عینی مانند از دست دادن ضرب‌الاجل‌ها، فرصت‌ها، درآمد و زمان و عاطفی مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، ترس و عصبانیت و انگیزش پایین در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد، توانسته فضای جدیدی را برای انجام‌دادن پژوهش‌ها ایجاد کند و بسیاری از محققان به دنبال بررسی تفاوت‌های فردی در خصوص تعلل‌ورزی بوده‌اند و در این میان نقش هیجان‌ها مطرح شده است (طاهرزاده قهفرخی، احمدی، شهبازی و حیدری، 1399).

یافته‌های پژوهشی پیشین درباره تعلل‌ورزی در بافت تحصیلی، مؤید این مطلب بنیادی است که این مفهوم با متغیرهای بسیاری در شخصیت و رفتار فرد همبسته بوده و بر همکنش مجموعه‌ای از این عوامل هستند که دلایل و بازده‌های متنوعی از آن را به منصفه ظهور می‌رساند. از خیل عظیم این دلایل و بازده‌ها می‌توان به دشواری در تنظیم هیجان¹ اشاره نمود (وارتبرگ، توماسیوس و پاسچک²، 2021). دشواری در تعدیل و تنظیم هیجان به هنگام برانگیختگی، عامل زمینه‌ساز مهمی در اختلال‌های هیجانی، کاهش بهزیستی و مشکلات ارتباطی است (تقوی، عبادی و کاظمی، 1400) و می‌تواند آسیب‌پذیری نسبت به بسیاری از اختلالات روانی را شناسایی کند، در واقع در هر اختلال روانی مشکل در هیجان و تنظیم هیجان وجود دارد (ساندور، بوگان، ناگی، بوگدان و مولنار³، 2021). نظریه دشواری در تنظیم هیجان توسط گراتز و رومر⁴ (2004) ارائه شده است. طبق این نظریه، تنظیم هیجان به فرایندهای درونی و بیرونی مسئولانه برای پردازش، ارزیابی و شناسایی واکنش‌های هیجانی اشاره دارد. بررسی متون روان‌شناختی، نشان می‌دهد که تنظیم هیجان، عامل مهمی در داشتن عملکرد موفق است (حاتمیان و سپهری‌نژاد، 1397). به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که دشواری در تنظیم هیجان دارند، توانایی تنظیم هیجان‌ها متفاوت خود را ندارند و با سطوح بالاتری از رفتارهای نامناسب به کاهش هیجان‌ها می‌پردازند که این عامل می‌تواند به مشکلات بیشتر تحصیلی دامن زند (قاسمی، بیرامی و واحدی، 1399). شواهد پژوهشی بیان می‌دارند که دشواری در تنظیم هیجان با موفقیت یا عدم موفقیت در دانش‌آموزان ارتباط معناداری دارد و دانش‌آموزانی که در تنظیم هیجان

5 Soomro & Shah

6 Wypych, Matuszewski, & Dragan

7 Akinc

1 difficulty in regulating emotion

2 Wartberg, Thomasius & Paschke

3 Sándor, Bugán, Nagy, Bogdán & Molnár

4 Gratez & Romer

عاطفى و رفتارى از جمله (اضطراب، پرخاشگرى، کاهش عزت نفس، افسردگى، ترك تحصيل و حتى گاهاً خودكشى و غيره) را درخصوص يادگيرندگان به همراه دارد بنا بر اين، ضرورت مى‌يابد كه عوامل مؤثر و كليدى در شكست تحصيلى شناسايى شود و با شناخت متغيرهاى پيش‌بين اين پديده، از يك سو از هدر رفتن سرمايه‌هاى مالى و مادى جلوگیری شود و از سوى ديگر با پديد آوردن محيطى خوشايند در مدرسه سلامت روان، انگيزش و پيشرفت تحصيلى يادگيرندگان را افزايش داد و با دستيابى به روش‌هاى اصلاحى مناسب شناختى- رفتارى به موفقيت تحصيلى، فردى و اجتماعى دانش‌آموزان كمك كرد. همچنين با توجه به اينكه در مطالعات مختلف نقش ميانجى تعلل‌ورزى و دشوارى در تنظيم هيچان در شكست تحصيلى بررسى نشده است و بررسى اين متغيرها در قالب تحليل مسير مى‌تواند كمك‌هاى فراوانى به شناخت بيشتر روابط بين اين سازه‌ها نمايد، مطالعه حاضر با هدف پاسخدهى به اين سؤال انجام شد كه آيا مدل ساختارى شكست تحصيلى براساس نشخوار فكرى با نقش ميانجى تعلل‌ورزى و دشوارى تنظيم هيچان در بين دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم داراى برازش مطلوب است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ پاراداييم كمى، از حيث هدف كاربرى، از لحاظ جمع‌آورى و تحليل داده‌ها همبستگى و از نوع معادلات ساختارى و از منظر زمانى تك‌مقطعى بود. جامعه آمارى پژوهش حاضر شامل تمامى دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر كرمانشاه- ناحيه 1 كه در سال تحصيلى 1401-1400 مشغول تحصيل بودند، به تعداد 427 نفر بود، كه در اين پژوهش با روش نمونه‌گيرى در دسترس و براساس جدول كرجسى- مورگان تعداد 120 نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

پس از تأييد عنوان پژوهش، به دو صورت كتابخانه‌اى و ميدانى پژوهش اجرا شد و داده‌ها جمع‌آورى شد. بدین صورت كه در روش كتابخانه‌اى از كتاب، پايان‌نامه‌ها، مقالات علمى و پژوهشى نمايه در گوگل اسكولار و نمايه‌هاى داخل ايران از جمله نورمگز، جهاد دانشگاهى و غيره استفاده شد. در روش ميدانى از پرسش‌نامه براى گردآورى اطلاعات بر روى كلييه دانش‌آموزان استفاده شد. با توجه به اينكه زمان اجراى پژوهش در دوران بعد از شيوع کرونا و ويروس (كوويد-19) بود و امكان اجراى مداد-كاغذى پرسش‌نامه بر روى افراد نمونه وجود داشت، براى انجام اين كار از توزيع ابزارها استفاده شد.

نشان داد كه تعلل‌ورزى تحصيلى با عملكرد تحصيلى رابطه معكوس و معنادارى دارد.

دستاوردهاى پژوهش خليلى خضرآبادى، رفيعى‌پور، صفرى و عليزاده (1400) «در نقش واسطه‌اى اضطراب امتحان در رابطه بين تنظيم شناختى هيچان و تعلل‌ورزى تحصيلى» حاكى از نقش واسطه‌اى اضطراب امتحان در رابطه بين تنظيم هيچان و تعلل‌ورزى تحصيلى است. همچنين ارتباط راهبردهاى سازش‌يافته هيچانى با تعلل‌ورزى تحصيلى منفى و اضطراب امتحان با راهبردهاى سازش‌نايافته هيچان مثبت و معنادار بود.

نتايج پژوهش مختارى و ذوالفقارى (1398) حاكى از آن بود كه بين ذهن‌آگاهى و تعلل‌ورزى و تنظيم هيچان با تعلل‌ورزى رابطه منفى و معنادارى وجود دارد. زارين، گارسيا و پايسا¹ (2020) در پژوهشى به «پيش‌بيني تعلل‌ورزى تحصيلى براساس ترس از شكست تحصيلى و خودتنظيمى هيچانى» پرداختند. يافته‌ها نشان داد كه بين ترس از شكست و اهمال‌كارى تحصيلى رابطه مثبت و بين خرده‌مقياس‌هاى خودتنظيمى و اهمال‌كارى تحصيلى رابطه منفى وجود دارد. يو، لى و همكاران² (2018) در «پيش‌بيني اولين شكست تحصيلى در دانش‌آموزان با استفاده از تحليل هيچانات و ارزشيابى مجدد» نشان دادند، دانش‌آموزانى كه از سطح بالاي راهبردهاى سازگارانه تنظيم هيچان برخوردار بودند در عملكردهاى تحصيلى نتايج مطلوب‌تر و شكست تحصيلى كمترى را تجربه كردند و ارزشيابى مجدد به‌عنوان عاملى مؤثر در ارتباط معنادارى با شكست تحصيلى قرار دارد.

نگاهى به پيشينه‌هاى پژوهش نشان‌دهنده آن است كه اين مطالعات خيلى كم به ارتباط مستقيم نشخوار فكرى، تعلل‌ورزى و تنظيم هيچان با شكست تحصيلى پرداخته‌اند و به‌خصوص مطالعات مربوط به نشخوار فكرى با شكست تحصيلى در داخل بسيار اندك است. همچنين تاكنون پژوهشى كه به پيش‌بيني شكست تحصيلى براساس نشخوار فكرى با نقش ميانجى تعلل‌ورزى و دشوارى تنظيم هيچان پرداخته باشد چه در داخل و چه در خارج توسط پژوهشگران اين تحقيق پيدا نشد.

با توجه به اينكه در اثر شكست تحصيلى هر ساله مقدار زيادى از سرمايه‌هاى مالى و مادى كشور تلف مى‌شود و افزايش اين هزينه‌ها سبب مى‌شود تا كارايى نظام آموزشى پايين بيايد و از سوى ديگر پيامدهاى ناخوشايند و نامطلوب روانى،

1 Zarrin, Gracia & Paixão

2 Yu, Lee & et al

به صورت لیکرت 4 درجه‌ای از هرگز 1 نمره تا همیشه 4 نمره نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات پرسش‌نامه از 22 الی 88 است. نمره کل نشخوار فکری از جمع همه ماده‌ها به دست می‌آید. سازندگان پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ 0/89 را برای کل ابزار گزارش نمودند. همچنین همبستگی منفی و معنادار این مقیاس را با مقیاس‌های جهت‌گیری زندگی و فعالیت‌ها و حمایت اجتماعی به‌عنوان شاخصی از روایی مناسب را گزارش نمودند. در خارج از کشور ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0/80 گزارش شد (میلیا، کولوبینسکی و اسپادا⁵، 2020). در داخل کشور نیز به‌منظور بررسی پایایی این پرسش‌نامه از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و پایایی 0/93 گزارش شد (مردانی و حمید، 1400).

پ) پرسش‌نامه تعلل‌ورزی تحصیلی⁶: این پرسش‌نامه توسط سولومون و راث بلوم⁷ (1984)، ساخته شد و دارای 27 گویه می‌باشد که سه مؤلفه را دربرمی‌گیرد. مؤلفه اول آماده‌شدن برای امتحانات شامل 8 گویه، مؤلفه دوم، «آماده‌شدن برای تکالیف می‌باشد» شامل 11 گویه و مؤلفه سوم «آماده‌شدن برای مقالات پایان ترم» می‌باشد که شامل 8 گویه است. نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرت 5 درجه‌ای است؛ بدین صورت که به گزینۀ هرگز=1 نمره، به ندرت=2 نمره، گاهی=3 نمره، اکثر اوقات=4 نمره و همیشه=5 نمره تعلق می‌گیرد. در این مقیاس گویه‌های 2، 3، 5، 9، 11، 13، 15، 16، 21، 23 و 25 به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی این ابزار از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که سولومون (1998)، انجام شد ضریب 0/64 به دست آمد. در مورد روایی مقیاس نیز سولومون (1998)، با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب 0/84 به دست آمده است. در پژوهش خارج از کشور پایایی پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ 0/79 گزارش شد (لنگونو و تتنما⁸، 2020). در پژوهش گلستانی بخت و شکری (1392)، برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان پایایی 0/66 به دست آمد. همچنین در پژوهش دیگر داخل کشور ضریب پایایی پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ 0/90 گزارش شد (هاشمی‌زاده، جاجرمی و مهدیان، 1399).

ت) پرسش‌نامه دشواری در تنظیم هیجان⁹: این

چندین اصل اخلاقی در رابطه با شرکت‌کنندگان در پژوهش‌های مداخله‌ای بر این پژوهش‌ها حاکم است، که در این پژوهش نیز رعایت گردید. این اصول شامل مواردی مانند 1. رضایت آگاهانه داوطلبانه؛ 2. حق انصراف از پژوهش؛ 3. رعایت حریم خصوصی و رازداری.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسش‌نامه ترس از ارزیابی شکست تحصیلی¹: این پرسش‌نامه توسط کانروی، ویلو و ماتزلر² (2002) براساس نظریه شناختی-انگیزشی-ارتباطی لازاروس طراحی شده است و دربرگیرنده 41 سؤال و 5 زیرمقیاس ترس از کاهش عزت نفس (سوالات 1، 2، 6، 7، 9، 12، 16، 17، 21، 26، 27، 31، 35)، ترس از تجربه شرم و خجالت (سوالات 4، 11، 22، 30، 34، 38، 40، 41)، ترس از داشتن آینده نامعلوم (سوالات 3، 8، 13، 14، 23، 37)، ترس از دست دادن تأثیر اجتماعی (سوالات 19، 20، 24، 28، 32، 36، 39) و ترس از ناراحت‌شدن افراد مهم (سوالات 5، 10، 25، 29، 32) می‌باشد که آزمودنی براساس طیف لیکرت 5 درجه‌ای از کاملاً مخالفم=1 نمره تا کاملاً موافقم=5 نمره به سوالات پاسخ می‌دهد. برخی از سوالات این ابزار از قبیل 9، 17، 18، 21، 23، 35 دارای نمره‌گذاری معکوس است. حداقل نمره ممکن 41 و حداکثر آن 205 می‌باشد. پایایی زیرمقیاس‌های این ابزار توسط سازندگان آن با روش آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین 0/72 الی 0/81 گزارش شده است (کانروی و همکاران، 2002). پایایی زیرمقیاس‌های این ابزار در نسخه فارسی با روش آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین 0/52 الی 0/94 گزارش شده است (عبدلی، احمدی، تصورزاده و افشاری، 1392) و در مطالعه دیگر داخل کشور پایایی کل ابزار با روش آلفای کرونباخ 0/89 به دست آمد (حاج اکبری و عباسی، 1400).

ب) پرسش‌نامه نشخوار فکری³: این پرسش‌نامه در سال 1991 توسط نولن هوکسما و مارو⁴ در سال (1991) و برای مشخص‌شدن سطح نشخوار فکری افراد طراحی شده است که مشتمل بر 22 سؤال بوده و 3 زیرمقیاس به نام‌های حواس‌پرتی (12 سؤال)، تأمل (5 سؤال) و مقیاس خودخوری (5 سؤال) دارد. طریقه پاسخ‌دادن به 22 سؤال پرسش‌نامه

5 Milia, Kolubinski & Spada

6 Procrastination Assessment Scale-student (PASS)

7 Solomon & Rothblum

8 Lenggonu & Tentama

9 Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)

1 Performance Failure Appraisal Inventory

2 Conroy, Willow & Metzler

3 Ruminative Response Scale

4 Nolen-Hoeksema & Morrow

انطباقى و شاخص خطاى ريشه مجذور ميانگين تقريبت استفاده شد. همچنين نرم‌افزار تحليل داده‌ها برنامه SPSS و AMOS نسخه 24 بود.

يافته‌ها

در جدول شماره 1 اطلاعات توصيفى متغيرهاى پژوهش در ميان دانش‌آموزان ارائه شده است. همان‌طور كه ميانگين نمره مؤلفه‌ها نشان مى‌شود، دانش‌آموزان در همه مؤلفه‌ها از شكست تحصيلى، نشخوار فكرى، تعلق‌ورزى و دشوارى تنظيم هيچان تا حدودى بالايى برخوردار هستند.

جدول 1. آماره‌هاى توصيفى متغيرهاى پژوهش در دانش‌آموزان

متغير پژوهش	تعداد	ميانگين	انحراف معيار
نشخوار فكرى	120 نفر	71/35	15/16
تعلق‌ورزى	120 نفر	59/22	7/56
دشوارى تنظيم هيچان	120 نفر	126/74	21/71
شكست تحصيلى	120 نفر	102/70	12/55

نتايج جدول شماره 2 آزمون كلموگروف-اسميرنوف تك‌نمونه‌اى را نشان مى‌دهد. همان‌گونه كه مشاهده مى‌شود توزيع نمرات متغيرهاى پژوهش با 95 درصد اطمينان طبيعى است. از آنجاى سطوح معنادارى آماره‌هاى نرمال بودن بزرگ‌تر از 0/05 هستند ($P > 0/05$)، لذا توزيع نمرات داراى توزيع نرمال است. براساس نظر بايرن (2010): به نقل از اخوان و اولياء، (1392) استفاده از دامنه -2 تا +2 به‌عنوان بازه قابل قبول براى چولگى و كشيدگى پيشنهاده شده است. چون مقدار چولگى و كشيدگى متغيرهاى پژوهش در بازه نرمال قرار دارد. بنابراين، توزيع تمامى متغيرهاى پژوهش نرمال است.

مى‌توان گفت كه اگر مقدار آماره دوربين واتسون بين 1/5 الى 2/5 قرار داشته باشد، مى‌توان استقلال خطاها را پذيرفت و تحليل ضريب همبستگى پيرسون و رگرسيون چندمتغيره را دنبال كرد. مفهوم مستقل بودن به اين معنى است كه نتيجه يك مشاهده تاثيرى بر نتيجه مشاهدات ديگر نداشته باشد. در رگرسيون، بيشتر در مواقعى كه رفتار متغير وابسته در يك بازه زمانى مورد مطالعه قرار مى‌گيرد ممكن است با مشكل مستقل نبودن خطاها برخورد كنيم به اين نوع ارتباط در داده‌ها خودهمبستگى مى‌گويند. در صورت وجود خودهمبستگى در خطاها نمى‌توان از رگرسيون خطى استفاده كرد. از آنجاى كه آماره‌هاى دوربين واتسون بين 1/5 الى 2/5 است و

پرسش‌نامه توسط گراتز و رومر¹ (2004) ساخته شده و براى اريزايى دشوارى موجود در تنظيم هيچانى جامع‌تر از ابزارهاى موجود است كه دربرگيرنده 36 سؤال و 6 زيرمقياس عدم پذيرش پاسخ‌هاى هيچانى (با سؤالات 11، 12، 21، 23، 25، 29)، دشوارى در انجام رفتار هدفمند (13، 18، 20، 26، 33)، دشوارى در كنترل تكانه (3، 14، 19، 24، 27، 32)، فقدان آگاهى هيچانى (2، 6، 8، 10، 17، 34)، دسترسى محدود به راهبردهاى تنظيم هيچانى (15، 16، 22، 28، 30، 31، 35، 36) و عدم وضوح هيچانى (1، 4، 5، 7، 9) است. طريقه پاسخگويى به سؤالات اين ابزار به صورت طيف ليكرت 5 درجه‌اى از تقريباً هرگز=1 نمره تا تقريباً هميشه=5 نمره مى‌باشد. نمرات بالاتر نشان‌دهنده دشوارى بيشتر در تنظيم هيچان است. حداقل نمره 36 و حداكثر نمره 180 مى‌باشد. برخى از سؤالات از قبيل سؤال 1، 2، 6، 7، 8، 10، 17، 20، 22، 24 و 34 داراى نمره‌گذارى معكوس مى‌باشند. نتايج مربوط به پايابى نشان مى‌دهد كه اين پرسش‌نامه داراى همسانى درونى مطلوب برابر با 0/93 است و در رابطه با روايى نيز بررسى‌ها نشانگر روايى سازه و پيش‌بين مطلوب اين ابزار است (گراتز و رومر، 2004). در خارج از كشور براى بررسى همسانى درونى پرسش‌نامه از آلفاى كرونباخ استفاده شد كه براى كل پرسش‌نامه 0/95 و براى زيرمقياس‌ها در دامنه‌اى بين 0/84 تا 0/93 به دست آمد (كونينگهام، گريفيث، بايلى و موراي²، 2018). در داخل كشور پايابى پرسش‌نامه با روش آلفاى كرونباخ براى كل پرسش‌نامه 0/86 به دست آمده كه نشان‌دهنده پايابى قابل قبول ابزار است (ميرزائى، قنبرپور، سرپرست، اسلامى، حسن‌پور و همكاران، 1400).

براي تجزيه و تحليل داده‌ها، در سطح توصيفى جهت سنجش متغيرهاى پژوهش از ميانگين و انحراف معيار و همچنين مفروضه‌هاى تحقيق شامل آزمون كلموگروف اسميرنوف براى نرمال بودن توزيع نمرات، آزمون دوربين واتسون براى آزمون استقلال خطاها، آزمون ضريب تحمل و تورم واريانس براى بررسى عدم هم‌خطى چندگانه و در سطح آمار استنباطى جهت بررسى روابط بين متغيرها از ضريب همبستگى پيرسون و مدل‌يابى معادلات ساختارى (تحليل مسير) استفاده شد. در اين پژوهش، براى برازش مدل پيشنهاده‌اى از شاخص‌هاى برازندگى شامل برازش هنجار شده، شاخص برازش مقايسه‌اى، شاخص برازندگى افزايشى، شاخص نيكويى برازش و شاخص نيكويى برازش تعديل شده يا

1 Gratz & Roemer

2 Cunningham, Griffiths, Baillie & Murray

جدول 2. آزمون های بررسی نرمال بودن داده ها و استقلال خطاها

متغیر پژوهش	آماره K-S	سطح معناداری	چولگی	کشیدگی	دوربین واتسون
نشخوار فکری	0/746	0/485	0/496	-0/305	1/632
تعلل ورزی	0/712	0/286	0/768	-0/628	1/944
دشواری تنظیم هیجان	0/442	0/176	0/177	-0/123	1/802
شکست تحصیلی	0/563	0/490	0/514	-0/333	1/866

نشان دهنده آن است که همبستگی بین خطاها رد می شود یعنی خطاها دارای همبستگی نیستند. لذا می توان از معادلات ساختاری استفاده کرده نتایج حاصل از این آزمون های آماری قابل اطمینان است. جدول شماره 3 ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. باتوجه به نتایج این جدول بین نمره کل نشخوار فکری و هریک از ابعاد آن، بین تعلل ورزی و هریک از ابعاد آن و بین دشواری در تنظیم هیجان و هریک از ابعاد آن به ترتیب در سطح 0/05 با ترس از شکست

برازش مقایسه ای (CFI)، نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)، برازندگی افزایشی (IFI)، نیکویی برازش (GFI) و برازش هنجار شده (NFI) باید بالای 0/90 باشند تا بتوان برازش مدل را قبول کرد که براساس نتایج جدول شماره 4 این شاخص ها برازندگی قابل قبول را دارند. همچنین، مقدار قابل قبول برای خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) 0/08 است که براساس جدول شماره 4 مقدار RMSEA برابر با 0/06 به دست آمد که بر مبنای نظر کلاین (2015) نشان دهنده برازش مدل می باشد. لذا فرضیه

جدول 3. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر پیش بین و میانجی	متغیر ملاک: شکست تحصیلی
	r (ضریب همبستگی)
نشخوار فکری	0/449**
تعلل ورزی	0/537**
دشواری تنظیم هیجان	0/615**

** سطح معناداری 0/05

جدول 4. شاخص های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
آزمون همبستگی	کای اسکور هنجار شده (CMIN)	191/25	-
	درجه آزادی	90	-
	CMIN/DF	2/125	کمتر از 3
آزمون برازندگی	سطح معناداری	0/001	کمتر از 0/50
	خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	0/06	کمتر از 0/08
	شاخص برازش مقایسه ای (CFI)	0/912	بیشتر از 0/90
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	0/906	بیشتر از 0/90
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	0/911	بیشتر از 0/90
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	0/901	بیشتر از 0/90
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	0/905	بیشتر از 0/90

پژوهش مبنی بر اینکه مدل ساختاری شکست تحصیلی براساس نشخوار فکری با نقش میانجی تعلل ورزی و دشواری تنظیم هیجان در بین دانش آموزان دوره متوسطه دوم دارای برازش مطلوب است، تأیید شد.

تحصیلی در دانش آموزان شرکت کننده در مطالعه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. براساس دیدگاه کلاین (2015) فاصله قابل قبول برای نسبت خی دو بر درجه آزادی 1 تا 3 است. شاخص های

شخصيتى به‌عنوان پيش‌آيندهاى تعلق‌ورزى تمرکز کرده‌اند. از نظر شناختى نيز افرادى که شيوه تفكر آن‌ها ذهنى و شهودى است، نسبت به افرادى که داراى شيوه تفكر واقع‌بينانه و عينى هستند نمرات بيشترى در تعلق‌ورزى دارند. بنا بر اين شيوه تفكر افراد تعلق‌ورز به اين دليل مى‌تواند ناپهنجار باشد که به‌جای صرف زمان برای جستجوی اطلاعات مرتبط با تکليف، وقت خود را صرف اطلاعات نمادين و ذهنى مى‌کنند و در نتيجه منجر به موفقيت در انجام تکليف و تلاش بيشتر نمى‌شود. اين شيوه تفكر نيمرخ رفتارى و انگيزشى افراد تعلق‌ورز را به‌گونه‌اى منعکس مى‌سازد که آنها فعالانه از فرايندهاى شناختى واقع‌بينانه‌تر و اطلاعات عينى در مورد خود و محيطشان که باعث آشکارسازى ضعف‌هاى شخصى مى‌شود، دورى و اجتناب مى‌ورزند. اين درحالى است که نشخوار فكرى در چنين افرادى بالا گزارش شده است و نشخوار فكرى ويژگى رايج افراد مضطرب، افسرده و كسانى معرفى شده است که به نوعى با هيچانات منفى درگير بوده‌اند. براساس يافته باور نولن هوکسما و همکاران، نشخوار فكرى داراى پيامدهاى منفى از جمله افزايش طول مدت خلق منفى، تشديد افكار بدبينانه، کاهش انگيزه برای به‌کارگيرى رفتارهاى مؤثر و آسيب‌زدن به توانابى حل مسئله مى‌شود. مانند تعلق‌ورزى که نوعى راهبرد اجتناب از موقعيت بود، نشخوار فكرى به‌عنوان يك راهبرد اجتنابى در نظر گرفته مى‌شود. يعنى افراد داراى نشخوار فكرى به دليل اينکه به توانابى‌هاى خود در زمينه حل مسئله و انجام موفق کارى باور لازم را ندارند ممکن است از طريق اجتناب و اهمال‌ورزى بخواهند با مسئله پيش‌رو مواجه شوند. در چنين موقعيتى افراد با نشخوار فكرى بالا از تجربه‌کردن عواطف منفى طى نشخوار فكرى پرهيز مى‌کنند به همين دليل به احتمال بيشترى نسبت به تکاليف ناخوشايند و تهديدآمیز دچار تعلق‌ورزى شده و آنها را به احتمال بيشترى نيمه‌تمام مى‌گذارند و اين عمل را بيشتر به‌عنوان تسكينى برای تجربه‌کردن هيچانات آزاردهنده ناشى از تکليف به‌کار مى‌گیرند. به اين ترتيب شخص داراى نشخوار فكرى با افزايش رفتارهاى اجتنابى و تعلق‌ورزى، زمان مطالعه و يا انجام درست نقش‌هاى تحصيلى را از دست داده و با افزايش تنش و استرس در عرصه تحصيلى مواجه شده و به اين ترتيب عملکرد تحصيلى نامطلوبى کسب نموده و ترس وى از ارزيايى شکست، افزايش نشان مى‌دهد.

نتايج حاصل از مدل پيشنهادهى پژوهش نشان داد که نشخوار فكرى به‌صورت غيرمستقيم از طريق دشوارى در

بحث و نتيجه‌گيرى

نتايج حاصل از مدل پيشنهادهى پژوهش نشان داد که نشخوار فكرى به‌صورت غيرمستقيم از طريق تعلق‌ورزى در دانش‌آموزان با شكست تحصيلى رابطه دارد. نتايج مطالعه کنستانتين، انگليس و مازمانيان (2018) که به بررسى رابطه اضطراب، افسردگى و تعلق‌ورزى در بين دانش‌آموزان با توجه به نقش ميانجى نشخوار فكرى و نگرانى پرداختند، همسو با يافته حاضر بود. اين محققان دريافتند که بين سطوح بالای اضطراب و افسردگى با تعلق‌ورزى بيشتر در دانش‌آموزان رابطه معنادارى وجود دارد و نشخوار فكرى و نگرانى به‌عنوان ميانجى دو عامل منفى در تشديد تعلق‌ورزى بيشتر در دانش‌آموزان تلقى مى‌گردد که سهم نشخوار فكرى در اين رابطه نسبت به نگرانى بيشتر است. در تبين اين يافته مى‌توان گفت تعلق‌ورزى به‌عنوان تأخير بدون الزام امورى که شخص به انجام آن‌ها نياز دارد، تعريف مى‌شود. افرادى معمولاً برای کم‌کردن نشخوار فكرى و اضطراب و به‌طور كلى هيچانات منفى و به‌دست‌آوردن لذت آنى دست به تعلق‌ورزى مى‌زنند، اما اين راهبردهاى تعويقى به‌ندرت باعث نتايج مثبت و تقريبا هميشه به افزايش استرس، بي‌نظمى و نشخوار فكرى بيشتر و درنهايت شكست در انجام درست و به موقع وظيف مى‌گردد. در واقع اكثر فراگيران به آماده‌شدن برای امتحان بي‌علاقه نيستند و حتى از مزايای آن نيز به خوبى آگاهى دارند ولى به‌علت کم‌تحملی آن را نادیده مى‌گیرند. همسو با اين يافته از مطالعه حاضر زارين و همکاران (2020) و کارول و همکاران¹ (2022) نشان دادند که تعلق‌ورزى با افزايش مشکلات اضطرابى در فراگيران و در نتيجه عملکرد تحصيلى نامطلوب رابطه دارد. مطالعه‌اى که مستقيماً رابطه نشخوار فكرى با شكست تحصيلى را با نقش ميانجى‌گر تعلق‌ورزى مورد مطالعه قرار داده باشد در داخل و خارج از کشور يافت نشد اما مرور گزارشات علمى در رابطه با نقشى که هريك از اين سازه‌ها بر عملکرد تحصيلى دارند نشان مى‌دهد که در مورد اينکه آيا تعلق‌ورزى يك ويژگى شخصيتى يا وابسته به موقعيت است، برخى از محققان پيشنهاده کرده‌اند که اهمال‌كارى يك الگوى يکپارچه شخصيتى نيست بلکه در حقيقت رفتارى پويا است که در طول زمان و براساس کنش‌ورى، تکليف و بافت آن دچار تغيير مى‌گردد. در مقابل بسيارى از تحقيقات بر ويژگى‌هاى

راهبردها درگیر هیجان منفی است از راهبردهای ناسازگارانه در مواجهه با نشخوار فکری و موفقیت روی داده استفاده می‌کند و همین راهبردهای ناسازگار می‌توانند بر افزایش عملکرد معیوب تحصیلی و بیشتر شدن ترس از شکست نقش ایفا کنند.

همچنین، در تبیین رابطه غیرمستقیم بین نشخوار فکری و شکست تحصیلی با میانجی‌گری دشواری تنظیم هیجان باید گفت زمانی که هیجان منفی افزایش می‌یابد، توجه به هیجان منفی نیز افزایش می‌یابد. نشخوار فکری فرایند شناختی است که تمرکز منفعلانه و تکراری بر احساسات منفی و پیامدهای آن را دربر دارد، بنابراین به نظر می‌رسد از طریق واکنش‌پذیری هیجانی طولانی‌مدت به پیامدهای نامطلوب هیجانی منجر می‌شود. در فراگیری که درگیر اضطراب امتحان و تحصیل هستند و به دلیل مقطع تحصیلی و سنی دارای افکار کمال‌گرایانه و واکنش‌پذیری هیجانی بالا هستند، همین امر می‌تواند با همراهی نشخوار فکری منجر به افزایش تجربه افکار و هیجان مزاحم شده که این امر می‌تواند به نوبه خود منجر به سرکوب فکر و هیجان و تشدید افکار ناخواسته و هیجان مزاحم به شکل نشخوار فکری با مسائل متعدد تحصیلی و اجتماعی و در نهایت مشکلات تحصیلی گردد.

این مطالعه محدودیت‌هایی داشت. این پژوهش می‌توانست هم به صورت کمی و کیفی (ترکیبی) انجام شود، اما به دلیل نبود شرایط مصاحبه این امکان در پژوهش حاضر مهیا نبود و یکی از موانع و محدودیت‌های پژوهش این مورد بود. انجام این پژوهش با روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد در صورتی که اگر نمونه متنوع‌تری در دسترس بود، این احتمال وجود داشت که نتایج متفاوت‌تری به دست می‌آمد. دشواری در جلب رضایت افراد نمونه برای شرکت در پژوهش و پاسخگویی به سؤالات پرسش‌نامه‌ها یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش بود. برخی از افراد نمونه، انجام چنین پژوهش‌هایی را عاری از هرگونه منفعت و مزیت برای خود می‌دانستند. پیشنهاد می‌شود مدل پژوهش حاضر یعنی تبیین شکست تحصیلی براساس سایر سازه‌های روان‌شناسی از قبیل شفقت به خود، کمال‌گرایی، سازمان‌یافتگی شخصیت با نقش میانجی باور خودکارآمدی مورد بررسی قرار دهند. استفاده از مطالعات طولی و سایر روش‌های تحقیق (ترکیبی شامل کیفی و کمی) می‌تواند برای بررسی این مطالعه سودمندتر باشد.

تنظیم هیجان در دانش‌آموزان با شکست تحصیلی رابطه دارد. این نتیجه از مطالعه حاضر در راستای نتایج مطالعه صادقی، امیریان، وفاپور و بزوده (1398) بود که در مطالعه‌ای به تدوین مدل علی از رابطه بین کمال‌گرایی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی با نقش میانجی‌گری خودآگاهی هیجانی پرداختند و نشان دادند که کمال‌گرایی تحصیلی به صورت مستقیم بر تعلل‌ورزی تحصیلی و خودآگاهی هیجانی تأثیرگذار است. همچنین خودآگاهی هیجانی نیز با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار دارد. مقدار $GOF=0/44$ به دست آمده نشان از برازش کلی و قوی مدل پژوهش دارد، که حاکی از برازش مناسب داده‌ها با مدل پیشنهادی پژوهش می‌باشد.

در تبیین یافته حاضر باید بیان نمود که تنظیم هیجان شامل گستره‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری هوشیار و ناهوشیار است که جهت کاهش، حفظ یا افزایش یک هیجان صورت می‌پذیرد. گرایش در مدل فرایند تنظیم هیجان خود فرض می‌کند که در طول وقوع یک پاسخ هیجانی تمام‌عیار، راهبردهای تنظیم هیجانی مختلفی درگیر هستند. قبل از اینکه هیجان به طور کامل تجربه شود ارزیابی‌هایی از نشانگان هیجانی صورت می‌پذیرد. این نشانگان هیجانی می‌تواند از دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته و پس از این ارزیابی‌ها ممکن است پاسخ‌های تجربی، رفتاری و یا فیزیولوژیکی آغاز شود. هر مرحله از فرایند تولید هیجان یک هدف تنظیمی بالقوه دارد و مهارت‌های تنظیم‌کننده هیجان می‌توانند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شود. مدل فرایند تنظیم هیجان گراس، تنظیم هیجان را شامل پنج مرحله معرفی و هر مرحله را شامل یکسری راهبردهای سازگار و یکسری راهبرد ناسازگار می‌داند، که در این میان افرادی که دارای مشکلات هیجانی هستند از راهبردهای ناسازگار مانند نشخوار فکری و اجتناب بیشتر استفاده می‌کنند. در تبیین یافته حاضر باید گفت دشواری تنظیم هیجان شامل ناتوانی از تغییر در نحوه ارزیابی یک موقعیت بالقوه برانگیزاننده هیجانی قبل از برانگیختن پاسخ هیجانی منفی است. در این شرایط افراد بیشتر بر جنبه‌های منفی موقعیت تأکید دارند و در واقع راهبرد مقابله‌ای ارزیابی مجدد مثبت، منعکس‌کننده تلاش برای مدیریت ارزیابی فرد از موقعیت است که در افراد درگیر با نشخوار فکری این راهبرد غیرفعال بوده و از این نظر ناتوان عمل می‌کنند. در نتیجه چون فرد دارای نشخوار فکری به جای ارزیابی مجدد شناختی و یا به‌کارگیری مناسب

تكنولوژى.

سليمانى فر، ا، شعبانى، ف، رضايى، ز، و شجاعى، آ (1393). رابطه بين جهت‌گيرى‌هاى هدف تحصيلى و نشخوار فكرى در دانشجويان دانشگاه علوم پزشكى جندى‌شاپور اهواز. مجله راهبردهاى آموزش. 7(3):144-152.

سواري، ك، و فرزادى، ف (1399). آزمون و طراحى الگوى رابطه على شايستگى تحصيلى و خودشفقتى با ترس از شكست تحصيلى از طريق اهداف پيشرفت. مجله دست‌آوردهاى روان‌شناختى، 4(1)، 150-127.

صلاحيان، ا، غريبى، ح، و نبى، ص (1399). بررسى رابطه اميد تحصيلى با تعلق‌ورزى تحصيلى در دانش‌آموزان پسر پايه دهم متوسطه. هفتمين همایش ملي مطالعات و تحقيقات نوين در حوزه علوم تربيتى و روان‌شناسى.

صادقى، م، ف اميربان، ل، وفاپور، ح، و بزوده، ع (1398). تدوين مدل على از رابطه بين كمال‌گرایی تحصيلى و تعلق‌ورزى تحصيلى دانشجويان علوم پزشكى با نقش ميانجى‌گرى خودآگاهى هيچانى. مجله راهبردهاى آموزش در علوم پزشكى. 12(2):88-79.

طاهرزاده، س، احمدى، و، شهبازى، ا، و حيدرى، س (1399). پيش‌بيني تعلق‌ورزى تحصيلى براساس ابعاد كمال‌گرایی، باورهاى هوشى و وانمودگرایی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانى شهر ايلام. مجله پيشرفت‌هاى نوين در روان‌شناسى، علوم تربيتى و آموزش و پرورش. 3(28):15-23.

طيبان، ش، و كريميان، حبيب ا (1397). بررسى و مقايسه ميزان تاثير عوامل خانوادگى و اجتماعى موثر بر افت تحصيلى دانش‌آموزان مطالعه موردى دانش‌آموزان دختر مقطع اول و دوم و سوم متوسطه. پژوهش اجتماعى، 4(4)، 17-53.

فدوى رودسرى، آ، صالحى، ك، خدايى، ا، مقدم‌زاده، ع، و جوادى‌پور، م (1399). فراروش بررسى كيفيت مطالعات افت تحصيلى در مجلات علوم پزشكى. مجله علمى دانشگاه علوم پزشكى كردستان، دوره بيست و پنجم، 114-103.

فريدون‌نژاد، م (1400). نقش و تاثير بلوغ دختران در افت تحصيلى و راهكارهاى جهت حل مشكل. مجله پيشرفت‌هاى نوين در روان‌شناسى، علوم تربيتى و آموزش و پرورش، 4(43)، 179-162.

گلستانى‌بخت، ط، و شكرى، م (1392). رابطه تعلق‌ورزى (اهمال‌كارى) تحصيلى با باورهاى فراشناختى. دوفصلنامه شناخت اجتماعى. 2(3):89-100.

مختارى، ف، و ذوالفقارى، م (1398). رابطه بين ذهن‌آگاهى و تنظيم هيچان با تعلق‌ورزى تحصيلى دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران، مركز مطالعات و توسعه آموزش پزشكى دانشگاه علوم پزشكى ارتش، 7(2)، 41-47.

محمدخانى، ش، بهارى، ع، اكبريان فيروزآبادى، م (1396). سبك‌هاى دلبستگى و نشانه‌هاى افسردگى با نقش واسطه‌اى

منابع

تقوى، ح، عبادى، م، و كاظمى، س (1400). طراحى و آزمون مدل على سازگارى تحصيلى براساس تنظيم رفتارى هيچان با نقش ميانجى ذهن‌آگاهى در دانش‌آموزان بى‌سرپرست و بدسرپرست: يك مطالعه توصيفى. مجله دانشگاه علوم پزشكى رفسنجان، 20(9)، 973-988.

جعفرى، ص، خاتمى، م، نجاتى، و، اخوان تفتى، م، و صرامى، غ (1395). نقش واسطه‌اى اهداف موفقيت در ارتباط بين ساختار هدف نظام آموزشى و شكست تحصيلى دانشجويان. فصلنامه پژوهش در نظام‌هاى آموزشى، 8(27)، 35-58.

حاتمیان، پ، و سپهرى‌نژاد، م (1397). پيش‌بيني فرسودگى تحصيلى براساس دشوارى تنظيم هيچان و حمايت اجتماعى در دانشجويان پرستارى. راهبردهاى آموزش در علوم پزشكى، 11(1).

حاج اكبرى، ا، و عباسى، ق (1400). اثربخشى درمان مبتنى بر پذيرش و تعهد بر شرم درونى شده و ترس از شكست دانش‌آموزان دختر. مجله رويش روان‌شناسى، 10(4)، 142-134.

حاج حسينى، ن، درويشى، م، درويشى، م، و كريم نيا، ف (1397). بررسى رابطه نشخوار فكرى و هوش هيچانى با انگيزه پيشرفت تحصيلى در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول. فصلنامه مطالعات روان‌شناسى و علوم تربيتى. 4(1):251-267.

خزاعى، م (1392). افت تحصيلى دانشجويان علوم پزشكى. مجله مركز مطالعات و توسعه آموزش پزشكى، 10(4)، 380-381.

خليلى خضرآبادى، م، رفيعى‌پور، ا، صفرى، ع، و عليزاده، ا (1400). نقش واسطه‌اى اضطراب امتحان در رابطه بين تنظيم شناختى هيچان و تعلق‌ورزى تحصيلى در دانشجويان دانشگاه فرهنگيان. مطالعات آموزشى و آموزشگاهى، 10(3)، 343-360.

رضايى شريف، ع، هرنگ زاء، م، و فتحى (1400). بررسى نقش واسطه‌اى ترس از شكست و دشوارى تنظيم هيچان در رابطه بين كمال‌گرایی منفى با اهمال‌كارى تحصيلى. مجله روان‌شناسى مدرسه، 10(3)، 49-64.

زحمتكش، ز، درتاج، ف، صبحى قراملكى، ن، و كيامنش، ع (1397). اثربخشى آموزش ذهن‌آگاهى بر افزيش ظرفيت حافظه كارى و خودكارآمدى تحصيلى دانش‌آموزان دختر. فصلنامه پژوهش در نظام‌هاى آموزشى، 12(1)، 13-26.

سليمى، ل، و حسنى، ر (1400). بازنمايى معنابى پديده افت تحصيلى دانش‌آموزان شاهد و ايتارگر و ارائه مدلى پاراداييميك: تحقيقاتى كيفى. دوفصلنامه نظريه و عمل در برنامه درسى، 9(17)، 223-246.

سارانى، ز، بازرلو، م، و كلانترى، م (1394). بررسى رابطه نشخوار فكرى و ذهن‌آگاهى با فرسودگى تحصيلى در دانشجويان پزشكى دانشگاه گرگان. كنفرانس بين‌المللى پژوهش در علوم و

- 39(17)، 102-77.
- یاری، آ.، طالبی، س.، و قاسمی، ق. (1399). ارائه مدل علی روابط نشخوارفکری با آمادگی برای امتحان با نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی. فصلنامه پژوهش‌های تربیتی، 39(2)، 103-124.
- یاری، آ.، قاسمی، ق.، و طالبی، س. (1398). ارائه مدل علی روابط نشخوار فکری با آمادگی برای امتحان با نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی و بی‌علاقگی تحصیلی. نشریه پژوهش‌های تربیتی، 39(2)، 103-124.
- یزدانی، ف.، و اکبرپور، م. (1400). رابطه بین تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم پارس آباد. نخستین کنفرانس ملی آینده‌پژوهی.
- یزدانی، ن.، گنجی، ح.، پاشاشریفی، ح.، و ابوالعمالی‌الحسینی، خ. (1397). مدل ساختاری روابط بین ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی و آگاهی فراشناختی با اضطراب امتحان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، 12(1)، 195-214.
- Ajjawi, R., Dracup, M., Zacharias, N., Bennett, S., & Boud, D. (2020). Persisting students' explanations of and emotional responses to academic failure. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 185-199.
- Akinci, T. (2021). Determination of Predictive Relationships between Problematic Smartphone Use, Self-Regulation, Academic Procrastination and Academic Stress through Modelling. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 35-53.
- Carroll, A., Sanders-O'Connor, E., Forrest, K., Fynes-Clinton, S., York, A., Ziaei, M., ... & Reutens, D. (2022). Improving Emotion Regulation, Well-being, and Neuro-cognitive Functioning in Teachers: a Matched Controlled Study Comparing the Mindfulness-Based Stress Reduction and Health Enhancement Programs. *Mindfulness*, 13(1), 123-144.
- Cunningham, M. L., Griffiths, S., Baillie, A., & Murray, S. B. (2018). Emotion dysregulation moderates the link between perfectionism and dysmorphic appearance concern. *Psychology of Men & Masculinity*, 19(1), 59-68.
- Dardara, E., & Al-Makhalid, K. A. (2022). Procrastination, Negative Emotional Symptoms, and Mental Well-Being among college students in Saudi Arabia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 38(1), 17-24.
- Honick, T., Broadbent, J., & Fullertyszkiwicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 689-703.
- Itach, H., Hen, M., & Ferrari, J. (2022). Managing Academic Procrastination: A Brief Exploratory Intervention Program with Israeli Students. *Education*, 142(2), 81-90.
- Jardat, AKM. (2004). Test anxiety in Jordanian students: measurement, correlates and treatment (Doctoral dissertation, Philipps-Universität Marburg).
- Kocalar, H. E. (2019). The Investigation of Psychometric Properties of Self-Critical Rumination Scale and Mediating Role of Self-Critical Rumination In Perfectionism and Academic Procrastination among University Students.
- Lenggono, B., & Tentama, F. (2020). Construction measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *Journal of Scientific and Technology Research*, 9(01), 454-459.
- Milia, C., Kolubinski, D., & Spada, M. (2020). The effects of self-critical rumination on shame and stress. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*.
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattellino, E. (2021). Academic Failure: Individual, Organizational, and Social Factors. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(2), 167-175.
- Sándor, A., Bugán, A., Nagy, A., Bogdán, L. S., & Molnár, J. (2021). Attachment characteristics and emotion regulation

- difficulties among maladaptive and normal daydreamers. *Current Psychology*, 1-18.
- Santyasa, I. W., Agustini, K., & Pratiwi, N. W. E. (2021). Project Based E-Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Chemistry. *International Journal of Instruction*, 14(3), 909-928.
- Soomro, B. A., & Shah, N. (2021). Is procrastination a “friend or foe”? Building the relationship between fear of the failure and entrepreneurs’ well-being. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*.
- Rothblum, ED, Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*. 33(4):387-394.
- Wartberg, L., Thomasius, R., & Paschke, K. (2021). The relevance of emotion regulation, procrastination, and perceived stress for problematic social media use in a representative sample of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 121, 106788.
- Wypych, M., Matuszewski, J., & Dragan, W. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination—path analysis and comparison between students and non-students. *Frontiers in psychology*, 9, 891.
- Yu, L. C., Lee, C. W., Pan, H. I., Chou, C. Y., Chao, P. Y., Chen, Z. H., ... & Lai, K. R. (2018). Improving early prediction of academic failure using sentiment analysis on self-evaluated comments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 358-365.
- Zarrin, c, S. A., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 34-43.

