



Positive Psychology Research

Positive Psychology Research
E-ISSN: 2476-3705
Vol. 10, Issue 1, No.37, Spring 2024, P:115-138
Received: 14/01/2024 Accepted: 18/12/2024

Research Article

Causal Relationships between Academic Procrastination, Emotion Regulation and Academic Well-Being in Student: A Gender Difference Test

Atiyeh Motevassel: Master of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Atimot73@gmail.com

Jalil Fathabadi* : Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

J_Fathabadi@sbu.ac.ir

Omid Shokri: Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

O_shokri@sbu.ac.ir

Abstract

This study aims to test the mediating role of emotion regulation in relation to academic procrastination with the academic well-being of male and female students. In the present study, 379 students (221 boys and 158 girls) completed the scale of Academic Procrastination, School Engagement Inventory, School Burnout Inventory, and Emotion Cognition Regulation Questionnaire. To test the mediation role of emotion regulation in the relationship between academic procrastination with academic well-being, the statistical method of structural equation modeling (SEM) was used. The results showed that emotion regulation mediated the relationship between academic procrastination and academic well-being. In addition, the results of group allocation of relationships between multiple variables showed the relationships between emotion regulation, academic procrastination and academic well-being were equal in both groups of adolescent girls and boys. Also, the results indicated that all regression weights were statistically significant. In the proposed model, an outstanding percentage of the variance of school engagement and school burnout scores were explained through academic procrastination and positive and negative cognitive emotion regulation strategies. The results highlight the role of emotion regulation such as cognitive emotion regulation strategies of male and female learners in predicting their academic performance in the face of challenging situations.

Keywords: Academic Procrastination, Academic Well-Being, Gender Differences, Emotion Regulation

Introduction

Educational researchers studying academic well-being often focus on academic burnout and engagement. Burnout, characterized by emotional exhaustion, feelings of inadequacy, and cynicism,

reflects psychological well-being in academic settings (Asikainen et al., 2020; Salmela-Aro et al., 2009). Studies indicate that academic procrastination negatively impacts adolescents' well-being. Procrastination is considered a negative



emotion regulation strategy, as it temporarily alleviates negative emotions and provides short-term relief. Emotion regulation strategies involve actions that influence emotions or their expression. These strategies play a key role in preventing burnout and fostering engagement. Students with high academic well-being experience positive emotions, while those with low well-being often face negative emotions like anxiety and depression (Tuominen et al.). Winga et al. found that fatigue was the most common aspect of burnout in schools, while Lam et al. reported that girls showed higher academic engagement and were rated by teachers as performing better than boys.

Method

The study population included all male and female high school students from districts 1 to 15 of Tehran during the 2019-2020 academic year. A total of 379 10th–12th-grade students from humanities, experimental sciences, mathematics, and graphics fields were selected via convenience sampling. Data were collected using the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, Academic Engagement Inventory, Academic Burnout Inventory, and Procrastination Scale. Due to COVID-19, the questionnaires were distributed online through a shared link on social media. Structural equation modeling (SEM) was conducted using SPSS (v25) and Amos software.

Results

Table 1

Correlation of Procrastination, Emotion Regulation, Engagement, and Burnout in Male and Female Students

| | Commitment | | Energy | | Fatigue and | | Inadequacy | | Procrastination | |
|-------------------------------|------------|---------|---------|---------|-------------|---------|------------|---------|-----------------|---------|
| | girl | boy | girl | boy | girl | boy | girl | boy | girl | boy |
| Academic- | -0.31** | -0.36** | -0.29** | -0.38** | 0.64** | 0.58** | 0.27** | 0.21** | | |
| Self-Blame | -0.17** | -0.25** | 0.15* | -0.22** | 0.19** | 0.21** | 0.24** | 0.20** | 0.16* | 0.18** |
| Rumination | -0.28** | -0.24** | -0.21** | -0.24** | 0.14* | 0.18** | 0.34** | 0.15* | 0.18** | 0.21** |
| Catastrophic | -0.43** | -0.24** | 0.32** | -0.14** | 0.29* | 0.24** | 0.29** | 0.27** | 0.31** | 0.26** |
| Other-Blame | -0.29** | -0.24** | -0.48** | -0.15** | 0.45** | 0.31** | 0.14** | 0.21** | 0.38** | 0.29** |
| Acceptance | 0.18** | 0.24** | 0.21** | 0.24** | -0.14** | -0.18** | -0.21** | -0.15** | -0.19** | -0.20** |
| Refocusing on Planning | 0.17* | 0.26** | 0.30** | 0.30** | -0.18** | -0.23** | -0.19** | -0.14** | -0.41** | -0.23** |
| Replanning | 0.33** | 0.26** | 0.35** | 0.30** | -0.45** | -0.23** | -0.14** | -0.20** | -0.34** | -0.34** |
| Positive Reappraisal | 0.38** | 0.22** | 0.32** | 0.25** | -0.42** | -0.23** | -0.18** | -0.18** | -0.18** | -0.35** |
| Downplaying | 0.19** | -0.20** | 0.21** | 0.14* | -0.19** | -0.20** | -0.15** | -0.18** | -0.16** | -0.20** |

$p^* < 0.05$, $p^{**} < 0.01$

Table 1 shows that for both boys and girls, academic procrastination was negatively and significantly related to academic engagement (commitment, fascination, energy) and positively related to academic burnout (fatigue, cynicism, inadequacy) at $p=0.01$. Positive cognitive emotion regulation strategies (e.g., acceptance, downplaying, positive

refocusing, planning) were positively related to academic engagement and negatively to burnout, both at $p=0.01$. Conversely, negative strategies (e.g., self-blame, other-blame, catastrophizing, rumination) were positively associated with burnout and negatively with engagement, also at $p=0.01$.

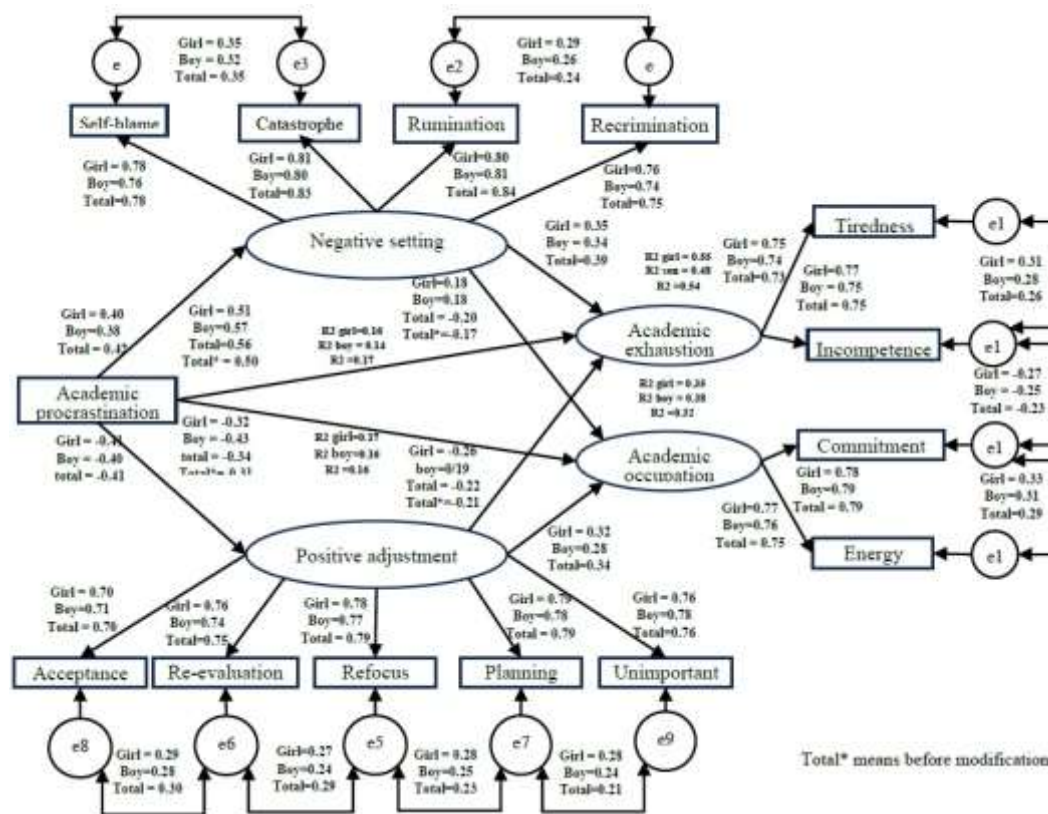


Figure 1
Mediation Model of Cognitive Emotion Regulation in Procrastination and Academic Well-being in Adolescents

Figure 1 shows the complete mediating structural model of positive and negative cognitive emotion regulation strategies in the relationship between academic procrastination and academic engagement and academic burnout (academic well-being) in a sample of female, male and total adolescents before and after correction.

The structural model revealed significant path coefficients. Academic procrastination was negatively linked to engagement and positively to burnout in both genders. Positive emotion regulation strategies were associated with higher engagement and lower burnout, while negative strategies showed the reverse. Procrastination correlated negatively with adaptive strategies and positively with non-adaptive ones.

Table 2
Gender Invariance of the Hypothesized Partial Mediation Model of Emotion Regulation

| Model | Limitation/No Limit | χ^2 | /df ^{2x} | CFI | GFI | AGFI | RMSEA | dx ² | Δ df | P |
|------------|------------------------------|----------|-------------------|-------|-------|-------|-------|-----------------|-------------|------|
| No Limits | Limitless model | 217.66 | 1.78 | 0.939 | 0.924 | 0.902 | 0.064 | - | - | - |
| | Model of Measurement Weights | 236.65 | 1.80 | 0.933 | 0.919 | 0.9 | 0.064 | 18.59 | 14 | 19.0 |
| Restricted | Structural Weights Model | 240.39 | 1.73 | 0.936 | 0.916 | 0.9 | 0.044 | 22.73 | 17 | 16.0 |
| | Covariance Structure Model | 244.57 | 1.75 | 0.934 | 0.915 | 0.9 | 0.045 | 26.92 | 18 | 10.0 |

The immutability of the measurement model was tested in two groups of male and female adolescents. In a multi-group structural equation model, the two groups

were constrained by the requirement that all independent factor loadings be equal across the groups. The results showed that the model fit the data very well (Table 2).

Conclusion

The present study aimed to examine the gender equivalence of a model exploring the mediating role of cognitive emotion regulation strategies in the relationship between academic procrastination and academic well-being (burnout and engagement). The findings showed that academic procrastination was positively associated with academic burnout and negatively associated with academic engagement in both genders. Additionally, the results showed the hypothesis that academic procrastination positively correlated with negative emotion regulation strategies and negatively with positive ones. This aligns with prior research by (Mehrabi Far et al. (2022) and Zarei and Khoshouei (2022), which found a link between higher academic procrastination and greater difficulty in emotion regulation.

The study also revealed that positive cognitive emotion regulation strategies were positively associated with academic engagement and negatively with academic burnout. Conversely, negative cognitive emotion regulation strategies were negatively linked to academic engagement and positively to academic burnout. These results are consistent with Tuominen et al.'s results on the influence of academic well-being on emotional experiences and with findings by (Sirois & Pychyl, 2013) regarding the mediating role of cognitive emotion regulation in academic outcomes. Of course the results of this study are limited to the study's cross-sectional design and the potential for inaccurate responses due to online self-report

questionnaires. Future studies should consider larger populations and longitudinal designs, incorporating behavioral observations in natural settings to enhance generalizability. Additionally, teaching cognitive emotion regulation strategies is recommended for reducing academic procrastination and improving students' academic well-being.

Ethical Consideration

This study was approved by the relevant ethical review board, and informed consent was obtained from all participants. Participants were fully informed about the study's purpose, procedures, and their rights, including the option to withdraw at any time. Confidentiality and anonymity were maintained by safeguarding all personal data. The research adhered to [specific ethical guidelines] and complied with institutional and legal requirements to ensure minimal risk and protect participant welfare.

Compliance with Ethical Guidelines

This work complies with all relevant ethical standards. For research involving human participants or animals, ethical approval was obtained, and informed consent was secured. The authors declare no conflicts of interest, adhere to data integrity and transparency, and acknowledge all sources and contributions appropriately.

Authors' Contributions

Jalil Fathabadi and Omid Shokri supervised the project. Atiyeh Motevassel conducted the experiments, collected data, performed the initial analysis, and prepared the manuscript draft. All authors reviewed and approved the final manuscript.

Conflict of Interest

The author(s) declare no conflicts of interest regarding the research, authorship, or publication of this paper. All relevant disclosures have been made and managed appropriately.

Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

مدل‌یابی روابط بین اهمال‌کاری تحصیلی، تنظیم هیجان و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان: آزمون تفاوت جنسیتی

عطیه متوسل: کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Atimot73@gmail.com

جلیل فتح‌آبادی* ID: دانشیار گروه روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Fathabadi@sbu.ac.ir

امید شکری: استادیار گروه روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

O_shokri@sbu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش میانجی تنظیم هیجان در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر انجام شد. این مطالعه توصیفی در رده مطالعات همبستگی و جامعه آماری آن کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران است. در این مطالعه، ۳۷۹ دانش‌آموز (۲۲۱ پسر و ۱۵۸ دختر) به مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی ارتقا دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی، سیاهه مشغولیت تحصیلی، سیاهه فرسودگی تحصیلی و سیاهه راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان پاسخ دادند. در این پژوهش از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری برای آزمون مدل واسطه‌مندی فرضی تنظیم هیجان در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی استفاده شد. نتایج نشان دادند مدل واسطه‌مندی کامل تنظیم هیجان در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، به خوبی با داده‌ها برازش دارد. همچنین، نتایج توزیع گروهی روابط بین چند متغیر نشان داد رابطه بین تنظیم هیجان، اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در دو گروه نوجوانان دختر و پسر مشابه است. علاوه بر این، نتایج نشان داد تمامی وزن‌های رگرسیونی در مدل پیشنهادی از لحاظ آماری معنادار بودند. به‌طور کلی در مدل پیشنهادی، درصد شایان توجهی از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی و پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی و راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان تبیین شد. نتایج این پژوهش، بر لزوم توجه بر نقش ویژگی‌های عملکردی تنظیم هیجان از جمله راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش‌آموزان دختر و پسر به‌طور مساوی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی آنها در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی، بهزیستی تحصیلی، تفاوت‌های جنسی، تنظیم هیجان

* نویسنده مسئول:



مقدمه

در طول سال‌های اخیر، علاقه به مفهوم بهزیستی^۱ و نقش آن در محیط‌های تحصیلی افزایش یافته و روانشناسی مثبت، توجه خود را به سوی مدرسه و دانشگاه متمرکز کرده و پژوهش‌های گوناگونی در این زمینه صورت گرفته است (Khojasteh & Abdoli, 2023؛ Huebner et al., 2009؛ Klapp et al., 2024). در همین راستا یکی از مفاهیم مورد توجه روانشناسان و پژوهشگران تعلیم و تربیت در چند دهه اخیر، مفهوم بهزیستی تحصیلی^۲ است و سطوح رو به کاهش بهزیستی تحصیلی به یک نگرانی فزاینده در بین مشاوران آموزشی، سیاست‌گذاران و پژوهشگران در سراسر جهان تبدیل شده است (Salmela-Aro et al., 2021؛ Vinter et al., 2021). مرور تلاش پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به تحلیل نظام‌مند نشانگرهای کیفی اثربخشی زندگی تحصیلی نشان می‌دهد دو قلمرو مفهومی فرسودگی تحصیلی^۳ و مشغولیت تحصیلی^۴ برای معناکردن گستره معنایی سازه بسیط بهزیستی تحصیلی در کانون توجه آنها بوده است (Tuominen et al., 2020). مفهوم فرسودگی به‌عنوان شاخصی از بهزیستی روان‌شناختی افراد در یک زمینه حرفه‌ای از سه بعد خستگی هیجانی، احساس ناکارآمدی و بدگمانی تشکیل شده است (Salmela-Aro et al., 2009؛ Asikainen et al., 2020). خستگی یک احساس فشار است؛ به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از حجم کاری بیش از حد. احساس ناکارآمدی به احساس بی‌کفایتی و همچنین، عدم پیشرفت حرفه‌ای موفقیت‌آمیز اشاره دارد. بدگمانی شامل احساس بی‌تفاوتی نسبت به کار و افراد، عدم علاقه به کار و این تصور که کار بی‌معنی

است، می‌شود. فرسودگی تحصیلی رابطه منفی با عملکرد دارد و نشان می‌دهد دانش‌آموزان فرسوده، دیدگاه بدبینانه‌ای نسبت به مدرسه دارند، در مدرسه احساس ناکارآمدی می‌کنند و به‌طور کلی عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارند (Madigan & Curran, 2021).

با ظهور نهضت فکری روانشناسی مثبت‌گرا و پس از معرفی سازه‌هایی با مفهوم مثبت در حوزه‌های مختلف روانشناسی و انتخاب مفاهیمی مانند تعهد حرفه‌ای در حوزه روانشناسی سلامت حرفه‌ای، در چارچوب مطالعاتی روانشناسی سلامت تحصیلی، مفهوم مشغولیت تحصیلی را در مرکز توجه گروهی از محققان قرار داد (Schaufeli et al., 2002). مشغولیت تحصیلی به غوطه‌ور شدن شاد در حین یادگیری (شیفتگی)، احساس معنا، میل به یادگیری (حس تعهد)، تمرکز بالا و سطوح بالای انرژی و انعطاف‌پذیری ذهنی در حین یادگیری (انرژی یا اشتیاق) اشاره دارد (Schaufeli et al., 2002؛ Salmela-Aro & Upadaya., 2012). یافته‌های قبلی نشان داده‌اند بهزیستی مثبت (مشغولیت تحصیلی) اغلب با عملکرد بهتر مرتبط است (Bücker et al., 2018).

نتایج مطالعات شاولفی و باکر (2004) تأکید می‌کند فرسودگی عامل فرساینده مشغولیت یا تعهد است. تأثیرات فرسودگی تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، تا حدودی برجسته‌تر از تأثیرات معکوس آن (یعنی تأثیرات مشغولیت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی) است؛ زیرا مشغولیت تحصیلی بالاتر تنها باعث کاهش احساس بدگمانی و ناکارآمدی دانش‌آموزان در مقاطع اولیه می‌شود نه سال‌های بعد (Widlund et al., 2023). با افزایش سطح تحصیلات، به نظر می‌رسد بسیاری از دانش‌آموزان در طول سال‌های دبیرستان با کاهش مشغولیت در ارتباط با

1. Well-being
2. academic well-being
3. school burnout
4. school engagement

تأخیر در گرفتن آزمون‌های خودگام، ادعای اضطراب امتحان، دریافت نمرات پایین درسی و کسب میانگین پایین نمرات همراه است (Ferrari et al., Balkis, 2011). فراگیران ممکن است قصد انجام دادن تکالیف تحصیلی را در زمان مشخص شده یا مورد انتظار داشته باشند؛ اما نتوانند برای انجام دادن آن در خود انگیزه کافی ایجاد کنند؛ در نتیجه، انجام دادن تکالیف در فاصله زمانی تعیین شده به دلیل انجام دادن کارهای غیرضروری و خوش‌گذرانی‌های زودگذر، به شکست منتهی می‌شود (Golestani bakht & Shokri, 2013). اهمال‌کاری درخصوص تکالیف تحصیلی، مشکلی رایج در میان دانشجویان و دانش‌آموزان و از مهم‌ترین علل شکست یا عدم موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (Balkis & Duru, 2009).

به گفته برخی از پژوهشگران، اهمال‌کاری نوعی راهبرد تنظیم هیجان‌های^۱ (ER) منفی در نظر گرفته می‌شود؛ زیرا استفاده از آن باعث می‌شود فرد برای مدتی احساس منفی را ترک کند و از مزیت هیجان‌ات مثبت برخوردار باشد (Baumeister, 1996). پژوهشگران معتقدند اهمال‌کاری نوعی شکست در خودتنظیمی است. هنگامی که ما اهمال‌کاری می‌کنیم، درواقع در تنظیم رفتار خود برای عمل براساس مقاصدمان و تحقق برنامه‌های خود برای رسیدن به هدفمان، شکست می‌خوریم (Pychyl & Sirois, 2016). آنها استدلال می‌کنند شکست در خودتنظیمی را می‌توان نتیجه تنظیم هیجان نادرست دانست. آنها اهمال‌کاری را یک نقص در خودتنظیمی تصور می‌کنند که از تمایل اساسی به (احساس خوب بودن در حال حاضر) یا (بهتر است که اکنون احساس بدی نکنیم) ناشی می‌شود (Sirois & Pychyl, 2013). به عبارت دیگر، هنگامی که یک تکلیف، پریشانی عاطفی را برانگیزد، افراد به جای

تکالیف مدرسه مواجه می‌شوند؛ درحالی که فرسودگی تحصیلی آنان افزایش می‌یابد (Widlund et al., 2021).

طبق پژوهش‌های انجام‌شده بهزیستی، نوجوانان به‌طور مستقیم تحت تأثیر اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند منجر به پیامدهای منفی مانند کاهش عملکرد تحصیلی، افزایش استرس و اضطراب و کاهش بهزیستی شود. هنگامی که دانش‌آموزان اهمال‌کاری می‌کنند، ممکن است زمان کافی برای انجام وظایف خود را به‌درستی نداشته باشند که منجر به انجام تکلیف با کیفیت پایین و عجولانه می‌شود. علاوه بر این، استرس و اضطراب ناشی از به تعویق انداختن کار می‌تواند تأثیر منفی بر سلامت روان و بهزیستی کلی آنها داشته باشد؛ بنابراین، اهمال‌کاری تحصیلی عموماً مضر تلقی می‌شود و می‌تواند تأثیر بسزایی بر زندگی تحصیلی و شخصی دانش‌آموزان داشته باشد (Rustamov et al., 2023). نتایج تحقیقات همچنین تأکید کرده است اگر افراد دائماً به وظایفی که باید انجام دهند، فکر کنند و سطح اهمال‌کاری افزایش یابد، سطح اضطراب و استرس افزایش و بهزیستی کاهش می‌یابد (Arifiana et al., 2020). گارسیا-روس و همکاران (2022) رابطه منفی معناداری را بین اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی نشان داده‌اند و تأثیر غیرمستقیم اهمال‌کاری تحصیلی بر رابطه بین خودکارآمدی و بهزیستی را تبیین کرده‌اند. از نظر بالکس (2013) نیز مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی بالایی با فرسودگی تحصیلی دارند.

اهمال‌کاری به‌عنوان شاخص دیگر بهزیستی تحصیلی، تأخیر ناآگاهانه در زمان رفتاری که شخص مسئول آن است، تعریف می‌شود (Hill et al., 2022). از مظاهر اهمال‌کاری پدیدارشدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی است که اهمال‌کاری تحصیلی نامیده می‌شود (Ghadampour et al., 2018). اهمال‌کاری تحصیلی با عدم عجله برای ارائه تکالیف،

پاسخ‌های هیجانی مطابق با اهداف فرد استفاده شود (Silvers, 2020).

در زمینه ارتباط میان تنظیم هیجان و بهزیستی تحصیلی، راهبردهای تنظیم هیجان می‌تواند در جلوگیری از فرسودگی (Arnold et al., 2015) و ارتقای مشغولیت-کاری (Salanova et al., 2011) از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد. دانش‌آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی بالا هیجان‌ات مثبت دارند؛ در صورتی که دانش‌آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی پایین، حوادث و وقایع تحصیلی‌شان را نامطلوب، ارزیابی (Tuominen et al., 2020) و بیشتر هیجان‌ات منفی از جمله اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند (Ghadampour et al, 2018). درواقع هیجان‌ات منفی با مشغولیت تحصیلی ارتباط منفی دارد (Diaz et al., 2017) و سطوح بالای سرمایه روانشناختی و تنظیم هیجان با فرسودگی و ابعاد آن رابطه منفی دارد. همچنین، معلمان با سطوح بالای بازاریابی مثبت (نوعی از راهبرد تنظیم هیجان) سطوح پایین‌تری از بدگمانی، ناکارآمدی و خستگی هیجانی (سطوح فرسودگی) را درک کرده‌اند (Khawda & Nimnuan, 2023). نقش هیجان‌ات به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده فرسودگی (Castellano et al., 2013) و مشغولیت (Lisbona et al, 2018) در محیط کار در نظر گرفته شده است. نتایج پژوهش کونگ (2024) نشان داد بین سه متغیر اضطراب، راهبردهای تنظیم هیجان و فرسودگی تحصیلی تعامل دو به دو وجود دارد؛ یعنی استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان مؤثر بر فرسودگی تحصیلی با تأثیرگذاری بر میزان اضطراب حاصل می‌شود. در بررسی فرسودگی و مشغولیت کارمندان در پاسخ به ER، کارمندانی که فرآیندهای مفصل ER را فعال می‌کنند (برای مثال، با تفسیر مثبت یک واقعه منفی، یا دیدگاه‌گیری)، تأثیر مثبت بیشتر، مشغولیت بیشتر و فرسودگی کمتری را تجربه می‌کنند. در عوض، کارمندانی که تمایل دارند بیشتر از فرآیندهای خودکار ER استفاده کنند (مانند نشخوارگری ذهنی و فاجعه‌سازی)

برنامه‌ریزی برای حل مسئله، بر مقابله هیجان‌مدار^۱ تمرکز می‌کنند. آنها از اجتناب برای تغییر کوتاه‌مدت لذت‌جویانه^۲ استفاده می‌کنند که منجر به فرار از هیجان‌ات منفی مرتبط با تکلیف می‌شود. احتمالاً این پریشانی در حال افزایش به تضعیف خودکنترلی مؤثر برای انجام وظیفه می‌انجامد (Sirois, 2014). درواقع دانش‌آموزانی و افرادی که در تنظیم هیجان‌ات مشکل دارند، از اهمال‌کاری به‌عنوان راهبردی برای تنظیم هیجان‌ات منفی خود استفاده می‌کنند؛ زیرا استفاده از اهمال‌کاری باعث می‌شود فرد به‌طور موقت از احساسات منفی دور شود و احساس بهتری را تجربه کند (Mehrabi-Far et al., 2022). رابطه مثبت بین اهمال‌کاری و مشکلات در تنظیم هیجان بدین معنی است که افرادی که در تنظیم هیجان مشکل بیشتری دارند، اهمال‌کاری بیشتری می‌کنند و با توجه به قانون ضریب همبستگی، عکس این رابطه نیز پذیرفتنی است؛ یعنی افراد اهمال‌کارتر در تنظیم هیجان‌ات خود مشکلات بیشتری دارند (Zarei & Khoshouei, 2023). پژوهش‌های پیشین (Baradaran & Ranjbar Noushari, 2022؛ Ghasemi Jobaneh et al, 2016؛ Hen & Goroshit, 2014؛ Eckert et al., 2016) نیز نشان داده‌اند با افزایش مهارت‌های تنظیم هیجان، میزان اهمال‌کاری در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. در پژوهش واییچ و همکاران (2018) نیز نشان داده شد راهبردهای غیر انطباقی تنظیم هیجان باید پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری باشند.

مفهوم یا راهبردهای تنظیم هیجان به هر فرآیند یا عملی اطلاق می‌شود که توسط آن فرد بر هیجان‌ات یا ابراز هیجان‌ات خود تأثیر می‌گذارد (McRae & Gross, 2020). مردم قادرند جریان خودبه‌خودی عواطف خود را دوباره استفاده کنند، آنها را افزایش، حفظ یا کاهش دهند (Gross, 2015). نوجوانی دوره‌ای پویا برای توسعه تنظیم هیجان، به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های ضمنی و آشکار است که می‌تواند برای نظارت، ارزیابی و اصلاح

2. emotion-focused coping

3. Hedonic

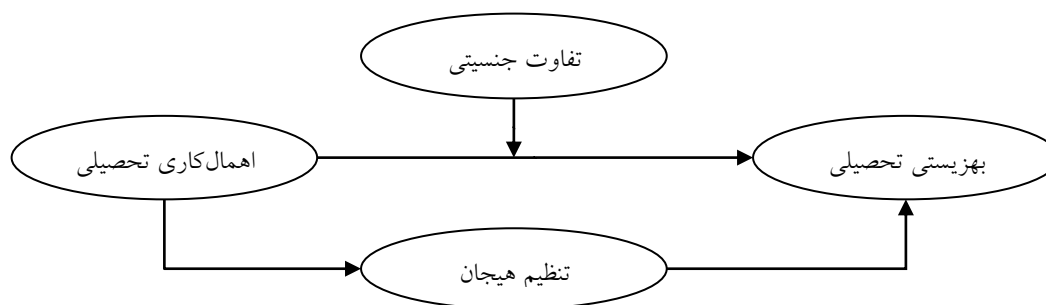
تفاوت‌های جنسیتی در فراوانی اهمال‌کاری به دلیل یافته‌های متناقض یکی از مهم‌ترین موارد مورد بحث است. برخی از مطالعات توانسته‌اند تفاوت‌های جنسیتی را در اهمال‌کاری پیدا کنند (Özer et al., 2011). برخی از نویسندگان استدلال کرده‌اند زنان بیشتر در معرض خطر اهمال‌کاری هستند (Washington, 2004)؛ درحالی‌که برخی از پژوهشگران استدلال کرده‌اند مردان میزان بالاتری از اهمال‌کاری را در مقایسه با زنان گزارش می‌کنند (Steel & Ferrari, 2013؛ Mandap, 2016). در پژوهش بالکیس و دورو (2017) دانشجویان دختر نسبت به هم‌تایان مرد سطح پایین‌تری از اهمال‌کاری تحصیلی را گزارش کردند.

نتایج پژوهش سانچیس و همکاران (2020) نشان می‌دهد دختران از نظر آماری نمرات بالاتری از احساس ناراحتی و اضطراب را دریافت می‌کنند که ممکن است استفاده بیشتر از راهبردهای تنظیم هیجان هنگام تجربه این هیجانات را نشان دهند. با تمرکز بر راهبردهای خاص تنظیم هیجان، مطالعات نشان می‌دهد دختران بیشتر از راهبردهای انطباقی مانند ارزیابی مجدد یا مقابله فعال و راهبردهای غیرانطباقی مانند نشخوار فکری و سرکوب استفاده می‌کنند (Chaplin & Aldao, 2013).

با توجه به ارتباط بین اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، ارتباط هرکدام از آنها با تنظیم هیجان، فقر اطلاعاتی موجود پیرامون نقش تفسیری تنظیم هیجان در میانجیگری رابطه میان بهزیستی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی و درنهایت، مغایرت نتایج مطالعات موجود درباره نقش تعدیل‌کننده متغیر جنس در نوجوانان، سبب شد پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای یکی از متغیرهای مهم روانشناختی، یعنی تنظیم هیجان را در رابطه بین اهمال‌کاری و بهزیستی تحصیلی با توجه به نقش تفاوت‌های جنسیتی آزمون کند (شکل ۱).

تأثیر منفی بیشتر، فرسودگی بیشتر و تأثیر مثبت کمتری را تجربه می‌کنند (Castellano et al., 2019). براساس پژوهش فتحی و همکاران (2021)، معلمان با تنظیم هیجانی بالا، سطوح پایین‌تری از فرسودگی شغلی، بهزیستی بهتر و مدیریت مؤثر کلاس را تجربه می‌کنند؛ برای مثال، باارزیابی مثبت با ابعاد فرسودگی، از جمله بدگمانی، ناکارآمدی و خستگی هیجانی ارتباط منفی داشت (Chang, 2020). نتایج سیرت و همکاران (2017) نیز نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که اثرات استرس مربوط به مدرسه را سرکوب می‌کنند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که استرس مربوط به مدرسه را دوباره ارزیابی می‌کنند، سطح بالاتری از فرسودگی مدرسه را تجربه کنند.

درباره تفاوت‌های جنسیتی که به معنای عدم تفاوت جنسی است، در سه متغیر نام‌برده‌شده، یعنی بهزیستی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و تنظیم هیجان پژوهش‌های متفاوتی صورت گرفته است. در زمینه بهزیستی تحصیلی، تحقیقات مربوط به فرسودگی تحصیلی، تفاوت‌های زیادی بین زن و مرد گزارش نمی‌دهند. نتایج وینگا و همکاران (2016) نشان می‌دهد خستگی بیشتر از زیرمقیاس‌های دیگر فرسودگی در مدارس تجربه می‌شود. همچنین، دختران نسبت به پسران بدگمانی بیشتری تجربه می‌کنند. تفاوت معناداری در فرسودگی تحصیلی بین دختران و پسران جز در بدگمانی وجود ندارد که این تا حدی شبیه به نتایج سلملا-آرو و همکاران (2009) است که دریافتند دختران نسبت به پسران دارای سطح بدگمانی بالاتری هستند. در بعد مشغولیت تحصیلی، لام و همکاران (2012) در مطالعه‌ای که در ۱۲ کشور انجام شد، دریافتند دختران سطح بالاتری از مشغولیت تحصیلی نسبت به پسران را گزارش می‌کنند و معلمان عملکرد علمی دختران را قوی‌تر از پسران ارزیابی می‌کنند.



شکل ۱:

مسیرهای مدل مفروض پژوهش

Figure 1:
Paths of the Assumed Research Model

درصد)، دانش‌آموزان رشته علوم و معارف اسلامی ۳۷ نفر (برابر با ۹ درصد) و دانش‌آموزان گرافیک ۲ نفر بودند. دامنه سنی دانش‌آموزان بین ۱۵-۱۹ سال، با میانگین سنی ۱۶/۳۹ و انحراف استاندارد ۰/۹۹۸ بود.

ابزار سنجش: پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان^۱ (Garnefski & Kraaij, 2006): نسخه اصلی پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان دربرگیرنده ۳۶ ماده و ۹ مقیاس خودسرزنش‌گری^۲، دگرسرزنش‌گری^۳، نشخوارگری ذهنی^۴، فاجعه‌سازی^۵، دیدگاه‌گیری^۶، باز تمرکز مثبت^۷، باز ارزیابی مثبت^۸، پذیرش^۹ و برنامه‌ریزی مجدد^{۱۰}، در گروهی از نوجوانان هلندی توسط (Garnefski & Kraaij, 2001) توسعه داده شد. در این پرسشنامه، پاسخ‌دهندگان باید به هر سوال روی ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) پاسخ دهند. براساس پژوهش حسین‌آبادی و شکری (2016)، با هدف تدوین و آزمون روان‌سنجی نسخه کوتاهی از پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان در بین

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: مطالعه حاضر توصیفی در رده مطالعات همبستگی است. جامعه آماری مطالعه حاضر، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های غیر تیزهوش مناطق ۱ تا ۱۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. یکی از روش‌های محاسبه حجم نمونه مدل معادلات ساختاری، استناد به حداقل نمونه لازم است حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر است (Kline, 2011). بر اساس این منطق، در مطالعه حاضر حجم نمونه ۳۷۹ نفر، نتایج پذیرفتنی را به همراه دارد. این مطالعه شامل ۳۷۹ دانش‌آموز دختر و پسر در دبیرستان‌های مناطق ۱ تا ۱۵ تهران در دوره دوم متوسطه در سه رشته انسانی، تجربی و ریاضی و گرافیک در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. تعداد دانش‌آموزان پسر ۲۲۱ نفر یعنی ۵۸ درصد از کل جمعیت نمونه و تعداد دانش‌آموزان دختر ۱۵۸ نفر یعنی ۴۲ درصد از کل جمعیت نمونه را شامل می‌شدند. معیار حضور دانش‌آموزان در نمونه، بازه سنی ۱۵-۱۹ سال و تحصیل در دبیرستان‌های غیر تیزهوش با رضایت خود افراد بود. به تفکیک رشته، دانش‌آموزان رشته ریاضی ۱۳۵ نفر (برابر با ۳۵ درصد)، دانش‌آموزان رشته تجربی ۱۵۰ نفر (برابر با ۴۰ درصد)، دانش‌آموزان رشته انسانی ۴۸ نفر (برابر با ۱۲

1. emotion cognition regulation questionnaire (ECRQ)
2. self-blaming
3. blaming others
4. rumination
5. catastrophizing
6. putting into perspective
7. positive focus
8. positive reappraisal
9. acceptance
10. planning

و شیف‌تگی^۵ را اندازه‌گیری می‌کند. شرکت‌کنندگان به هر ماده در یک مقیاس هفت درجه‌ای از هرگز تا هر روز به ترتیب برابر با عدد ۱ و ۶ پاسخ می‌دهند. در مطالعه آنها مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف، شیف‌تگی به تکالیف به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه عبداله‌پور و شکر (2015) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد نسخه فارسی سیاهه مشغولیت تحصیلی از سه عامل انرژی در دانشگاه، تعهد نسبت به تکلیف مدرسه/دانشگاه تشکیل شده است. در این مطالعه مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه مشغولیت تحصیلی برای عوامل انرژی، تعهد و شیف‌تگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۸۵، ۰/۸۱ و ۰/۹۰ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های تعهد و شیف‌تگی، انرژی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۸۲ و ۰/۸۳ به دست آمد.

سیاهه فرسودگی تحصیلی^۶ (Salmela-Aro et al., 2009):

سیاهه فرسودگی تحصیلی بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن^۷ برای زندگی حرفه‌ای به وسیله سلملا-آرو و همکاران (2009) توسعه یافت. نشانگر فرسودگی برگن شامل ۱۵ ماده است که سه بعد خستگی^۸، بدگمانی^۹ و احساس عدم کفایت^{۱۰} در کار را می‌سنجد. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی، شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه و

دانشجویان دختر و پسر ایرانی، با وجود اجرای استفاده از نسخه اصلی پرسشنامه، مبتنی بر منطق پیشنهادی (Gamefski & Kraaij, 2006) و با توجه به «آلفا پس از حذف ماده» از مجموع ۳۶ ماده، ۱۸ ماده انتخاب و تحلیل بر نسخه کوتاه انجام شد. در مطالعه مذکور، مقادیر ضرایب همسانی درونی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌بخشی شناختی هیجان برای زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، بازتمرکز مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، بازارزیابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و دگرسرزنش‌گری به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۶۴، ۰/۶۲، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۶۷، ۰/۶۳ و ۰/۷۴ به دست آمده است. در پژوهش صالح‌زاده و همکاران (2018) این ضرایب به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۴، ۰/۷۶، ۰/۷۱، ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۶۶، ۰/۸۶ و ۰/۷۵ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خودسرزنش‌گری، دگرسرزنش‌گری، فاجعه‌سازی و نشخوارگری به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۵ و ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های تمرکز مجدد بر برنامه، برنامه‌ریزی مجدد، بازارزیابی مثبت، کم‌اهمیت‌شماری و پذیرش، ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۷۳ به دست آمد.

بهزیستی تحصیلی^۱: برای سنجش بهزیستی تحصیلی از دو پرسشنامه مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی استفاده شده که در زیر به آنها پرداخته شده است.

سیاهه مشغولیت تحصیلی^۲ (Salmela-Aro &

Upadaya, 2012): سیاهه مشغولیت تحصیلی به وسیله سلملا-آرو و آپادایا (2012) بر اساس مقیاس مشغولیت کاری اوترخت (Schaufeli et al., 2002) تهیه شد. سیاهه ۸ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی^۳، تعهد^۴

5 absorption

6. school burnout inventory (SBI)

7 BBI.

8 exhaustion

9 cynicism

10 inadequacy

1 academic well-being

2. school engagement inventory (SEI)

3 energy

4 dedication

روی ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) پاسخ دهند. اهمال‌کاری تحصیلی یکی از سازه‌های زیربنایی در بعد بازدارندگی سلامت تحصیلی این پرسشنامه است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار ایموس^۳، وجود اهمال‌کاری تحصیلی را در این بعد پرسشنامه تأیید کرد. تعداد آیتم‌های اهمال‌کاری تحصیلی ۹ گویه و ضریب همسانی آن ۰/۹۳ است. در مطالعه حاضر، ضریب همسانی درونی نمره مقیاس اهمال‌کاری ۰/۸۴ به دست آمد.

روش اجرا و تحلیل: پژوهشگر پس از طراحی و ترکیب پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین به دلیل شیوع کرونا، لینک بسته سنجش مدنظر را در رسانه‌های اجتماعی به دانش‌آموزان داوطلب همکاری ارائه کرد و آنها نیز به شکل مجازی به سؤالات پاسخ دادند. همچنین، به منظور رعایت پاره‌ای ملاحظات اخلاقی در مطالعه حاضر ضمن تأکید بر رضایت آگاهانه و رعایت حفاظت از حریم خصوصی یا رازداری پژوهشگر تأکید شد. در پایان، با توجه به تعداد سؤالات پرسشنامه، ۱۵ الی ۱۷ دقیقه زمان برای تکمیل پرسشنامه در نظر گرفته شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری یا مدل‌یابی علی به کار گرفته شد و داده‌ها به کمک نسخه بیست و پنجم نرم‌افزار بسته آماری علوم اجتماعی^۴ (اس‌پی‌اس‌اس، ۲۰۱۸) و ایموس تحلیل شد.

یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در گروه نمونه دانش‌آموزان دختر و پسر نشان می‌دهد.

احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه اندازه‌گیری می‌کند. شرکت‌کنندگان به تمامی سؤالات از یک مقیاس شش درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق به ترتیب برابر با عدد ۱ و ۶ پاسخ می‌دهند. در مطالعه سلما-آرو و همکاران (Salmela-Aro et al., 2009) مقادیر ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ بود. در مطالعه عبداله‌پور و همکاران (2016) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه فرسودگی تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار ایموس، وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرد. در مطالعه آنان مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه فرسودگی تحصیلی برای عوامل خستگی، بدگمانی و عدم کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۷، ۰/۸۵ و ۰/۸۸ به دست آمد. در مطالعه حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های خستگی در مدرسه و بدگمانی نسبت به آن، احساس عدم کفایت در مدرسه و نمره کلی سیاهه فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۸۰، ۰/۸۱ و ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس اهمال‌کاری^۱ (Salehzadeh et al, 2018): پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقا دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی^۲ شامل ۱۲۴ گویه به تفکیک ۱۳ الگوی رفتاری بود و صالح‌زاده و همکاران (2018) طراحی کردند. این پرسشنامه به صورت پرسشنامه خودگزارش‌دهی با قابلیت اجرای فردی و گروهی طراحی شده است. ۴۸ ماده مربوط به رفتارهای ارتقا دهنده و ۷۶ ماده مربوط به رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی اختصاص داده شده است. پاسخ‌دهندگان باید به هر سؤال

1 procrastination scale

2 promoting and Preventing Educational Health Academic Lifestyle Behaviors Questionnaire

3 Analysis of Moment Structures (AMOS)

4 Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

جدول ۱:

شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق در نمونه دانش‌آموزان دختر و پسر

Table 1:
Descriptive Indices of the Mean and Standard Deviation of the Main Research Variables in the Sample of Girl and Boy Students

| عامل کلی | زیر مقیاس‌ها | دختر | پسر |
|----------------|-------------------------------------|---------|--------------|
| | | میانگین | انحراف معیار |
| اهمال‌کاری | اهمال‌کاری تحصیلی | ۲۱/۴۸ | ۷/۳۱ |
| | خودسرزنش‌گری | ۹/۲۰ | ۲/۴۴ |
| | نشخوار‌گری | ۱۱/۱۸ | ۲/۵۷ |
| | فاجعه‌سازی | ۱۰/۷۲ | ۳/۵۹ |
| تنظیم هیجان | دگرسرزنش‌گری | ۹/۸۳ | ۳/۰۸ |
| | پذیرش | ۱۰/۸۹ | ۲/۲۷ |
| | تمرکز مجدد بر برنامه | ۱۱/۹۵ | ۳/۲۲ |
| | برنامه‌ریزی مجدد | ۱۴/۷۸ | ۳/۲۳ |
| مشغولیت تحصیلی | بازارزیابی مثبت | ۱۴/۰۶ | ۳/۷۲ |
| | کم‌اهمیت‌شماری | ۱۳/۵۴ | ۲/۹۸ |
| | تعهد و شیفستگی | ۱۹/۲۱ | ۷/۲۸ |
| | انرژی | ۱۰/۱۷ | ۴/۲۵ |
| فرسودگی تحصیلی | خستگی در مدرسه و بدگمانی نسبت به آن | ۱۰/۶۳ | ۴/۶۳ |
| | احساس عدم کفایت در مدرسه | ۱۸/۳۵ | ۵/۲۷ |

جدول ۲:

همبستگی اهمال‌کاری و تنظیم هیجان با ابعاد مشغولیت و فرسودگی تحصیلی و همبستگی اهمال‌کاری با تنظیم هیجان در نوجوانان دختر و پسر

Table 2:
Correlation of Procrastination and Emotion Regulation with Dimensions of Engagement and Academic Burnout and Correlation of Procrastination with Emotion Regulation in Girl and Boy Students

| اهمال‌کاری | عدم کفایت | | خستگی و بدگمانی | | انرژی | | تعهد و شیفستگی | |
|----------------------|-----------|--------|-----------------|--------|--------|--------|----------------|--------|
| | دختر | پسر | دختر | پسر | دختر | پسر | دختر | پسر |
| اهمال‌کاری تحصیلی | ۰/۳۱** | ۰/۳۶** | ۰/۲۹** | ۰/۳۸** | ۰/۲۹** | ۰/۲۹** | ۰/۲۹** | ۰/۲۹** |
| خودسرزنش‌گری | ۰/۱۷* | ۰/۲۵** | ۰/۱۵* | ۰/۲۲** | ۰/۱۹** | ۰/۲۱** | ۰/۱۵* | ۰/۲۵** |
| نشخوار‌گری | ۰/۲۸** | ۰/۲۴** | ۰/۲۱** | ۰/۲۴** | ۰/۱۴* | ۰/۲۱** | ۰/۲۴** | ۰/۲۴** |
| فاجعه‌سازی | ۰/۴۳** | ۰/۲۴** | ۰/۲۹** | ۰/۲۴** | ۰/۲۹** | ۰/۲۹** | ۰/۲۴** | ۰/۲۴** |
| دگرسرزنش‌گری | ۰/۲۹** | ۰/۲۴** | ۰/۴۸** | ۰/۱۵* | ۰/۴۵** | ۰/۲۹** | ۰/۴۸** | ۰/۲۴** |
| پذیرش | ۰/۱۸** | ۰/۲۴** | ۰/۲۱** | ۰/۱۲* | ۰/۲۴** | ۰/۲۱** | ۰/۲۴** | ۰/۲۴** |
| تمرکز مجدد بر برنامه | ۰/۱۷* | ۰/۲۶** | ۰/۳۰** | ۰/۱۸** | ۰/۳۰** | ۰/۳۰** | ۰/۲۶** | ۰/۲۶** |
| برنامه‌ریزی مجدد | ۰/۳۳** | ۰/۲۶** | ۰/۳۵** | ۰/۲۳** | ۰/۳۰** | ۰/۳۵** | ۰/۲۶** | ۰/۳۳** |
| بازارزیابی مثبت | ۰/۳۸** | ۰/۲۲** | ۰/۳۲** | ۰/۲۵** | ۰/۴۲** | ۰/۲۵** | ۰/۳۲** | ۰/۲۲** |
| کم‌اهمیت‌شماری | ۰/۱۹** | ۰/۲۰** | ۰/۲۱** | ۰/۱۴* | ۰/۱۹** | ۰/۱۴* | ۰/۲۱** | ۰/۲۰** |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد در نوجوانان دختر و پسر رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با ابعاد مشغولیت تحصیلی شامل تعهد و شیفستگی، انرژی در سطح ($p = 0.01$) منفی و معنادار و با ابعاد فرسودگی تحصیلی شامل احساس

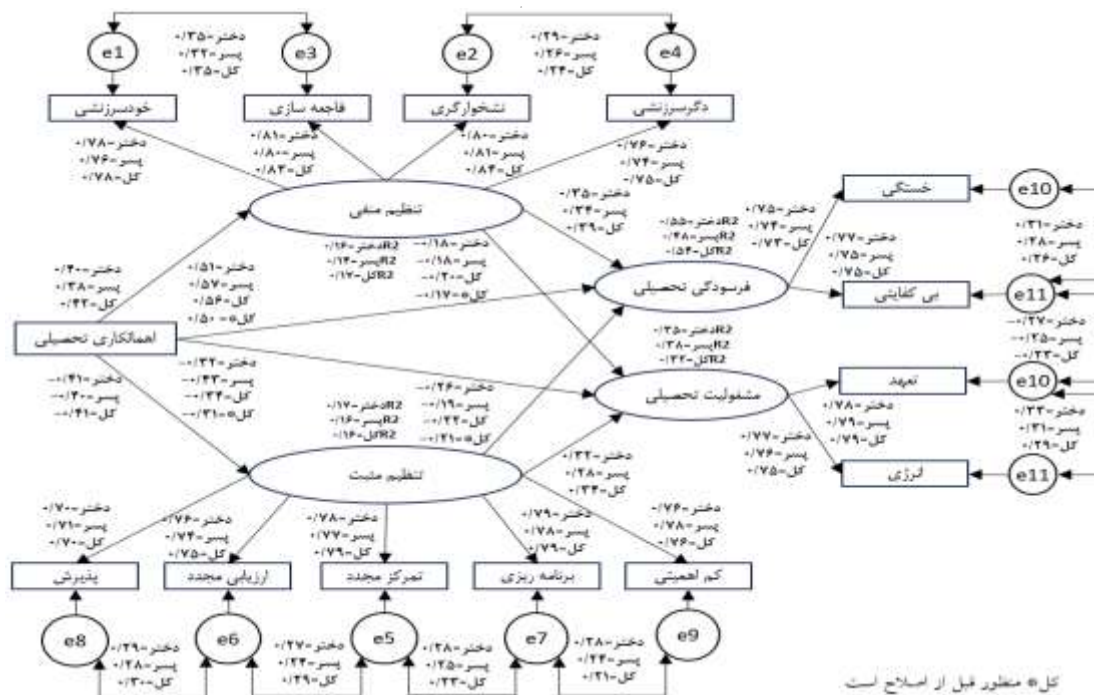
خستگی و بدگمانی نسبت به مدرسه و احساس عدم کفایت، در سطح ($p = 0.01$) مثبت و معنادار بود. همچنین، رابطه بین راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان شامل پذیرش، کم‌اهمیت‌شماری، بازارزیابی مثبت، تمرکز مجدد

روش آماری مدلیابی معادلات ساختاری، طبق پیشنهاد کاین (Kline, 2011) مبتنی بر بررسی مفروضه‌های زیربنایی، مفروضات بهنجاری تک‌متغیره با تخمین مقادیر چولگی و کشیدگی، بهنجاری چندمتغیره با استفاده از ضریب مردیا و ضریب پرت از طریق روش فاصله‌ ماهالانویس^۱ آزمایش و تأیید شدند. علاوه بر این، نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد مفروضات خطی بودن و هم‌خطی چندگانه برآورده شده است. درنهایت، به‌منظور مدیریت داده‌های گمشده از روش حداکثرسازی امید ریاضی^۲ و برای برآورد مدل از روش درست‌نمایی بیشینه^۳ استفاده شد. ماهیت پیچیده و چندبعدی مدل انتخاب‌شده، استفاده از تکنیک آماری مدلیابی معادلات ساختاری را اجتناب‌ناپذیر می‌کند.

بر برنامه و برنامه‌ریزی با ابعاد مشغولیت تحصیلی، در سطح مثبت و معنادار و با وجوه فرسودگی تحصیلی، در سطح $(p=0/01)$ منفی و معنادار بود. علاوه بر این، رابطه بین راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان شامل خودسرزنش‌گری، دگرسرنش‌گری، فاجعه‌سازی و نشخوارگری با ابعاد فرسودگی تحصیلی، در سطح $(p=0/01)$ مثبت و معنادار و با وجوه مشغولیت تحصیلی، در سطح $(p=0/01)$ منفی و معنادار بود.

همچنین، نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد در نوجوانان دختر و پسر رابطه بین اهمال‌کاری با ابعاد انطباقی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، منفی و معنادار و با ابعاد غیر انطباقی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، مثبت و معنادار بود.

در این تحقیق قبل از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از



شکل ۲:

مدل واسطه‌مندی نسبی راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان در رابطه اهمال‌کاری با بهزیستی تحصیلی در کل نمونه نوجوانان دختر و پسر پس از اصلاح

Figure 2:

The Relative Mediation Model of Positive and Negative Cognitive Emotion Regulation Strategies in the Relationship Between Procrastination and Academic Well-being in the Entire Sample of Adolescent Girl and Boy Students after Correction

1. mahalanobis distance
2. expectation maximization
3. maximum likelihood

فرسودگی تحصیلی (بهزیستی تحصیلی) در نمونه نوجوانان دختر، پسر و کل قبل از اصلاح و پس از اصلاح نشان می‌دهد.

شکل ۲، مدل ساختاری واسطه‌مندی کامل راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان را در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی با مشغولیت تحصیلی و

جدول ۳:

شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل اصلاح‌شده

Table 3:

Goodness of Fit Indices for the Modified Model

| شاخص | χ^2 | χ^2/df | CFI | GFI | AGFI | RMSEA |
|---------------|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ملاک برازش | - | - | >0/90 | >0/90 | >0/90 | <0/5 |
| جنسیت | دختر پسر | کل دختر پسر | کل دختر پسر | کل دختر پسر | کل دختر پسر | کل دختر پسر |
| مدل اصلاح شده | ۱۱۱/۸۶ | ۱۰۵/۷۶ | ۱۳۹/۹۶ | ۱/۸۳ | ۱/۷۳ | ۲/۲۹ |
| نتیجه برازش | + | + | + | + | + | + |

راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان با ابعاد مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با وجوه فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار است و رابطه بین راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان با ابعاد فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار و با وجوه مشغولیت تحصیلی، منفی و معنادار است. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد رابطه بین اهمال‌کاری با ابعاد انطباقی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، منفی و معنادار و با ابعاد غیرانطباقی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، مثبت و معنادار است. براساس مدل ساختاری واسطه‌مندی نسبی در کل نمونه نوجوانان دختر و پسر، اثر غیرمستقیم اهمال‌کاری تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی از طریق راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان به ترتیب برابر با ۰/۱۴- و ۰/۰۸- و در نمونه پسر به ترتیب برابر با ۰/۱۱- و ۰/۰۷- و در نمونه دختر به ترتیب برابر با ۰/۱۳- و ۰/۰۷- و اثر غیرمستقیم اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی از طریق راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان به ترتیب برابر ۰/۰۹ و ۰/۱۶ و در نمونه پسر به ترتیب برابر ۰/۰۸ و ۰/۱۳ و در نمونه دختر به ترتیب برابر ۰/۱۱ و ۰/۱۴ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ($P < 0/05$).

بررسی دقیق شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری، برازش مطلوبی با داده‌ها پس از اصلاح نشان داد. در نمونه کل ۱۷ درصد، در نمونه پسر ۱۴ درصد و در نمونه دختر ۱۶ درصد از پراکندگی نمرات راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و در نمونه کل ۱۶، در نمونه پسر ۱۶ درصد و در نمونه دختر ۱۷ درصد از پراکندگی نمرات راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان از طریق متغیر اهمال‌کاری تحصیلی تبیین شد. همچنین، در نمونه کل ۳۲ درصد، در نمونه پسر ۳۸ درصد و در نمونه دختر ۳۵ درصد از پراکندگی نمرات مشغولیت تحصیلی و در نمونه کل ۵۴ درصد، در نمونه پسر ۴۸ درصد و در نمونه دختر ۵۵ درصد از پراکندگی نمرات فرسودگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی و راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان تبیین شد.

در مدل ساختاری، واسطه‌مندی نسبی تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها از لحاظ آماری معنادار بودند. در این مدل، نتایج نشان می‌دهد در نوجوانان دختر و پسر و در کل آنان، رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی با ابعاد مشغولیت تحصیلی، منفی و معنادار و با ابعاد فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار است. همچنین، رابطه بین

جدول ۴:

عدم تفاوت جنسیتی مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی تنظیم هیجان

Table 4:

Gender Invariance of the Hypothesized Partial Mediation Model of Emotion Regulation

| Model | Model | χ^2 | χ^2/df | CFI | GFI | AGFI | RMSEA | $\Delta\chi^2$ | Δdf | P |
|--------------|--------------------------|----------|-------------|-------|-------|-------|-------|----------------|-------------|------|
| بدون محدودیت | مدل بدون محدودیت | ۲۱۷/۶۶ | ۱/۷۸ | ۰/۹۳۹ | ۰/۹۲۴ | ۰/۹۰۲ | ۰/۰۴۶ | - | - | - |
| با محدودیت | مدل وزن‌های اندازه‌گیری | ۲۳۶/۶۵ | ۱/۸۰ | ۰/۹۳۳ | ۰/۹۱۹ | ۰/۹ | ۰/۰۴۶ | ۱۸/۵۹ | ۱۴ | ۰/۱۹ |
| با محدودیت | مدل وزن‌های ساختاری | ۲۴۰/۳۹ | ۱/۷۳ | ۰/۹۳۶ | ۰/۹۱۶ | ۰/۹ | ۰/۰۴۴ | ۲۲/۷۳ | ۱۷ | ۰/۱۶ |
| با محدودیت | مدل کواریانس‌های ساختاری | ۲۴۴/۵۷ | ۱/۷۵ | ۰/۹۳۴ | ۰/۹۱۵ | ۰/۹ | ۰/۰۴۵ | ۲۶/۹۲ | ۱۸ | ۰/۱۰ |

دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم فراهم کرد. علاوه بر این، نتایج هم‌ارزی گروهی روابط ساختاری در مدل پیشنهادی از طریق مقایسه مدل‌های محدود و نامحدود براساس وزن‌های اندازه‌گیری و وزن‌های ساختاری نشان داد بین دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد.

براساس یافته‌های به‌دست‌آمده، فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه در دو جنس، اهمال‌کاری تحصیلی به‌طور مستقیم با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و با مشغولیت تحصیلی رابطه منفی دارد، تأیید شد. یافته‌های پژوهش حاضر همسو با مطالعات رستموف و همکاران (Rustamov et al., 2023) بود که نشان دادند سطوح بالای اهمال‌کاری تحصیلی با بهزیستی پایین همراه است. در همین زمینه نتایج پژوهش‌های گارسیا-روس و همکاران (García-Ros et al., 2022) نشان داد میان بهزیستی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. از منظر آریفیانا و همکاران (Arifiana et al., 2020) فکر دائمی درباره انجام وظایف منجر به افزایش اهمال‌کاری و استرس و کاهش بهزیستی می‌شود. همچنین، بالکیس (2013) رابطه مثبت و مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و رابطه منفی آن را با مشغولیت تحصیلی تبیین کرد. نتایج این مقالات مبین نتایج این پژوهش است.

براساس یافته‌های به‌دست‌آمده، فرضیه دیگر پژوهش مبنی بر اینکه: در دو جنس، اهمال‌کاری

سپس، تغییرناپذیری مدل اندازه‌گیری در دو گروه نوجوانان دختر و پسر آزمون شد. در یک مدل معادله ساختاری چندگروهی، دو گروه از طریق برابری همه بارهای عامل مستقل در دو گروه، محدود شدند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد برازش این مدل با داده‌ها مطلوب بود (جدول ۴). در جدول ۴، مقدار $\Delta\chi^2$ که باهدف آزمون تفاوت در مقادیر χ^2 بین مدل محدود و مدل نامحدود محاسبه شد، نشان می‌دهد وزن اندازه‌گیری در گروه نوجوانان دختر و پسر مساوی بودند [$p=0,19$ ، $\Delta\chi^2(14)=18,59$]. سپس هر دو گروه با ایجاد تساوی در وزن‌های ساختاری محدود شدند. در جدول ۴، مقدار $\Delta\chi^2$ نشان می‌دهد در مدل محدود و مدل نامحدود وزن‌های ساختاری برای نوجوانان دختر و پسر مساوی بودند [$p=0,16$ ، $\Delta\chi^2(17)=22,73$]. در جدول ۴، مقدار $\Delta\chi^2$ نشان می‌دهد در مدل محدود و مدل نامحدود کواریانس‌های ساختاری برای نوجوانان دختر و پسر مساوی بودند [$p=0,10$ ، $\Delta\chi^2(18)=26,92$].

بحث

مطالعه حاضر با هدف آزمون هم‌ارزی جنسیتی مدل مفروض واسطه‌مندی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با بهزیستی تحصیلی (فرسودگی و مشغولیت تحصیلی) انجام شد. به‌طورکلی، نتایج مطالعه حاضر شواهدی در دفاع از واسطه‌مندی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در

نتایج تحصیلی مرتبط می‌کند و هیجان‌ات منفی با مشغولیت تحصیلی ارتباط منفی دارد (Diaz et al., 2017). پژوهش‌ها نشان می‌دهند معلمان با استفاده از راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان سطوح پایین‌تری از فرسودگی را تجربه می‌کنند (Chang, 2020؛ Khawda & Nimnuan, 2023). مطالعه (Kong, 2024) به این نتیجه رسید که اگر دانشجویان دانشگاه بدانند چگونه بهتر از راهبردهای تنظیم هیجان برای بهبود اضطراب خود استفاده کنند، فرسودگی تحصیلی می‌تواند تا حد زیادی کاهش یابد.

یافته اصلی پژوهش حکایت از میانجیگری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با بهزیستی تحصیلی داشت که این یافته نیز با پژوهش‌های سیرویس و پایچل هماهنگ بود (Sirois & Pychyl, 2013). آنها استدلال کردند افراد با استفاده از اهمال‌کاری از طریق راهبردهای غیرانطباقی تنظیم هیجان دست به خودتخریبی می‌زنند که این خود منجر به هیجان‌ات منفی دیگر مانند استرس و کاهش بهزیستی روانی می‌شود.

نتایج این مطالعه، از هم‌ارزی جنسیتی رابطه ساختاری در مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی حمایت کرد؛ بنابراین، کارکرد کیفیت‌های روانشناختی اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین، تنظیم هیجان در پیش‌بینی رفتارهای تحصیلی فراجنسیتی و فرابافتاری است و این فرضیه پژوهش را مبنی بر اینکه جنسیت میانجیگری تنظیم هیجان را در رابطه بین اهمال‌کاری و بهزیستی تحصیلی تعدیل می‌کند، تأیید می‌کند.

آنچه پژوهش حاضر را از سایر پژوهش‌ها متمایز می‌کند، بررسی رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و تنظیم هیجان با بهزیستی تحصیلی (فرسودگی و مشغولیت

تحصیلی به‌طور مستقیم با راهبردهای منفی تنظیم هیجان رابطه مثبت و با راهبردهای مثبت تنظیم هیجان رابطه منفی دارد، تأیید شد و نتایج پیشین را تأیید کرد. پژوهش مهربابی‌فر و همکاران (2022) و زارعی و خشوعی (2023) نشان می‌دهد بین اهمال‌کاری تحصیلی و دشواری در تنظیم هیجان رابطه مثبت وجود دارد؛ یعنی با افزایش نمرات اهمال‌کاری تحصیلی، نمرات دشواری در تنظیم هیجانی افزایش می‌یابد که نشان‌دهنده رابطه مستقیم بین این دو متغیر است. به عبارت دیگر، افراد با اجتناب سعی می‌کنند از هیجان‌ات منفی دوری کنند؛ اما به دلیل افزایش استرس فشار زمان و کاهش احساس مثبت نسبت به خود، احساس مثبت کنونی تضعیف می‌شود (Sirois, 2014). همچنین، با بهبود راهکارهای تنظیم هیجان، میزان اهمال‌کاری کاهش می‌یابد (Baradaran & Ranjbar Noushari, 2022؛ Eckert et al., 2016).

در یافته دیگر این پژوهش، رابطه بین راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان با ابعاد مشغولیت تحصیلی، مثبت و معنادار و با وجوه فرسودگی تحصیلی، منفی و معنادار مشاهده شد. علاوه بر این، نتایج نشان داد رابطه بین راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان با وجوه مشغولیت تحصیلی، منفی و معنادار و با ابعاد فرسودگی تحصیلی، مثبت و معنادار است. از منظر تومینن و همکاران (Tuominen et al., 2020) میزان بهزیستی تحصیلی در تجربه هیجان‌ات مثبت و منفی نقش دارد. مطالعه فتحی و همکاران (2021) یک همبستگی منفی قوی بین تنظیم هیجان و فرسودگی شغلی نشان داد. به‌طور کلی به نظر می‌رسد فرسودگی مدرسه ممکن است شاخص مهمی در مؤثر یا نامؤثر بودن دانش‌آموزان در تنظیم استرس مربوط به مدرسه باشد (Seibert et al., 2017). به نظر می‌رسد فرسودگی مدرسه مکانیسمی است که استراتژی‌های ER را به

خجسته، س.، و عبدلی، م. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله مثبت‌اندیشی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۹(۳)، ۸۳-۱۰۸. <https://doi.org/10.22108/ppls.2024.138725.2448>

زارعی، ل.، و خشوعی، م. س. (۱۴۰۱). رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۲(۳)، ۱۱۳-۱۳۰. https://journal.irpbe.ac.ir/article_702906.html

صالح‌زاده، پ.، شگری، ا.، و فتح‌آبادی، ح. (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقا‌دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم‌اندازی بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۳۰)، ۶۱-۱۰۵. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.26157.1634>

عبداله‌پور، م.، درتاج، ف.، و احدی، ح. (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۴)، ۲۳-۴۱. <https://doi.org/10.22054/jem.2016.6149>

عبداله‌پور، م.، و شگری، ا. (۱۳۹۴). تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی. *مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، ۲۷(۱)، ۹۰-۱۰۸. <https://doi.org/10.22099/JSLI.2016.3691>

قاسمی‌جوینه، ر.، موسوی، و. ا.، ظنی‌پور، آ.، و حسینی‌صدیق، م. (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان. *راهنمای آموزش (راهنمای آموزش در علوم پزشکی)*، ۹(۲)، ۱۳۴-۱۴۱. <http://edcbmj.ir/article-1-970-en.html>

قدم‌پور، ع. ا.، رادمهر، ف.، و یوسف‌وند، ل. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر. *راهنمای شناختی در یادگیری*، ۵(۹)، ۳۳-۴۷. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.17096.1938>

تحصیلی) و بررسی راهبردهای تنظیم هیجان به‌عنوان میانجیگر در رابطه میان اهمال‌کاری و بهزیستی تحصیلی با تعدیل‌گری جنسیت است. همچنین، نتایج پژوهش حاضر بیانگر اهمیت ارتقای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و نقش آن در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود بهزیستی دانش‌آموزان در امر تحصیل است و می‌تواند از منظر نظری و کاربردی مورد توجه قرار گیرد.

از محدودیت‌های این پژوهش، ماهیت مقطعی بودن و احتمال پاسخ‌های غیرواقعی به دلیل استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی آنلاین است. پیشنهاد می‌شود به دلیل محدود بودن مطالعات روی نوجوانان دختر و پسر مدارس مناطق ۱ تا ۱۵ شهر تهران، مطالعات مشابه در جمعیت وسیع‌تر به صورت طولی همراه با مشاهده رفتار در محیط طبیعی انجام گیرد تا پژوهش قابلیت تعمیم‌دهی بیشتری داشته باشد. همچنین، مطالعه حاضر، آموزش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان را به سایر پژوهشگران برای کاربست، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان و مطالعه بیشتر پیشنهاد می‌دهد.

منابع

برادران م.، و رنجبر نوشری، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان با اعتیاد به فضای مجازی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۹(۲)، ۲۱-۳۵. <http://doi.org/10.52547/jcmh.9.2.3>

حسین‌آبادی، م.، و شگری، ا. (۱۳۹۴). آزمون هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی نسخه کوتاه پرسشنامه نظم‌دهی شناختی هیجان. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۱۲(۴۶)، ۱۹۹-۲۱۱. <https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/1054743>

- Preservice Teachers, And Its Relationship With Demographics And Individual Preference. *Journal Of Theory And Practice In Education*, 5(1), 18-32.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63213>
- Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7789/101829>
- Baradaran, M., & Ranjbar Noushari, F. (2022). Effectiveness of emotion regulation skills training on academic procrastination and cognitive flexibility among students with internet addiction. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 9(2), 21-35.
<http://doi.org/10.52547/jcmh.9.2.3>[InPersian].
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Castellano, E., Cifre, E., Spontón, C., Medrano, L. A., & Maffei, L. (2013). Positive and negative emotions on engagement and burnout prediction. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 75-88.
<http://hdl.handle.net/10234/83247>
- Castellano, E., Muñoz Navarro, R., Toledo, M. S., Spontón, C., & Medrano, L. A. (2019). Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema*, 31(1)73-80.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.228>
- Chang, M. L. (2020). Emotion Display Rules, Emotion Regulation, and Teacher Burnout. *Frontiers in Education*, (Vol. 5, p. 90) Frontiers Media SA.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735.
<https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T. L., Berger, R., ... Southworth, J. (2017). Relations of positive
https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_375.html
- Abdollahpour, M. A., Dortaj, F., & Ahadi, H. (2016). Psychometric properties of the School Burnout Inventory (SBI) among Iranian students, *Educational Measurement*, 6(24), 23-41.
<https://doi.org/10.22054/jem.2016.6149> [In Persian].
- Abdollahpour, M. A., Shokri, O. (2015). Analyzing the psychometric characteristics of the study engagement list in Iranian students. *Educational Studies and Learning*, 7(2), 90-104
<https://doi.org/10.22099/JSLI.2016.3691> [In Persian].
- Arifiana, I. Y., Rahmawati, H., Hanurawan, F., & Eva, N. (2020). Stop academic procrastination during Covid 19: Academic procrastination reduces subjective well-being. *KnE Social Sciences*, 312-325.
<https://doi.org/10.18502/kss.v4i15.8220>
- Arnold, K. A., Connelly, C. E., Walsh, M. M., & Martin Ginis, K. A. (2015). Leadership styles, emotion regulation, and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(4), 481-490.
<https://doi.org/10.1037/a0039045>
- Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A., & Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual Differences*, 78, 101781.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101781>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125
<https://doi.org/10.25115/ejrep.41.16042>
- Balkis, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 45(45), 1-16.
<https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer.2011.45.1-1.pdf>
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior among
گلهستانی‌بخت، ط.، و شکری، م. (۱۳۹۲). رابطه تعطل‌ورزی تحصیلی با باورهای شناختی. *شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.

- relationship between mindfulness and emotion regulation with academic procrastination of students. *Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)*, 9(2), 134-141. <http://edcbmj.ir/article-1-970-en.html> [In Persian].
- Golestani bakht, T., & Shokri, M. (2013). Relationship between Academic Procrastination with meta cognitive beliefs. *Social Cognition*, 2(1), 89-100. https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_375.html [In Persian].
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A Comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Hill, V. M., Rebar, A. L., Ferguson, S. A., Shriane, A. E., & Vincent, G. E. (2022). Go to bed! A systematic review and meta-analysis of bedtime procrastination correlates and sleep outcomes. *Sleep Medicine Reviews*, 101697. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2022.101697>
- Hosseinabadi, M., & Shokri, O. (2016). Examining the Gender-based Equivalence of Factorial Structure of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- Short Form. *Developmental Psychology*, 12(46), 199-211. <https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/1054743> [In Persian].
- Huebner, E. S., Gilman, R. I. C. H., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. *Handbook of positive psychology in schools*, 1(1), 3-8. <https://doi.org/10.4324/9780203884089-9>
- Khawda, G., & Nimmuan, C. (2023). How are psychological capital and emotion regulation associated with schoolteachers' burnout? A systematic review. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1182-1194. <https://mail.journalppw.com/index.php/jppw/article/view/16777>
- Khojasteh, S., & Abdoli, M. (2023). The Effect of Positive Thinking Intervention on Academic Burnout and Academic Engagement among Elementary School and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*, 67, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13-37. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043>
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39(2), 199-215. <https://doi.org/10.1023/A:1018768715586>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2022). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Ghadampour, E., Radmehr, F., Yousefvand, L. (2018). The effect training of assertiveness program on academic well-being girl students in first grade. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(3), 165-180. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.17096.1938> [In Persian].
- Ghasemi Jobaneh R., Mousavi S. V., Zanipoor A., & Hoseini-Seddigh M. A. (2016). The

- Mehrabi-Far, F., Manzari Tavakoli, H., Manzari Tavakoli, A., & Zeinaddiny Meymand, Z. (2022). Structural relationships between academic procrastination and quality of school life with the mediating role of difficulty in emotional regulation. *International Journal of Pediatrics*, 10(2), 15340-15350. <https://doi.org/10.22038/IJP.2021.56816.4450>
- Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more? *International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37. <https://bilgeuzun.com/wp-content/uploads/2017/10/Procrastination-Cross-sectional.pdf>
- Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. In *Procrastination, health, and well-being* (pp. 163-188). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>
- Rustamov, E., Zalova Nuriyeva, U., Allahverdiyeva, M., Abbasov, T., Mammadzada, G., & Rustamova, N. (2023). Academic self-efficacy, academic procrastination, and well-being: A mediation model with large sample of Azerbaijan. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 12(2), 84-93. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1250574>
- Salehzadeh P., Shokri, O., & Fathabadi, J. (2018). Development and Validation of the Promoting and Preventing Educational Health Academic Lifestyle Behaviors Questionnaire: Perspectives on contemporary theories of achievement motivation. *Educational Measurement*, 8(30), 61-105. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.26157.1634> [In Persian].
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19—the role of socio-emotional skills. *J. Res. Adolesc.*, 31, 796–807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Students. *Positive Psychology Research*, 9(3), 83-108. <https://doi.org/10.22108/pppls.2024.138725.2448> [In Persian].
- Klapp, T., Klapp, A., & Gustafsson, J. E. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 275-296. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462551910>
- Kong, L. (2024). Relationship between anxiety and academic burnout in college students: The mediating role of emotion regulation strategy. In *Addressing Global Challenges-Exploring Socio-Cultural Dynamics and Sustainable Solutions in a Changing World* (pp. 315-320). Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781032676043-43>
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, & B., Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Lisbona, A., Palaci, F., Salanova, M., & Frese, M. (2018). The effects of work engagement and self-efficacy on personal initiative and performance. *Psicothema*, 30(1), 89-96. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.245>
- McRae, K., Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Madigan, D., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mandap, C. M. (2016). Examining the differences in procrastination tendencies among university students. *International Journal of Education and Research*, 4(4), 431-436. <https://www.ijern.com/journal/2016/April-2016/35.pdf>

- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51-58. <http://dx.doi.org/10.1002/per.1851>
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854>
- Vinter, K., Aus, K., & Arro, G. (2021). Adolescent girls' and boys' academic burnout and its associations with cognitive emotion regulation strategies. *Educ. Psychol.*, 41, 1061-1077. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1855631>
- Washington, J.A. (2004). The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling. Texas Southern University. (Doctoral Dissertation). https://www.proquest.com/docview/305104727?utm_source=chatgpt.com
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2021). Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101997. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101997>
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2023). Reciprocal effects of mathematics performance, school engagement and burnout during adolescence. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 183-197. <https://doi.org/10.1111/bjep.12548>
- Winga, M. A., Agak, J. O., & Ayere, M. A. (2016). The Relationship between school burnout, gender and academic achievement
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255-285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., & Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>
- Silvers, J. A. (2020). Extinction learning and cognitive reappraisal: Windows into the neurodevelopment of emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 14(3), 178-184. <https://doi.org/10.1111/cdep.12372>

and non-students. *Frontiers in psychology*, 9, 891 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00891>
Zarei, L., & Khoshouei, M. S. (2023). Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(3), 113-130.

amongst secondary school students in Kisumu East Subcounty Kenya. <https://repository.maseno.ac.ke/handle/123456789/2448>
Wypych, M., Matuszewski, J., & Dragan, W. Ł. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination-Path analysis and comparison between students

