



Presenting a structural model of academic burnout based on negative emotion regulation strategies with the mediating role of self directed learning in high school students

Razieh Tabar Niarami¹, Fatemeh Eslahi Farshami², Kamian Khazaei³

1. Ph.D Candidate in Consultation, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran. E-mail: r.tabarniarami@gmail.com

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran. E-mail: dr.eslahi@iauc.ir

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran. E-mail: kamian44@iauc.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 27 November 2024

Received in revised form 25 December 2024

Accepted 29 January 2025

Published Online 21 April 2025

Keywords:

academic burnout,
negative emotion
regulation strategies,
self directed learning,
high school students

ABSTRACT

Background: Considering the prevalence of academic burnout in the second period of high school, any effort to find the cause of this educational phenomenon becomes necessary, also, the use of negative strategies to regulate the increasing emotion and achieve self-direction in learning will decrease the process. Pimaid, the coexistence of these conditions has become a necessity for the formation of this research.

Aims: The purpose of this research was to provide a structural model of academic burnout based on negative emotion regulation strategies with the mediating role of self-strategy in learning in second year high school students.

Methods: The current research was descriptive, of correlation and structural equations type. The statistical population of this research is made up of all the second year high school students of Babol city in the academic year of 1402-1401 and the sample size was estimated based on Cochran's formula and 242 students were selected from the statistical population units by cluster sampling method. A few steps have been selected. The academic burnout questionnaire of Salma-Aro and Naatanen (2005), the cognitive emotion regulation questionnaire of Garnefsky et al. (2001) and the self-directed learning questionnaire of Rahbar Fischer et al. For the inferential analysis of the data, structural equation modeling was used using Spss-26 and SmartPLS software.

Results: Negative strategies of cognitive regulation of emotion and self-direction in learning explain the variance of academic burnout with coefficients of 0.79 and 0.15, and negative strategies of cognitive regulation of emotion explain -0.29 of the variance of academic burnout and the indirect path of the variables is significant with a coefficient of -0.044.

Conclusion: Considering the significance of the relationships between the investigated variables, the research results emphasize the necessity of the negative role of negative strategies of cognitive emotion regulation and the moderating role of self-direction in learning, therefore, it should be used as an approach in the design of educational programs and for Reduce academic burnout and increase self-direction in learning to provide practical implications.

Citation: Tabar Niarami, R., Eslahi Farshami, F., & Khazaei, K. (2025). Presenting a structural model of academic burnout based on negative emotion regulation strategies with the mediating role of self directed learning in high school students. *Journal of Psychological Science*, 24(146), 173-189. [10.52547/JPS.24.146.173](https://doi.org/10.52547/JPS.24.146.173)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 146, 2025

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.24.146.173](https://doi.org/10.52547/JPS.24.146.173)



✉ **Corresponding Author:** Fatemeh Eslahi Farshami, Assistant Professor, Department of Psychology, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran.

E-mail: dr.eslahi@iauc.ir, Tel: (+98) 9111949954

Extended Abstract

Introduction

Academic burnout is considered as one of the consequences of ineffective educational systems, and research shows the prevalence of this phenomenon in Iran (Dehani & Nastizaei, 2022). This concept entered the psychology literature long after the concept of job burnout and was extended to educational situations (Tarazi, et al., 2020). This construct is manifested in educational opportunities with characteristics such as: fatigue caused by the requirements related to research, pessimistic and insensitive attitude regarding course materials, and a sense of insignificant personal progress in academic affairs (Salgado & Au-Yong-oliveira Elvira, 2021). Students with academic burnout may experience symptoms such as lack of enthusiasm for course material, frequent absences from the classroom, lack of participation and sense of meaninglessness in class activities, and failure in learning course material (Falsafinejad et al, 2014).

In this study, negative strategies of cognitive emotion regulation play a role as predictor variables. Emotion regulation is based on internal and external response processes to control and monitor, evaluate and adapt emotional interactions and their temporary and immediate characteristics to achieve goals (Kuch et al., 2018). This construct may crystallize consciously or unconsciously, temporarily or quickly, behaviorally or cognitively. Contrary to behavioral emotion regulation that appears in people's overt behaviors, cognitive emotion regulation is not visible (Dehghani et al, 2017).

The cognitive strategies of emotion regulation include 9 components, which are placed in two categories of positive and negative cognitive strategies for emotion regulation. This study addresses only the negative strategies of this construct, which include four components: blaming oneself, blaming others, It becomes catastrophizing and rumination (Garnefsky & Karaij, 2016). The mediating variable of this study is self-direction in students' learning, which is defined as a process during which learners, without the help of the teacher,

Academic burnout in educational situations is characterized by features such as tiredness towards studying, pessimistic attitude and lack of sensitivity and accuracy towards course materials and loss of motivation for poor personal progress in academic affairs (Gewin, 2021).

In this study, negative strategies of cognitive emotion regulation play a role as predictor variables. Emotion regulation includes 9 components, which were divided into two categories of positive and negative cognitive strategies. In this study, only the negative strategies of this structure were discussed. In this study, only the negative strategies of this structure were discussed, which includes four components: blaming oneself, blaming others, catastrophizing and rumination (Garnefsky & Kraij, 2016). The mediating variable of this study is self-directedness, this structure is defined as a process during which the learners, without the help of the teacher, in order to determine and identify learning needs, formulate goals, identify and choose material and human resources., operationalizing strategies and evaluating learning results enter the field (Schweder & Raufelder, 2019). According to the research literature and the above research background, most of the studies conducted within the range of linear relationships and using simple statistical models have been investigated and tested, and none of the existing studies use self-direction in learning as a mediating variable. has not been In this study, it is assumed that self-direction in learning plays a role in the relationship between negative cognitive emotion regulation strategies and academic burnout of secondary school students in the form of a mediating variable, the main question of this study is that the relationship between negative regulation strategies To what extent does emotional cognition affect students' academic burnout and self-directedness in learning as a mediator.

Method

A) Research design and participants: The method of this research is descriptive of correlation and structural equations. Its statistical population was made up of female students of the second year of high school studying in public girls' high schools (theoretical branch) of Babol city in the academic

year 1401-1402, whose number was estimated to be 3254. The sample size was estimated to be 242 people based on Cochran's formula and sampling was done by multi-stage cluster random method. The inclusion criteria were 18-15 years old, female students, not participating in similar ongoing research, and not receiving specific intervention or treatment. The exclusion criteria included being outside the age range of 15-18 years, incomplete completion of the research process, and unwillingness to participate in the research process.

The Salma-Aro and Naatanen (2005) academic burnout questionnaire, Garnefsky et al. (2001) cognitive emotion regulation questionnaire and the self-directed learning questionnaire, which was used by Fisher et al. Each questionnaire has acceptable validity and reliability. Descriptive statistics (prevalence, mean and standard deviation) and inferential (structural regression equation modeling) methods were used for data analysis, and data analysis was done using spss26 and smartPLS software.

Results

The value of SRMR is equal to 0.041, which is the root mean square index of the standard residual, as the difference between the observed correlation and the correlation matrix of the structural model. If the value of this index is less than 0.8, it indicates that the model fits correctly and therefore the model is suitable and the model is acceptable. Also, the chi-square value is 2.139, and the GFI, CFI, and NFI indices are greater than 0.9, which show that the model for measuring the research variables is appropriate.

Table 1. The fit indices obtained from the analysis of data and variables after two steps of correction

Test	acceptable values	The obtained values
SRMR	$\geq .1$	0.041
GFI	$> .9$	0.922
CFI	$> .9$	0.933
Chi-square	> 3	2.139
NFI	$> .9$	0.978

Table 2. Direct estimation of the general model by the bootstrap method

Direct routes	Original sample (O)	Sample mean (M)	SD	t	P values
Negative emotion regulation strategies on self directed learning	-0.153	-0.070	0.174	0.878	0.038
Negative emotion regulation strategies on academic burnout	0.797	0.877	0.194	0.173	0.045
Negative emotion regulation strategies on self directed learning	-0.294	-0.160	0.271	0.648	0.044

Table 3. Table 5. The results of indirect estimation of the general model using the bootstrap method

Indirect path	Original sample (O)	Sample mean (M)	SD	t	P values
Negative emotion regulation strategies on self directed learning on academic burnout	-0.044	-0.011	0.046	0.568	0.045

According to the results of the table, all the direct paths of the negative strategies of cognitive regulation of emotion and self-direction in learning explain the variance of academic burnout with coefficients of 0.79 and 0.15, and the negative strategies of cognitive regulation of emotion explain -0.29 of the variance of academic burnout. It explains in a negative way and the indirect path of negative emotion regulation strategies with the mediation of self-directed learning on academic burnout is significant with a coefficient of -0.044.

Conclusion

The first and second findings of this study that the negative strategies of emotional regulation and self-

direction in learning have a direct effect on academic burnout, these two variables have explained 0.79 and -0.15 of the variance of academic burnout, respectively. Choosing negative emotion regulation strategies along with the lack of cognitive processing of emotional information, when these information cannot enter the cognitive processing streams of perception, cause confusion and helplessness, which causes the organization of emotions and cognitions of a person to be disturbed. Regarding the direct effect of self-direction in learning on academic burnout, it can be explained that a significant negative relationship has been observed between self-direction in learning and academic burnout. In line with their personal goals, these students use mental processes,

motivational beliefs and adaptive emotions to create efficient learning environments, in such a situation there is less possibility of growth for academic burnout. The third finding of this study is that negative emotion regulation strategies have a significant negative relationship with academic burnout due to the mediating role of self-direction in learning. In the explanation of this finding, the negative emotion regulation strategies are considered to be a non-adaptive and inefficient function and have a significant relationship directly with academic burnout, and self-direction in learning has been able to adjust this relationship in a negative way.

This research has faced limitations due to the nature of the subject, the sampling method and the tools used. The fact that academic burnout as one of the most important educational consequences originates from several variables, while in this research, only a specific variable and a single mediating variable were discussed and did not include more factors, and also, the lack of control of some factors affecting Academic burnout, such as students' gender, socio-economic level, field and educational level, which may have affected the relationship of the variables. Considering the importance of academic burnout, the present research was conducted with the aim of investigating the relationship between negative strategies of cognitive emotion regulation and academic burnout, taking into account the mediator role of self-direction in learning. In this regard, the

researchers suggest that in future researches, using quantitative and qualitative methods and by controlling variables such as field and educational level, socio-economic class, intercultural issues, investigate the factors that cause academic burnout. Also, examine variables such as procrastination, attachment damage and self-efficacy in the role of mediator. It is suggested to the practitioners to pay attention to achieving self-directed learning as an important educational goal in designing educational and curriculum programs.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral thesis of the first author in the field of guidance and counseling in the psychology faculty of Islamic Azad University, Tunkabon branch. In order to maintain compliance with ethical principles in this research, it was tried to collect information after obtaining the consent of the participants and the necessity of confidentiality and preserving personal information. Also, they were informed that at each stage of the research, they can choose from the implementation stages. Get out of research.

Funding: This research is in the form of a doctoral dissertation without financial support.

Authors' contribution: This article is extracted from the doctoral thesis of the first author, with the guidance of the second author and the consultation of the third author.

Conflict of interest: The authors also declare that there is no conflict of interest in the results of this research.

Acknowledgments: Thanks are hereby given to the supervisors and advisors and participants in this research.



ارائه مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی مبتنی بر راهبردهای منفی تنظیم هیجان با نقش میانجی خودراهبری در یادگیری در دانش آموزان دوره دوم متوسطه

راضیه تبار نیارمی^۱، فاطمه اصلاحی فرشمی^۲، کامیان خزایی^۳

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۷

بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۰۵

پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۰

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۲/۰۱

کلیدواژه‌ها:

فرسودگی تحصیلی،

راهبردهای منفی تنظیم هیجان،

خودراهبری در یادگیری،

دانش آموزان دوره دوم متوسطه

زمینه: با توجه به شیوع فرسودگی تحصیلی در دوره دوم متوسطه، هرگونه تلاش در راستای علت‌یابی این پدیده آموزشی ضرورت پیدا می‌کند. هم‌چنین، استفاده از راهبردهای منفی تنظیم هیجان رو به فزونی است و دست یافتن به خودراهبری در یادگیری روند کاهشی را می‌پیماید. هم‌بود این شرایط به عنوان یک ضرورت موجد شکل‌گیری این پژوهش شده است.

هدف: هدف از انجام پژوهش حاضر، ارائه مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی مبتنی بر راهبردهای منفی تنظیم هیجان با نقش میانجی خودراهبری در یادگیری در دانش آموزان دوره دوم متوسطه بود.

روش: پژوهش حاضر توصیفی، از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود و حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران برآورد شده و از بین ۶۵۰ نفر به عنوان جامعه آماری، ۲۴۲ دانش آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (سالما- آرو و ناآتانن، ۲۰۰۵)، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱) و پرسشنامه یادگیری خودراهبر (فیشر و همکاران، ۲۰۱۳) استفاده شد. برای تحلیل استنباطی داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری به وسیله نسخه ۴ نرم‌افزار PLS استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و خودراهبری در یادگیری به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۱۵ از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کنند و راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان ۰/۲۹- از واریانس فرسودگی تحصیلی را به صورت منفی تبیین نموده و مسیر غیرمستقیم متغیرها با ضریب ۰/۴۴- معنی‌دار است.

نتیجه‌گیری: باتوجه به معنی‌دار بودن روابط بین متغیرهای مورد بررسی، نتایج پژوهش حاضر بر ضرورت نقش راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و نقش تعدیل‌کننده خودراهبری در یادگیری تأکید دارد. بنابراین لازم است به عنوان رهیافتی در طراحی برنامه‌های آموزشی به کار بسته شود و برای کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش خودراهبری در یادگیری دلالت‌های کاربردی ارائه نماید.

استناد: تبار نیارمی، راضیه؛ اصلاحی فرشمی، فاطمه؛ و خزایی، کامیان (۱۴۰۴). ارائه مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی مبتنی بر راهبردهای منفی تنظیم هیجان با نقش میانجی خودراهبری در یادگیری در دانش آموزان دوره دوم متوسطه. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۴۶، ۱۷۳-۱۸۹.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۴۶، ۱۴۰۴. DOI: [10.52547/JPS.24.146.173](https://doi.org/10.52547/JPS.24.146.173)

© نویسنده گان. CC BY NC ND

مقدمه

فرسودگی تحصیلی^۱ به عنوان یکی از پیامدهای نظام‌های آموزشی ناکارآمد تلقی می‌شود و پژوهش‌های مرتبط بیانگر شیوع این پدیده در ایران است (دهانی و ناستی زایی، ۱۴۰۰). این مفهوم سال‌ها بعد از مفهوم فرسودگی شغلی^۲ وارد ادبیات روانشناسی شده است و به موقعیت‌های آموزشی انتقال داده شد (ترازی و همکاران، ۱۳۹۹). این سازه در فرصت‌های آموزشی با خصوصياتی مانند خستگی ناشی از مقتضیات مربوط به پژوهش، نگرش بدبینانه و بدون حساسیت در خصوص مطالب درسی و حس پیشرفت شخصی ناچیز در امور تحصیلی نمایان می‌شود (سالگادو و اویان الویرا، ۲۰۲۱). دانش‌آموزان دارای فرسودگی تحصیلی از علائمی همچون عدم اشتیاق به مطالب درسی، غیبت‌های مکرر در کلاس درس، فقدان مشارکت و احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های کلاسی و تجربه شکست در یادگیری مطالب درسی را ممکن است تجربه کنند (دهانی و ناستی زایی، ۱۴۰۰).

فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی به هنگام مطالعه کردن، نگرش بدبینانه و بدون حساسیت و دقت نسبت به مطالب درسی و از دست دادن انگیزه پیشرفت شخصی، ضعف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (گوین، ۲۰۲۱). این دانش‌آموزان معمولاً علائمی نظیر بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، فقدان حضور مستمر در کلاس درس، طفره رفتن و احساس بی‌معنایی نسبت به فعالیت‌های کلاسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را نشان می‌دهند (شریفی فرد و همکاران، ۱۳۹۹)، هم‌چنین، این پدیده پیامدهای متعددی مانند غیبت، ترک تحصیل، کاهش بهداشت و ریسک بالای ابتلا به افسردگی را در پی دارد (کیم و همکاران، ۲۰۱۷)، علاوه بر این می‌تواند، رابطه دانش‌آموزان را با همکلاسی‌ها، دست‌اندرکاران مدرسه و معلمان خود تحت تأثیر قرار دهد و از این قابلیت برخوردار است تا تعهد دانش‌آموزان را به مدرسه و میزان مشارکت آن‌ها را در امور علمی در کلاس درس و بعد از فراغت از تحصیل، تحت تأثیر قرار دهد (شهبازیان و همکاران، ۱۳۹۷).

در این مطالعه راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان^۳ به عنوان متغیر پیش‌بین ایفای نقش می‌کنند. تنظیم هیجان بر فرآیندهای پاسخ درونی و بیرونی برای کنترل و نظارت، ارزیابی و انطباق تعاملات عاطفی و خصائص موقتی و آنی آن‌ها برای نیل به اهداف مبتنی است (کوچ و همکاران، ۲۰۱۸). این سازه ممکن است به صورت آگاهانه یا ناخودآگاه، موقتی یا سریع، رفتاری یا شناختی تبلور پیدا کند. بر خلاف تنظیم هیجان رفتاری که در رفتارهای آشکار افراد بروز پیدا می‌کند، تنظیم شناختی هیجان قابل مشاهده نیست (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷). پژوهشگران بر این باورند که تنظیم هیجان در واقع به مثابه مقابله شناختی تلقی می‌شود یا این که به عنوان شیوه‌های شناختی مدیریت احساسات به وسیله اطلاعات برانگیخته شده از سوی هیجانات در نظر گرفته می‌شود. در واقع، فرآیندهای شناختی توان آن را دارند تا افراد احساسات و عواطف خود را پس از مواجهه با رویدادهای توأم با اضطراب تنظیم نمایند (پروسر و همکاران، ۲۰۲۰). تنظیم هیجان در شروع، ارزیابی و سازماندهی رفتار سازگارانه و خودداری از هیجان‌های منفی و اعمال ناسازگارانه ایفای نقش می‌کند (میلیگرام و همکاران، ۲۰۱۹) و طیف گسترده‌ای از فرآیندهای زیستی، اجتماعی، رفتاری و هم‌چنین فرآیندهای شناختی هشیار و ناهشیار را فرا می‌خواند و شامل راهبردهایی می‌شود که موجب کاهش، حفظ و یا افزایش یک هیجان می‌شود که بر هیجان‌های کنونی فرد و چگونگی تجربه و ابراز آن‌ها اثر می‌گذارد (چن و بونانو، ۲۰۲۱).

راهبردهای شناختی تنظیم هیجان شامل ۹ مؤلفه می‌شوند که در دو دسته راهبردهای شناختی مثبت و منفی برای تنظیم هیجان قرار گرفته‌اند و در این مطالعه صرفاً به راهبردهای منفی این سازه پرداخته شده است که شامل چهار مؤلفه ملامت خود، ملامت دیگران، فاجعه‌آمیزپنداری و نشخوار فکری می‌شود (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۱۶). متغیر میانجی این مطالعه خودراهبری^۴ در یادگیری دانش‌آموزان بود. این سازه به عنوان فرایندی تعریف شده است که فراگیران در جریان آن با یا بدون یاری معلم، در راستای تعیین و شناسایی نیازهای یادگیری خود، فرمول‌بندی هدف‌های یادگیری، شناسایی و برگزیدن منابع مادی و انسانی یادگیری، گزینش و عملیاتی ساختن استراتژی‌های یادگیری و مورد ارزیابی قرار دادن نتایج

3. Negative strategies of cognitive emotion regulation

4. Self-directed

1. Academic burnout

2. Job Burnout

یادگیری با ابتکار عمل وارد میدان می‌شوند (اشودرو رافلدر، ۲۰۱۹)؛ هم‌چنین در مورد آن می‌توان به وضعیت خودهدایتی یادگیرنده، جهت‌گیری و ارزیابی فرایند یادگیری، پیشقدم شدن، مسئولیت‌پذیری در باره محتوا مانند روش، موضوع، ارزشیابی و مفهوم (تکل و دمیلا، ۲۰۱۸)، شروع فعالیت‌های چالش‌برانگیز شخصی، مالکیت بر یادگیری، خودمدیریتی و خودکنترلی و توسعه یادگیری شخصی اشاره نمود (میرزاواتی و همکاران، ۲۰۲۰).

نتایج مطالعات پیرامون فرسودگی تحصیلی حاکی از آن است که عواملی از جمله خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی (امیری و همکاران، ۱۳۹۸)، راهبردهای آموزش (شهبازیان و همکاران، ۱۳۹۷)، یادگیری خودنظم‌دهی (بدری گرگری و شفیع سورک، ۱۳۹۷)، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانشجویان (ویسکرمی و همکاران، ۱۳۹۷)، آموزش تنظیم هیجان (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۸)، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی (صیف، ۱۳۹۶)، آموزش تنظیم هیجان (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ فلسفی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴)، خود تنظیم‌گری (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۵)، آموزش تنظیم هیجانی (ترازی و همکاران، ۱۳۹۹) بر فرسودگی تحصیلی تأثیرگذار هستند یا آن که در پیش‌بینی آن ایفای نقش می‌کنند. هم‌چنین، تنظیم هیجان در محیط کلاس درس، مانع دلزدگی، کسالت، ناامیدی و خستگی شده و در نتیجه موجب پیشگیری از فرسودگی تحصیلی می‌شود (بنیتا و همکاران، ۲۰۱۷) و عدم تنظیم هیجان با افزایش اضطراب، موجب کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود (پارکر و همکاران، ۲۰۱۶). هم‌چنین، لی و همکاران (۲۰۱۷) بر تأثیر تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی تأکید نموده‌اند.

نتایج مطالعات اخیر نشان داده‌اند که رضایت از زندگی در رابطه بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی، اثر میانجی جزئی دارد (لی و همکاران، ۲۰۲۱) و حمایت‌های مدرسه یا معلم، قوی‌ترین رابطه منفی را با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. هم‌چنین، مطالعات نشان داده است که حمایت‌های اجتماعی از سوی والدین و همسالان نیز با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری دارد (کیم و همکاران، ۲۰۱۷) و فرسودگی تحصیلی با مقابله ناسازگار، رابطه مثبت و با مقابله انطباقی، رابطه منفی دارد (ویزوسو و همکاران، ۲۰۱۹) و تمامی خرده مقیاس‌های متغیرهای عملکرد تحصیلی یعنی؛ انگیزه تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

و استرس تحصیلی دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی مرتبط هستند (شریفی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۹) و اضطراب تحصیلی والدین تأثیر پیش‌بینی‌کننده مثبتی بر فرسودگی تحصیلی کودکان دارد. علاوه بر این، فرسودگی شغلی والدین به عنوان نقش میانجی بین اضطراب تحصیلی والدین و فرسودگی تحصیلی فرزندان نقش داشته است (وو و همکاران، ۲۰۲۱) و احساس تنهایی به صورت منفی و درگیری تحصیلی و منبع کنترل درونی دانش‌آموزان به صورت مثبت، فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کنند (سینگ و همکاران، ۲۰۲۰)؛ هم‌چنین، آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی به طور معناداری بر کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر بوده است (هاشم‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲) و مسئولیت‌پذیری با میانجی‌گری سبک‌های تصمیم‌گیری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد (رضازاده و همکاران، ۱۴۰۰) و کمال‌گرایی سازگارانه، سازش نایافته و ذهن‌آگاهی با واسطه‌گری خویشن‌پذیری غیرمشرط، سبک‌های کنارآمدن مسئله‌محور و هیجان‌محور با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌دار دارد (جلالوند و همکاران، ۱۳۹۹).

نتایج مطالعاتی که به رابطه بین راهبردهای تنظیم شناختی و فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند از جمله یافته‌های صبا و ایمان‌پرور (۱۳۹۹) حاکی از آن بوده است که تنظیم هیجان، فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند و از میان مؤلفه‌های خودتنظیمی هیجانی، سازگاری خود تنظیم هیجان در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی ایفای نقش می‌کند (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۲) و بین راهبردهای مثبت تنظیم هیجان با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و بین راهبردهای منفی تنظیم هیجان با فرسودگی تحصیلی، رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد (ویسکرمی و همکاران، ۱۳۹۷).

با توجه با ادبیات و پیشینه پژوهشی مرور شده، اغلب مطالعات صورت گرفته در محدوده روابط خطی و با استفاده از مدل‌های آماری ساده مورد بررسی و آزمون قرار گرفته‌اند و در هیچ کدام از مطالعات موجود از خودراهبری در یادگیری به عنوان متغیر میانجی استفاده نشده است. هم‌چنین، تمرکز این مطالعه بر نقش تعدیل‌کننده خودراهبری در یادگیری در رابطه بین راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان قرار گرفته است که به نقش آن فقط در یک مطالعه پرداخته شده است. در این راستا، سعی شده است تا روابط چند جانبه این متغیرها مورد توجه قرار گیرد. در مطالعه حاضر، این سازه به عنوان متغیر میانجی در رابطه بین راهبردهای منفی تنظیم

شناختی هیجان وارد مدل شده است و برای تحلیل داده‌ها نیز از مدل‌های غیرخطی و پیچیده آماری استفاده شده است تا تمامی روابط احتمالی مؤلفه‌های فرعی و اصلی مورد بررسی قرار گیرند. در این مطالعه، فرض بر این است که خودراهبری در یادگیری در رابطه میان راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در قالب یک متغیر میانجی ایفای نقش نماید. بدین ترتیب، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که روابط راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تا چه میزان از خودراهبری در یادگیری به عنوان متغیر میانجی گر تأثیر می‌پذیرد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های دخترانه دولتی (شاخه نظری) شهرستان بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که تعداد آن‌ها بر اساس گزارش دفتر برنامه ریزی اداره آموزش و پرورش شهرستان بابل، ۳۲۵۴ نفر اعلام شد. حجم نمونه آماری بر اساس فرمول کوکران (حافظ‌نیا، ۱۳۸۹) ۲۴۲ نفر برآورد شد و نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای صورت پذیرفته است. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل قرار داشتن در دامنه سنی ۱۵-۱۸ سال، دانش‌آموز دختر، دارای نشانگان فرسودگی تحصیلی، عدم مشارکت در مطالعات مشابه در حال اجرا و عدم دریافت مداخله یا درمان خاص همزمان بود. ملاک‌های خروج نیز شامل تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها و عدم تمایل به مشارکت در فرایند پژوهش و تداوم آن بود.

ب) ابزار

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۱ (۲۰۰۵): این پرسشنامه توسط سالما- آرو و ناآتانن در سال ۲۰۰۵ تدوین شد و دارای ۱۵ گویه است که سه بُعد خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی را در بر می‌گیرد. این گویه‌ها در یک طیف هفت درجه‌ای هرگز (۰)، بندرت (۱)، گاهی (۲)، نظری ندارم (۳)، بیشتر مواقع (۴)، خیلی از مواقع (۵) و همیشه (۶) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره‌ها بین

صفر تا ۹۰ را در بر می‌گیرد، هر چه فرد در این مؤلفه‌ها، نمره بالاتری کسب کند، نشان دهنده فرسودگی تحصیلی بیشتر است. پایایی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده است که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب برای آن گزارش شده است. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی به ترتیب برابر با ضرایب اعتبار ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه شده است که در سطح $P < ۰/۰۱$ معنی‌دار است. پایایی کل این پرسشنامه در ایران توسط بدری گرگری و شفیعی سورک (۱۳۹۷) ۰/۸۶ و پایایی خرده مقیاس‌های خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۸ و ۰/۸۴ گزارش شده است. در این پژوهش، پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شده است.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان^۲ (CERQ-P): این پرسشنامه توسط گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) تدوین شده است و از ۳۶ سؤال تشکیل شده است و گزینه‌های آن در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از هرگز تا همیشه تدوین شده‌اند و نمرات بیشتر، نشانگر استفاده بیشتر از این راهبردها است. این پرسشنامه ۹ خرده مقیاس شامل ملامت خویش، ملامت دیگران، پذیرش رخداد، توجه مجدد برنامه ریزی برای چگونگی برخورد با رخداد، توجه مثبت مجدد به مسائل، نشخوار فکری، باز ارزیابی مثبت، رسیدن به یک دور نما و فاجعه‌سازی را مورد سنجش قرار می‌دهد. از میان این خرده مقیاس‌ها چهار مؤلفه ملامت خویش، ملامت دیگران، نشخوار فکری، فاجعه‌سازی، راهبردهای منفی تنظیم هیجان قلمداد شده‌اند که در این مطالعه، فقط همین چهار مؤلفه مورد اندازه‌گیری قرار گرفته‌اند. نمرات خرده مقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۴ تا ۲۰ و جمع کل نمرات در دامنه‌ای از ۱۶ تا ۱۰۰ قرار می‌گیرند. سازندگان این پرسشنامه، پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۷ به دست آوردند. در ایران نیز روایی این پرسشنامه از طریق همبستگی نمره کل با نمرات خرده مقیاس‌ها آزمون بررسی شد که دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۶۸ با میانگین ۰/۵۶ را در بر می‌گرفت که همگی آن‌ها معنادار بودند. در سال ۱۳۸۲ پایایی پرسشنامه در فرهنگ

². Cognitive emotion regulation questionnaire

¹. Academic burnout questionnaire

یافته‌ها

در پژوهش حاضر دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی شهر بابل (در شاخه نظری) شامل نیایش، کوثر گنج افروز، سما، پرتو دانش، شهید اصفهانی و فهیمی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشارکت داشتند. از این تعداد ۲۹ درصد پایه دهم، ۳۱ درصد پایه یازدهم و ۴۰ درصد پایه دوازدهم بوده و ۳۴ درصد در رشته ریاضی، ۲۴ درصد در رشته تجربی، ۲۵ درصد در رشته انسانی و ۱۷ درصد در رشته معارف قرار داشتند. با توجه به این که مقیاس‌های اندازه‌گیری این مطالعه، فاصله‌ای بودند، ابتدا نسبت به آزمودن مفروضه‌های بنیادین آزمون‌های پارامتریک با استفاده از آزمون‌های مختلف اقدام شد و یافته‌ها حاکی از تأیید این پیش فرض‌های بنیادین بود. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (میانگین، انحراف استاندارد و مقادیر کجی و کشیدگی) در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کشیدگی	چولگی
فرسودگی تحصیلی	۱۷/۷۹۳	۱/۴۸	-۰/۳۰۹	-۰/۰۵۰
خودراهبری در یادگیری	۴۰/۰۹۰	۲/۱۸	۰/۳۱۴	۰/۲۲۱
راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان	۱۱/۶۸۶	۰/۷۸	-۰/۲۷۸	-۰/۰۱۱

لذا در میان داده‌های این پژوهش داده‌های پرت موجود نیست. مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه از طریق شاخص عامل تورم واریانس معادل ۰/۹۹۹ و تحمل $VIF = 1/001$ بررسی شد و نتایج نشان داد که بر مبنای این شاخص‌ها، از مفروضه هم‌خطی، انحرافی صورت نگرفته است. هم‌چنین، آماره دوربین واتسون برابر ۱/۹۸۲ برای بررسی پیش‌فرض حاکی از استقلال خطاها بود. با این وجود، استفاده از این روش برای تحلیل داده‌های مطالعه حاضر مناسب است. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آمده است.

ایرانی توسط یوسفی (۱۳۸۵) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس‌های شناختی ۰/۸۲ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه در این پژوهشی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برآورد شده است. پرسشنامه یادگیری خودراهبری^۱: این پرسشنامه توسط فیشر و همکاران در سال ۲۰۰۱ تدوین شده است و ۴۱ گویه دارد و بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق از ۱ تا ۵ تدوین شده است. این پرسشنامه سه مؤلفه خودمدیریتی، خودکنترلی، انگیزش در یادگیری را اندازه می‌گیرد. دامنه نمره این ابزار بین ۴۱ تا ۲۰۵ قرار دارد و احراز نمره بیشتر به معنای برخورداری بیشتر از یادگیری خودراهبری است. مورای و همکاران (۲۰۰۱) روایی سازه مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی در حد مطلوب گزارش کرده است و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد (فیشر و همکاران، ۲۰۰۱). نادای و سجادیان (۱۳۸۵) ضریب پایایی ۰/۸۲ برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند. در این پژوهش پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ برآورد شده است.

نتایج جدول ۱ در مورد متغیرهای فرسودگی تحصیلی، راهبردهای منفی تنظیم شناختی و خودراهبری در یادگیری نشان می‌دهد که پیش فرض نرمال بودن توزیع فراوانی متغیرها با برآورد مقادیر کجی و کشیدگی مورد تأیید قرار گرفت. در واقع، مقادیر محاسبه شده برای کجی و کشیدگی در بازه ۲- تا مثبت ۲+ جای گرفته‌اند که این حاکی از نرمال بودن توزیع فراوانی متغیرهای پژوهش است. هم‌چنین، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای راهبردهای منفی تنظیم هیجان، فرسودگی تحصیلی و خودراهبری در یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۰۵۹، ۰/۱۶۱ و ۰/۰۷۴ محاسبه شد که حاکی از نرمال بودن توزیع فراوانی داده‌ها است. جهت بررسی عدم وجود داده‌های پرت از آزمون فاصله ماکس-لانویس استفاده شد که سطوح معنی داری آن کمتر از ۰/۵۰ گزارش شده است،

1. Self- directed learning scale

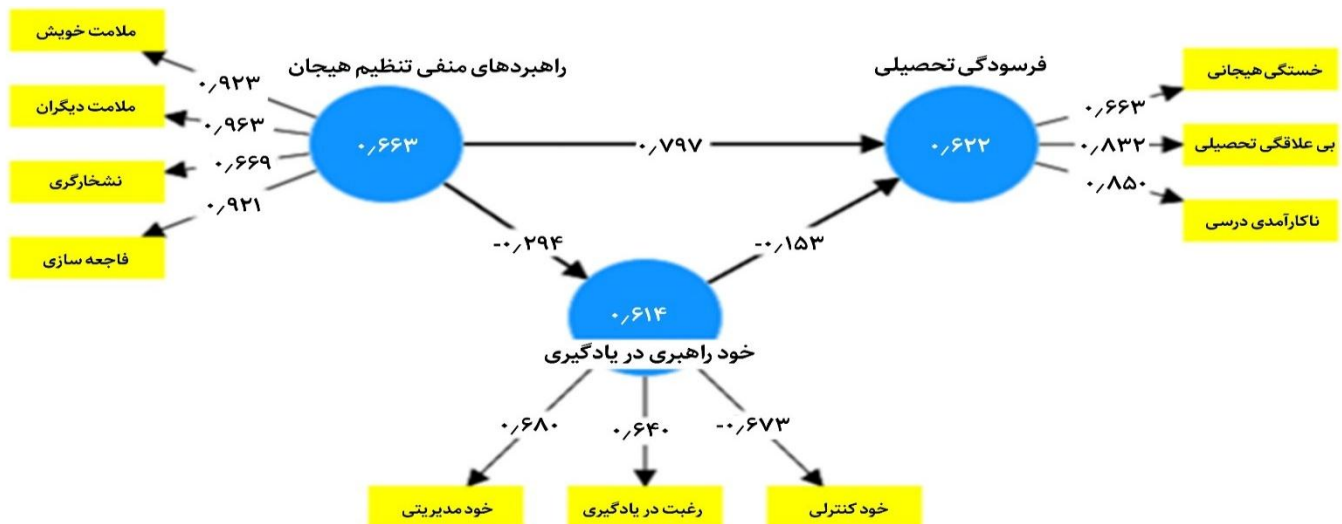
جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	فرسودگی تحصیلی	خودراهبری در یادگیری	راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان
فرسودگی تحصیلی	۰/۷۸۴	-۰/۱۵۲	۱
خودراهبری در یادگیری	-۰/۲۹۴	۱	-۰/۱۵۲
راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان	۱	-۰/۲۹۴	۰/۷۸۴

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۲، همبستگی معنی‌داری بین فرسودگی تحصیلی، راهبردهای منفی تنظیم شناختی و خودراهبری در یادگیری وجود دارد. در این پژوهش به منظور بررسی روایی پرسشنامه، از شیوه روایی محتوی استفاده شده است. بدین منظور پرسشنامه‌های استاندارد مورد استفاده قرار گرفت، سپس برای تعیین روایی از تحلیل عاملی تأییدی و روایی همگرا با استفاده از نرم‌افزار PLS استفاده شد. روایی همگرا زمانی به کار می‌رود که داده‌های به دست آمده از دو ابزار یا پرسشنامه مختلف بدست آمده باشد. یعنی آیا دو ابزار، مفهوم مورد نظر را طوری اندازه‌گیری

می‌کنند که از همبستگی بالایی برخوردار باشد؟ لذا برای این کار از روایی همگرا استفاده شد که نتایج نشان داد، بارعاملی (FL) بیشتر از ۰/۳ در آستانه مطلوب قرار دارد.

شکل ۱ نشان دهنده متغیرهای مکنون (که همان مؤلفه‌ها هستند) و متغیر آشکار (که همان سؤالات هستند) است. اعداد روی فلش‌های منتهی به خانه زرد رنگ همان بارهای عاملی مورد نظر هستند و همان طور که نتایج نشان داد، تمامی آن‌ها بالای ۰/۳ است که نشان از مطلوبیت و روایی همگرای بالا دارد.



شکل ۱. خلاصه مدل راهبردهای منفی تنظیم هیجان و فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی خودراهبری در یادگیری

بر اساس نتایج جدول ۳، مقدار SRMR برابر با ۰/۰۴۱ است که شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد، به عنوان تفاوت میان میزان همبستگی مشاهده شده و ماتریس همبستگی مدل ساختاری است. اگر میزان این شاخص از ۰/۸ کوچک‌تر باشد، نشان از برازش مناسب و صحیح مدل است، لذا مدل مناسب و قابل قبول است. همچنین، مقدار کای دو ۲/۱۳۹ است و میزان شاخص GFI، CFI و NFI نیز بزرگ‌تر از ۰/۹ است که نشان می‌دهند، مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، مدلی مناسب و قابل قبول است.

نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار PLS در شکل ۱ نشان می‌دهد رابطه معنی‌داری بین راهبرد منفی و افسردگی تحصیلی با ضریب مسیر ۰/۷۹۷ وجود دارد و نیز رابطه بین راهبرد منفی و خودراهبری در یادگیری معنی‌دار و با ضریب مسیر -۰/۲۹۴ بوده و نیز رابطه بین خودراهبری در یادگیری و افسردگی تحصیلی معنی‌دار و با ضریب منفی -۰/۱۵۳ است. شاخص‌های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و متغیرها پس از دو گام تصحیح در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و متغیرها پس از دو گام تصحیح

نام آزمون	مقادیر قابل قبول	مقادیر به دست آمده
SRMR	≥ 0.1	۰/۰۴۱
GFI	> 0.9	۰/۹۲۲
CFI	> 0.9	۰/۹۳۳
Chi-square	> 3	۲/۱۳۹
NFI	> 0.9	۰/۹۷۸

با توجه به نتایج جدول ۴، تمامی مسیرهای مستقیم راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و خودراهبری در یادگیری به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۱۵ از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کنند و راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان ۰/۲۹- از واریانس فرسودگی تحصیلی را به صورت منفی تبیین می‌کند و با توجه به نتایج جدول ۵، مسیر غیرمستقیم راهبردهای منفی تنظیم هیجان با میانجی‌گری خودراهبری در یادگیری بر فرسودگی تحصیلی با ضریب ۰/۰۴۴- معنی‌دار است.

جدول ۴. برآورد مستقیم مدل کلی از روش بوت استرپ

مسیرهای مستقیم	نمونه اصلی (O)	نمونه استاندارد شده	انحراف استاندارد	t	P
خودراهبری در یادگیری بر فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۵۳	-۰/۰۷۰	۰/۱۷۴	۰/۸۷۸	۰/۰۳۸
راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان بر فرسودگی تحصیلی	۰/۷۹۷	۰/۸۷۷	۰/۱۹۴	۰/۱۷۳	۰/۰۴۵
راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان بر خودراهبری در یادگیری	-۰/۲۹۴	-۰/۱۶۰	۰/۲۷۱	۰/۶۴۸	۰/۰۴۴

جدول ۵. نتایج برآورد غیر مستقیم مدل کلی از روش بوت استرپ

مسیرهای مستقیم	نمونه اصلی (O)	نمونه استاندارد شده	انحراف استاندارد	t	P
راهبردهای منفی تنظیم هیجان بر خودراهبری در یادگیری بر فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۴۴	-۰/۰۱۱	۰/۰۴۶	۰/۵۶۸	۰/۰۴۵

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه ساختاری فرسودگی تحصیلی مبتنی بر راهبردهای منفی تنظیم هیجان با نقش میانجی خودراهبری در یادگیری در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بود. یافته اول این مطالعه مبنی بر این که راهبردهای منفی تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارند، تأیید شد و یافته دوم در خصوص اثر مستقیم خودراهبری در یادگیری بر فرسودگی تحصیلی است، این دو متغیر به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۱۵- از واریانس فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرده‌اند. این میزان اثرگذاری در مورد هر دو متغیر به خصوص در مورد راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، قابل توجه است.

این یافته‌ها با نتایج دهانی و ناستی زایی (۱۴۰۰)، امیری و همکاران (۱۳۹۸)، بدری گرگری و شفیع سورک (۱۳۹۷)، ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۷)، پورعبدل و همکاران (۱۳۹۸)، صیف (۱۳۹۸)، دهقانی و همکاران (۱۳۹۷)، فلسفی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴)، ترازوی و همکاران (۱۳۹۹)، صبا و ایمان‌پرور (۱۳۹۹)، نعمتی و همکاران (۱۴۰۲) همسویی نشان می‌دهند. نتایج ناهمسویی در میان مطالعات پیشین مشاهده نشد.

یافته‌ها حاکی از آن هستند که دانش‌آموزانی که از راهبردهای تنظیم هیجان منفی از جمله ملامت خویش، ملامت دیگران و نشخوار فکری بیشتر استفاده می‌کنند، بیشتر در معرض فرسودگی تحصیلی قرار دارند و دانش‌آموزانی که از خودراهبری در یادگیری بیشتری برخوردارند، امکان ابتلا به فرسودگی تحصیلی در آن‌ها کاهش پیدا می‌کند. در خصوص تبیین این یافته‌ها، لازم به ذکر است که اکثر پژوهش‌هایی که پیرامون رابطه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با فرسودگی تحصیلی انجام گرفته است، بر ابعاد و مؤلفه‌های راهبردهای مثبت متمرکز شده‌اند و از بُعد منفی و مؤلفه‌های آن سخنی به میان نیاورده‌اند، این در حالی است که به همان اندازه که راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان موجب افزایش کارکردهای آموزشی دانش‌آموزان می‌شوند، راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان نیز موجب تخریب و کاهش کارکردهای آموزشی دانش‌آموزان می‌شوند (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۱۶). در این مطالعه صرفاً به ارتباط بُعد منفی این سازه تأکید شده است. استفاده از راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و عدم ثبات هیجان با عملکرد تحصیلی ضعیف رابطه دارد و تأکید بر انتخاب این راهبردهای منفی در محیط کلاس درس

موجبات خستگی، دلزدگی و کاهش انگیزه پیشرفت و عدم تمایل به شروع، تداوم و پایان بخشیدن به فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌آورد (صبا و ایمان‌پرور، ۱۳۹۹). اگر راهبردهای تنظیم هیجان به عنوان بخشی از هوش هیجانی فرد تلقی شوند، پژوهشگران نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای هوش هیجانی بالاتر، به میزان کمتری با فرسودگی تحصیلی مواجه می‌شوند (فلسفی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴)، هم‌چنین، راهبردهای تنظیم هیجان به عنوان اصل اساسی در آغاز، ارزیابی، سازماندهی رفتارهای سازگارانه و راهبردی برای خودداری از احساس هیجان‌های منفی رفتارهای ناسازگارانه تلقی می‌شوند. لازم به ذکر است که فرسودگی تحصیلی به عنوان هیجان منفی و رفتار ناسازگارانه در نظر می‌شود.

هم‌چنین می‌توان بیان نمود که انتخاب راهبردهای منفی تنظیم هیجان همراه با فقدان پردازش شناختی اطلاعات هیجانی در مواقعی که این اطلاعات نتوانند وارد جریان‌های پردازش شناختی ادراک شوند، موجب بروز آشفتگی و درماندگی می‌شوند که موجب می‌شود، سازماندهی عواطف و شناخت‌های فرد مختل شوند (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷). نکته دیگر این که انتخاب راهبردهای منفی تنظیم هیجان با اضطراب و تنیدگی در موقعیت‌های استرس‌آور آموزشی از جمله حضور در امتحانات مدرسه و تکالیف استرس‌زا همراه می‌شود و عملکردهای آموزشی را با چالش مواجه می‌کند. هم‌چنین، بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی ارزش کنترل پکران، فرایندهای ارزیابی شناختی دانش‌آموزان بر ادراک تجارب هیجانی آن‌ها به کار بسته می‌شود (ترازی و همکاران، ۱۳۹۹). اتخاذ راهبردهای منفی تنظیم هیجان نسبت به فقدان تنظیم هیجان، پیامدهای بدتری به دنبال دارند، چون اضطراب، تنیدگی و فرسودگی را در موقعیت‌های استرس‌آور مانند امتحانات افزایش می‌دهند (میلیگرام، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که از راهبردهای تنظیم هیجان منفی استفاده می‌کنند، در مواجهه با منابع تنیدگی از مقاومت پایین‌تری برخوردارند، بنابراین، بیشتر در معرض فرسودگی تحصیلی قرار دارند (ویسکرمی و همکاران، ۱۳۹۷). در واقع، این دانش‌آموزان با ملامت خویش یا دیگران و با فاجعه‌آمیز پنداری در موقعیت‌های تنیدگی‌زا شانس مواجهه منطقی و علمی با منابع استرس‌های محیط آموزشی را از دست می‌دهند.

اثر مستقیم خودراهبری در یادگیری بر فرسودگی تحصیلی این گونه قابل تبیین است که بین خودراهبری در یادگیری با فرسودگی تحصیلی رابطه

منفی معنی‌دار مشاهده شده است. در این خصوص لازم به ذکر است که فراگیران خودراهبر از منظر فراشناختی، رفتاری و انگیزشی خودشان یادگیری را آغاز می‌کنند، با کفایت و خودکارآمد هستند، مشارکت فعال دارند، از عادات یادگیری و مهارت‌های مطالعه مؤثر برخوردارند (چن و همکاران، ۲۰۲۰)، عملکرد خودشان را به طور مکرر مورد بازبینی قرار می‌دهند. بنابراین، این دانش‌آموزان از عهده مشکلات پیش رو، برآمده و مشکلات را به چالش‌هایی تبدیل می‌کنند که باید حل شوند (گارسیا و همکاران، ۲۰۱۸). این افراد در درک نقاط قوت و ضعف، برگزیدن اهداف واقع‌بینانه، طرح‌ریزی اهداف و برنامه‌های بهتر دست به کار می‌شوند و با استفاده از خودراهبری، از تداخل شناختی و اشتغالات ذهنی منفی جلوگیری می‌کنند. بنابراین، این دانش‌آموزان در راستای اهداف شخصی خود از فرایندهای ذهنی، باورهای انگیزشی و عواطف انطباقی برای پدید آوردن محیط‌های یادگیری کارآمد و مطلوب بهره می‌برند، لذا، در چنین وضعیتی برای فرسودگی تحصیلی، کمتر امکان رشد وجود دارد.

یافته سوم مطالعه حاضر این بود که راهبردهای منفی تنظیم هیجان به واسطه نقش میانجی خودراهبری در یادگیری با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار دارند. جستجوی پژوهشگران هیچ گونه مطالعه‌ای را برای مقایسه این یافته پیدا نکرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که راهبردهای منفی تنظیم هیجان ماهیتا نوعی کارکرد غیرانطباقی و ناکارآمدی تلقی می‌شوند و به طور مستقیم با فرسودگی تحصیلی از رابطه مثبت معنی‌دار برخوردار است، ولی نقش میانجی خودراهبری در یادگیری توانسته است این رابطه را به صورت منفی تبدیل کند. در واقع خودراهبری در یادگیری توانسته است نقش پررنگ راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان را تعدیل کند. این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع، روش نمونه‌گیری و ابزار مورد استفاده با محدودیت‌های مواجه بود. از جمله این که فرسودگی تحصیلی به عنوان یکی از مهم‌ترین پیامدهای آموزشی از متغیرهای متعددی سرچشمه می‌گیرد، در حالی که در این پژوهش به متغیر خاص و متغیر میانجی منفردی پرداخته شد و عوامل بیشتری را در بر نگرفت و هم‌چنین، عدم کنترل برخی از عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی مانند جنسیت، سطح اقتصادی-اجتماعی، رشته تحصیلی، دوره و پایه تحصیلی دانش‌آموزان ممکن است رابطه، بین متغیرها را تحت تأثیر قرار داده باشند. با توجه به اهمیت متغیر فرسودگی تحصیلی، پژوهش حاضر با هدف بررسی

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته راهنمایی و مشاوره در دانشکده روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن است. به منظور حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت مشارکت‌کنندگان و ضرورت رازداری و حفظ اطلاعات شخصی صورت پذیرد، هم‌چنین، به آن‌ها اطلاع‌رسانی شد که در هر مرحله از پژوهش می‌توانند از مراحل اجرای پژوهش خارج شوند.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول، به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان هم‌چنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین‌وسیله از اساتید راهنما و مشاور و شرکت‌کنندگان در این پژوهش، تشکر و قدردانی می‌شود.

رابطه راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان و فرسودگی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی‌گر خودراهبری در یادگیری انجام شده است. در این راستا، پژوهشگران با توجه به یافته‌های به دست آمده، پیشنهاد می‌کنند که در مطالعات آتی با استفاده از روش‌های کمی و کیفی و با کنترل متغیرهایی از جمله رشته و پایه تحصیلی، طبقه اقتصادی-اجتماعی، مسائل بین‌فرهنگی به بررسی عوامل موجد فرسودگی تحصیلی پرداخته شود. علاوه بر این توصیه می‌شود در پژوهش‌های بعدی، متغیرهای مهمی از جمله تعلل‌ورزی، آسیب‌های دلبستگی و خودکارآمدی را در نقش میانجی مورد بررسی قرار دهند. هم‌چنین به دست‌اندرکاران سیستم‌های آموزشی پیشنهاد می‌شود که در تدوین برنامه‌های آموزشی و درسی، دست یافتن به خودراهبری در یادگیری، به عنوان یک هدف مهم آموزشی مورد توجه قرار گیرد و برای تحقق آن اقدامات علمی و عملی را در پیش بگیرند تا مقدمات کاهش فرسودگی تحصیلی را رقم بزنند.

منابع

امیری، اعظم؛ زارع بهرام آبادی، مهدی؛ حیدری، حسن و داودی، حسین (۱۳۹۸). نقش میانجی گر انگیزش تحصیلی در تبیین روابط بین خودکارآمدی تحصیلی و خود تنظیمی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان دختر. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۳ (۶۲)، ۱۵۶۲-۱۵۷۳.

<https://doi.org/10.22038/mjms.2019.14269>

بدری گرگری، رحیم، و شفیع سورک، سینا (۱۳۹۷). رابطه ی یادگیری خودنظم ده و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اشکذر. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰)، ۸۱-۱۰۷.

https://jeps.usb.ac.ir/article_4006.html

پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ قائد، غلامحسین و نبی دوست، علیرضا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷ (۱۳)، ۴۹-۶۸.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2019.15486.1709>

ترازی، زهرا؛ خادمی اشکذری، ملوک و اخوان تفتی، مهناز (۱۳۹۹). کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری از راه آموزش بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی-اجتماعی. *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*، ۲۰ (۳)، ۱۱۳-۱۳۲.

<http://joec.ir/article-1-1010-fa.html>

جلالوند، مصطفی؛ لطفی کاشانی، فرح و وزیری، شهرام (۱۳۹۹). رابطه نهایی خواهی گرایی و ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق میانجی گری خویش پذیرگی غیرمشروط و سبک های کنار آمدن در دانش آموزان پسر. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۹ (۸)، ۲۴۵-۲۶۴.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-406-fa.html>

حافظنیا، محمدرضا (۱۳۸۹). *مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: انتشارات سمت.

دهانی، نازنین هزا و ناستی زایی، ناصر (۱۴۰۰). رابطه ی بی علاقه گری تحصیلی و اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰ (۴)، ۴۴۹-۴۶۷.

https://pma.cfu.ac.ir/article_2028.html

دهقانی، یوسف؛ گلستان، سیدموسی و زنگویی، سیما (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف

دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *روانشناسی کاربردی*، ۱۲ (۲)، ۱۶۳-۱۸۲.

https://apsy.sbu.ac.ir/article_97046.html

رضازاده، احسان؛ کلاتر هرمزی، آتوسا و شریعتمدار، آسیه (۱۴۰۰). بررسی رابطه ساختاری مسئولیت پذیری و فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه ای سبک های تصمیم گیری در دانش آموزان دوره متوسطه. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰ (۱۰۶)، ۱۸۱۱-۱۸۲۹.

<https://doi.org/10.52547/JPS.20.106.1811>

شریفی فرد، فاطمه، آسایش، حمید، حسینی، حاجی محمد حسینی، مهسا، سپهوندی، محمدرضا. (۱۳۹۹). همبستگی انگیزه، خودکارآمدی، استرس و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله علوم پرستاری و مامایی*، ۷ (۲)، ۸۸-۹۳.

<https://doi.org/10.2147/PRBM.S300797>

شهبازیان، آرش؛ حسنی، امید و عبدالله زاده گمشکی، ولی (۱۳۹۷). تمایز دانش آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس اضطراب امتحان، ناگویی خلقی و پیشرفت تحصیلی. *استراتژی آموزش پزشکی*، ۱۱ (۲)، ۵۷-۶۵.

<https://doi.org/10.29252/edcbmj.11.02.07>

صبا، بهمن و ایمان پرور، سهیلا (۱۳۹۹). نقش تنظیم هیجان و تاب آوری تحصیلی در پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانش آموزان، *مجله روانشناسی مدرسه و آموزش*، ۹ (۴)، ۶۲-۷۳.

<https://doi.org/10.32598/JSPI.9.4.5>

فلسفی نژاد، محمدرضا؛ عزیزی ابرقویی، محسن؛ ابراهیمی قوام آبادی، صغری و درتاج، فریبرز (۱۳۹۴). تدوین مدل علی فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش واسطه ای خودکارآمدی در دانشجویان دوره کارشناسی. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۶ (۲۴)، ۲۷-۱.

<https://doi.org/10.22054/qccpc.2015.4419>

مکیان، راضیه السادات و کلاترکوشه، سیدمحمد (۱۳۹۴). ویژگی های روان سنجی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش آموزان شهر تهران. *اندازه گیری تربیتی*، ۶ (۲۰)، ۱۱۹-۱۳۸.

<https://doi.org/10.22054/jem.2015.1790>

نریمانی، محمد؛ رستم اوغلی، زهرا و موسی زاده، توکل (۱۳۹۵). نقش تعلل ورزی، خود تنظیم گری و باورهای فراشناختی در پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه. *پژوهش در نظام های آموزشی*، ۱۰ (۳۳)، ۵۱-۷۲.

https://www.jiera.ir/article_49509.html

نعمتی، شهروز؛ بدری گرگری، رحیم؛ کنورانی، آرمان و مرتضوی، صفا (۱۴۰۲). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز بر اساس تنظیم هیجانی و استرس تحصیلی. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۶)، ۵۶۸-۵۸۱.

<https://edcbmj.ir/article-1-2611-en.pdf>

ویسکرمی، حسنعلی؛ صادقی، مسعود و خلیلی گشتیگانی، زهرا (۱۳۹۷). بررسی فرسودگی تحصیلی و رابطه آن با راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)*، ۱۱(۱)، ۱۳۴-۱۳۸.

<https://doi.org/0.29252/edcbmj.11.01.17>

هاشم‌زاده، امیر، حاتمی، حمیدرضا، بنی جمالی، شکوه السادات و اسدزاده حسن (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله علوم روانشناختی*. ۲۲(۱۲۳)، ۵۰۹-۵۲۲.

<https://doi.org/10.52547/JPS.22.123.509>

References

- Amiri, A., Zare BahramAbadi, M., Heydari H, Davood, H. (2019). The Mediating Role of Academic Motivation in Explaining the Relationship between Academic Self-efficacy and Academic Self-Regulation with Academic Burnout in Female Students. *Journal of Faculty of Medical Sciences*, 62 (3), 1562-1573. [Persian]. <https://doi.org/10.22038/mjms.2019.14269>
- Badri Gregari, R., Shafiei Sorek, S. (2018). The relationship between learning self-discipline and academic burnout in students of Ashkazar Azad University. *Educational psychology studies*, 15 (3), 81-107. [Persian]. https://jeps.usb.ac.ir/article_4006.html
- Benita, M., Levkovitz, L., & Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and Instruction*, 50(3), 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.004>
- Chen, S., & Bonanno, G. A. (2021). Components of emotion regulation flexibility: linking latent profiles to depressive and anxious symptoms. *Clinical Psychological Science*, 9, 236-251. <https://doi.org/10.1177/2167702620956972>
- Chen, X., Wang, C., & Kim, D.-H. (2020). Self-regulated learning strategy profiles among English as a

- foreign language learners. *TESOL Quarterly*, 54(1), 234-251. <https://doi.org/10.1002/tesq.540>
- Dahni, N. Z., & Nastiezaie, N. (2022). The Relationship between Academic Unwillingness and Test Anxiety with Student's Academic Burnout at Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 10(4), 449-467. [Persian]. https://pma.cfu.ac.ir/article_2028.html
- Dehghani, Y., Golestaneh, S. M., & Zangouei, S. (2018). The effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Burnout, Social Acceptance and Affective Control of Students with Learning Disabilities. *Quarterly of Applide Psychology*, 12(2), 163-182. [Persian]. https://apsy.sbu.ac.ir/article_97046.html
- Falsafinejad, M., Azizi Abarghoei, M., Ebrahimi Qawamabadi, S., & Dartaj, F. (2015). Developing a causal model of academic burnout with regard to the mediating role of self-efficacy in undergraduate students. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, 6 (24), 1-27. [Persian]. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2015.4419>
- Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: Self-regulated learning strategies using e-learning tools for computer science. *Computers and Education*, 123, 150-163. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.006>
- Garnefski, N., Kraaij, V. (2016). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety, *Cognition and Emotion*, 32 (7), 1401-1408. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- Gewin, V. (2021). Pandemic burnout is rampant in academia. *Nature*, 591, 489-491. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-00663-2>
- Hafeznia, MR (2009). *An introduction to research methods in humanities*. Tehran: Samt Publications.
- Hashemzadeh A, Hatami H, Banijamali S, Asadzade H. (2023). The efficacy of mindfulness training on academic burnout and academic resilience of female students. *Journal of Psychological Science*. 22(123), 509-522. [Persian]. <https://doi.org/10.52547/JPS.22.123.509>
- Koch, S. B. J., Mars, R. B., Toni, I. & Roelofs, K. (2018). Emotional control, reappraised. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 95, 528-534. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.11.003>
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., Lee, S.M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *National Library Mdeicine*, 34 (1), 127-134.

- <https://doi.org/10.1002/smi.2771>. Epub 2017 Jun 22
- Kim, B., Jee, S., Joungwha Lee, J., Sunghee An, S., Min Lee, S. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *National Library Medicine*, 34(1):127-134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Jalalvand, M., Iotfikashani, F., Vaziri, S. (2020). The relationships between perfectionism, mindfulness and academic burnout with mediating role of unconditional self-acceptance and coping style in high school boy students in Tehran. *Journal of Psychological Science*, 19(86), 245-264. [Persian] <http://psychologicalscience.ir/article-1-406-fa.html>
- Lee S. J., Choi, Y. J. & Chae, H. (2017). The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Integrative Medicine Research*, 2017 Jun; 6(2): 207-213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.imr.2017.03.005>
- Lio, H.L., Wang, T.H., Koong Lin, H.C., Lai, C.F., Huang, Y.M. (2022). The Influence of Affective Feedback Adaptive Learning System on Learning Engagement and Self-Directed Learning. *Frontiers Psychology*, 13, 858411. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.858411>
- Nemati, S., Badri gargari, R., Katourani, A., Mortazavi, S. (2023). Predicting academic burnout in undergraduate students of Tabriz university based on emotional regulation and academic stress. *Educ Strategy Med Sci*, 15 (6), 568-581. [Persian] <https://edcbmj.ir/article-1-2611-en.pdf>
- Narimani, M., Rostam Oghli, Z., Mouszadeh, T. (2014). The role of procrastination, self-regulation and metacognitive beliefs in predicting academic burnout of female secondary school students. *Research in educational systems*, 10(33), 51-72. [Persian]. https://www.jiera.ir/article_49509.html
- Millgram, Y., Sheppes, G., Kalokerinos, E. K., Kuppens, P. & Tamir, M. (2019). Do the ends dictate the means in emotion regulation?. *J. Exp. Psychol. Gen.* 148, 80-96. <https://doi.org/10.1037/xge0000477>
- Mirzawati, N., Neviyarni, N., Rusdinal, R. (2020). The Relationship between Self-efficacy and Learning Environment with Students' Self-directed Learning. *Jurnal Aplikasi IPTEK Indonesia*. 4 (1): pp. 37-42. <https://doi.org/10.24036/4.14343>
- Makian, R., Kalantarkosheh, M. (2015). Normalizing Sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 5(20), 119-138. [Persian] <https://doi.org/10.22054/jem.2015.1790>
- Pruessner, L., Barnow, S., Holt, D. V., Joormann, J., & Schulze, K. (2020). A cognitive control framework for understanding emotion regulation flexibility. *Emotion*, 20(1), 21-29. <https://doi.org/10.1037/emo0000658>
- Pourabdol, S., Sobhi gharamaleki, N., ghaedi, G., & Nabidoost, A. (2020). Effectiveness of Emotion Regulation Training in decreasing educational burnout and academic procrastination among students with Specific Learning Disorder(SLD). *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 49-68. [Persian] <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2019.15486.1709>
- Rezazadeh, E., Kalantar Hormozi, A., Shariatmadar, A. (2021). Research of structural relationship between responsibility and academic burnout with mediating role of decision-making styles in secondary public high school students. *Journal of Psychological Science*. (106), 1811-1829. [Persian]. <https://doi.org/10.52547/JPS.20.106.1811>
- Saba, B., Imanparvar, Soheila (2021) The Role of Academic Emotion Regulation and Resilience in Predicting Students' Academic Burnout, *Journal of School psychology and institutions*, 9 (4), 62-73. [Persian]. <https://doi.org/10.32598/JSPI.9.4.5>
- Salgado, S.; Au-Yong-oliveira, M. (2021). Student burnout: A case study about a portuguese public university. *Educ. Sci*, 11, 31. <https://doi.org/10.3390/educsci11010031>
- Schweder, S., Raufelder, D. (2019). Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter?. *Journal of Adolescence*, 73, 73-84. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.004>
- Shahbaziyan, A., Hasani, O., Abdollahzadehgamshi, V. (2018). Discrimination of Students with High and Low Academic Burnout on The Basis of Test Anxiety, Alexithymia and Academic Achievement. *Educ Strategy Med Sci*; 11 (2), 57-65. [Persian]. <https://doi.org/10.29252/edcbmj.11.02.07>
- Sharififard, F., Asayesh, H., Hosseini, Haji Mohammad Hosseini, M., Sepahvandi, M. (2020). Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance correlation with academic burnout among nursing students. *J. Nurs. Midwifery Sci*, 7(2), 88-93. [Persian]. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S300797>
- Singh, L.B., Kumar, A., Srivastava, S. (2020). Academic burnout and student engagement: A moderated mediation model of internal locus of control and

- loneliness. *J. Int. Educ. Bus*, 14, 219–239.
<https://doi.org/10.1108/JIEB-03-2020-0020>
- Tarazi, Z., Khademi Ashkezari, M., Akhavan Tafti, M. (2020). Reducing The Academic Burnout of Students with Learning Disabilities Through Attributional Retraining, Emotional Regulation, and Social Cognitive Problem Solving. *Journal of Exceptional Children*; 20 (3) :132-113. [Persian]
<http://joec.ir/article-1-1010-fa.html>
- Tekkol, İ. A., Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 9(NOV), 2324.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324>
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educ. Psychol*, 39, 768–783.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996>
- Veiskarami, H, Sadeghi, M, Khaliligesnigan, Z (2018). Investigating the Academic Burnout and its Relationship with Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Resilience Students of Shahrekord University of Medical Sciences, *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 47 (1), 133-138. [Persian]. <https://doi.org/0.29252/edcbmj.11.01.17>
- Ye, Y., Huang, X., Liu, Y. (2021). Social support and academic burnout among university students: A moderated mediation model. *Psychol. Res. Behav. Manag*, 14, 335–344.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S300797>