رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۱۱، شماره پیاپی ۱۱۶، بهمن ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(11), 2026

مدل ساختاری رابطه بین نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش میانجی باورهای انگیزشی

Structural Model of the Relationship Between Alexithymia and School Avoidance Among Students: The Mediating Role of Motivational Beliefs

مژگان عزیزی راد
گروه روانشناسی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم اباد، ایران.
زهرا تنها (نویسنده مسئول)
گروه روانشناسی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم اباد، ایران.

Mojgan Azizi Rad
Department of Psychology, Kho. C., Islamic Azad University, Khorram Abad, Iran.
Zahra Tanha *
Department of Psychology, Kho. C., Islamic Azad University, Khorram Abad, Iran.
zahratanha_1364@iau.ac.ir

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر پیش‌بینی تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم بر اساس نارسایی هیجانی با نقش میانجی باورهای انگیزشی بود. روش پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. از بین این افراد، تعداد ۲۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج براساس فرمول سوپر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی (AIQ) کلارک و همکاران (۲۰۱۵)، مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو (TAS-20) بگبی پارکر و تیلور (۱۹۹۴) و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) بود. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد که داده‌ها با مدل مفهومی برازش قابل قبولی داشته و مورد تایید قرار گرفت. همچنین مطابق با مدل ساختاری پژوهش اثرات مستقیم نارسایی هیجانی بر تحصیل‌گریزی (B=۰/۲۰۰، P<۰/۰۱)، و بر باورهای انگیزشی (B=-۰/۳۲۱، P<۰/۰۱)، و باورهای انگیزشی بر تحصیل‌گریزی (B=-۰/۶۰۵، P<۰/۰۱) معنادار بود. همچنین اثر غیر مستقیم نارسایی هیجانی بر تحصیل‌گریزی از طریق باورهای انگیزشی (B=۰/۱۹۴، P<۰/۰۱) نیز معنادار بود. با توجه به این نتایج با شناسایی و غربالگری دانش‌آموزان تحصیل گریز و برگزاری مداخلات روانشناختی مبتنی بر ابعاد شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در سطح فردی و خانوادگی می‌تواند سهم قابل توجهی از پیشایندهای (تحصیل گریزی) را کاهش و میزان رغبت و انگیزه تحصیلی را افزایش دهد.

واژه‌های کلیدی: *نارسایی هیجانی، باورهای انگیزشی، تحصیل‌گریزی.*

Abstract

The aim of the present study was to predict school avoidance in female high school students based on emotional insufficiency with the mediating role of motivational beliefs. The present study method was descriptive-correlational structural equation type. The statistical population of the study included female high school students in Khorramabad in the academic year 2023-2024. Among these individuals, 200 people were selected using the available sampling method and according to the inclusion and exclusion criteria based on the Super formula. The data collection tools were the Academic Avoidance Behaviors Questionnaire (AIQ) by Clark et al. (2015), the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) by Bagby Parker and Taylor (1994), and the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) by Pintridge and De Groot (1990). The research data were analyzed through structural equation modeling. The results showed that the data had an acceptable fit with the conceptual model and were approved. Also, according to the structural model of the research, the direct effects of emotional insufficiency on school avoidance (B=0.200, P<0.01), and on motivational beliefs (B=-0.321, P<0.01), and motivational beliefs on school avoidance (B=-0.605, P<0.01) were significant. Also, the indirect effect of emotional insufficiency on school avoidance through motivational beliefs (B=0.194, P<0.01) was also significant. According to these results, identifying and screening school avoidance students and conducting psychological interventions based on cognitive, metacognitive, motivational, and behavioral dimensions at the individual and family levels can reduce a significant share of the antecedents of school avoidance and increase the level of academic interest and motivation.

Keywords: *Alexithymia, Motivational Beliefs, School Avoidance.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : خرداد ۱۴۰۴** | **پذیرش: مرداد ۱۴۰۴** | **ویرایش نهایی: بهمن ۱۴۰۴**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

مقدمه

تحصیل و پیشرفت تحصیلی به‌مثابه یکی از اساسی‌ترین ابعاد رشد فردی، اجتماعی و اقتصادی هر جامعه محسوب می‌شود؛ اما طی سال‌های اخیر، مسأله تحصیل‌گریزی[1] به عنوان یکی از چالش‌های جدی و فزاینده در نظام‌های آموزشی جهان و به تبع آن ایران، توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران تربیتی را به خود جلب کرده است (لستر و مایکلستون[2]، ۲۰۲۴؛ وولی و همکاران[3]، ۲۰۲۴). این رفتار به معنای به هرگونه غیبت غیرپزشکی و عمدی از مدرسه اطلاق می‌شود که اغلب ریشه در عوامل روان‌شناختی، خانوادگی یا اجتماعی دارد. بر خلاف غیبت مزمن[4] که اغلب مبنای ضداجتماعی یا مقابله‌ای دارد، تحصیل‌گریزی بیشتر مبتنی بر فشارهای عاطفی، اضطراب یا پویایی‌های خانوادگی است (وولی و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات نشان می‌دهد که این پدیده بیش از آنکه حاصل عوامل صرفاً محیطی باشد، از تعامل پیچیده بین مؤلفه‌های روان‌شناختی، خانوادگی و محیطی نشات می‌گیرد (یانگ[5]، ۲۰۲۵؛ مک کاب و همکاران[6]، ۲۰۲۲). نوجوانان سراسر دنیا تقریباً یک‌چهارم اوقات زندگی‌شان را در مدارس و کلاس درس می‌گذرانند و مدرسه تأثیر بالقوه قوی بر دانش‌آموزان دارد و روابط ایجاد شده در کلاس درس با معلمان و گروه همسالان می‌تواند تأثیر زیادی بر زندگی نوجوانان به‌ویژه بر پیامدهای اجتماعی و تحصیلی آنها داشته باشد (مک کاب و همکاران، ۲۰۲۲). طی سال‌های اخیر، پژوهشگران حوزه آموزش و سلامت مشخص ساختند که پیوند اجتماعی و روان‌شناختی با مدرسه یک عامل محافظتی و رشدی برای تمام نوجوانان است (فکیه-رومدهان و همکاران[7]، ۲۰۲۴). دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند مورد مراقبت قرار می‌گیرند و به مدرسه خود تعلق دارند، در مدرسه موفق‌تر هستند (هیانگ[8]، ۲۰۲۲). این مفهوم به بهترین شکل به‌وسیله سازه پیوند با مدرسه توصیف می‌شود که پیش‌بین نیرومندی برای پیامدهای تحصیلی و اجتماعی تلقی می‌شود (هان[9]، ۲۰۲۴). علاوه بر این، مطالعات قبلی سه عامل محافظتی را برای ترک تحصیل شناسایی کرده‌اند: الف- عوامل فردی مانند امید (گویدوتی و همکاران[10]، ۲۰۲۴)؛ ب- عوامل خانوادگی مانند روابط حمایتی با والدین (لجر و همکاران[11]، ۲۰۲۳)؛ ج- عوامل محیطی، مانند رابطه‌ی مثبت با معلمان (لیائو و همکاران[12]، ۲۰۲۴). مرتضوی (۱۴۰۳) در پژوهش خود به تأثیر منفی و معنی‌دار کارکرد خانواده از طریق میانجیگری حمایت عاطفی بر تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان دست یافتند.

در این زمینه، شناخت عوامل مؤثر بر تحصیل‌گریزی اهمیت ویژه‌ای دارد. تحلیل این پدیده نیازمند بررسی عوامل خطر روان‌شناختی می‌باشد. یکی از این عوامل نارسایی هیجانی[13] است. نارسایی هیجانی به‌عنوان یک پدیدهٔ هیجانی شناختی به اختلال خاص در کارکرد روانی اطلاق می‌شود که در نتیجهٔ فرایند بازداری خودکار اطلاعات و احساسات هیجانی به وجود می‌آید و به مشکلات تحصیلی منجر می‌شود (دلاوریان، ۱۴۰۳). نارسایی هیجانی، ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها است (آداک[14]، ۲۰۲۵). دربرگیرنده مؤلفه‌های دشواری در شناسایی احساسات و تمایز بین احساسات و تهییج‌های بدنی مربوط به انگیختگی هیجانی، دشواری در توصیف احساسات، ضعف در خیال‌پردازی، سبک‌شناختی عینی و جهت‌گیری فکری بیرونی است (باربریس و همکاران[15]، ۲۰۲۳). لان[16] (۲۰۲۰) در توصیف این افراد بیان می‌کنند که افراد مبتلا به نارسایی هیجانی، تهییج‌های بدنی بهنجار را بزرگ می‌کنند، نشانه‌های بدنی انگیختگی هیجانی را بد تفسیر می‌کنند، درماندگی هیجانی را از طریق شکایت‌های بدنی نشان می‌دهند و در اقدامات درمانی نیز به دنبال نشانه‌های بدنی هستند (فرزادنیا، ۱۴۰۰). کودکان و نوجوانان با مشکلات هیجانی[17] به‌عنوان افراد ناسازگار، دشوار و مسئله‌دار مطرح می‌شوند، در خانواده‌های بحرانی زندگی می‌کنند (فرازیر[18] و همکاران، ۲۰۲۳)، آنها گاهی اختلال‌های رفتاری درون‌ریز مانند پرخاشگری

1 .school Avoidance
2 .Lester & Michelson
3 .Woolley
4 .truanting
5 .Yang
6 .McCob
7 .Fekih-Romdhane
8 .Huanh
9 .Han
10 .Guidotti
11 .Ledger
12 .Liao
13 .alexithymia
14 .Adak
15 .Barberis
16 .Lane
17 .emotional problems
18 .Frazier

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

کلامی، پرخاشگری فیزیکی، کوبیدن سر به دیوار و خرابکاری نشان می‌دهند (گابریل و کارلسون[1]، ۲۰۲۰؛ به نقل از نایب درختان و همکاران، ۱۴۰۳). درواقع، ویژگی‌های اساسی که برای برقراری یک رابطه صمیمی نیاز است در این افراد با نارسایی هیجانی پایین است (لی و همکاران[2]، ۲۰۲۴). در همین راستا، ژانگ و همکاران[3] (۲۰۲۳) معتقدند که افراد با نارسایی هیجانی نیاز قوی به وابستگی دارند که نتیجه‌اش شک‌وتردید و بی‌اعتمادی به دیگران است. به دلیل بی‌تفاوتی و بی‌علاقگی نسبت به دیگران، مشکلات بین شخصی متعدد در افراد با نارسایی هیجانی مشاهده‌شده است. این افراد در بیان نیازهایشان به دیگران مشکل‌دارند و توانایی مقابله با چالش‌های بین شخصی در موقعیت‌های اجتماعی را ندارند (پیرز و همکاران[4]، ۲۰۲۰؛ صالحی افشار و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین نارسایی هیجانی بطور غیر مستقیم از طریق تفکرات غیرمنطقی به شکست عاطفی منجر خواهد شد (ابراهیمی، ۱۴۰۱).

علاوه بر این، عوامل دیگری مانند باورهای انگیزشی[5] نیز در پیش‌بینی رفتارهای تحصیلی، به خصوص تحصیل‌گریزی، نقش بنیادین ایفا می‌کنند (هان، ۲۰۲۴؛ دسی و رایان[6]، ۲۰۲۰؛ صالحی افشار و همکاران، ۱۴۰۳). باورهای انگیزشی دانش‌آموزان، شامل خودکارآمدی، نگرش نسبت به یادگیری، ارزش تکلیف و انتظار موفقیت است که بنابر نظریه‌های ارزش-انتظار و خودتعیین‌گری، بر تصمیم‌گیری و جهت‌گیری آنان تأثیرگذار است (دسی و رایان، ۲۰۲۰؛ اورهانه و وینیا[7]، ۲۰۲۳). نتایج پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که بالا بودن سطح باورهای انگیزشی با کاهش تحصیل‌گریزی و افزایش مشارکت تحصیلی رابطه معنی‌داری دارد (موسوی‌نژاد، ۱۳۷۶؛ صالحی افشار و همکاران، ۱۴۰۳). علاوه بر آن، مطالعات جدید تأکید دارند که باورهای انگیزشی می‌توانند نقش میانجی بین متغیرهای فردی (نظیر نارسایی هیجانی) و پیامدهای تحصیلی (نظیر تحصیل‌گریزی) ایفا کنند (وانگ و همکاران[8]، ۲۰۲۵؛ اورهانه و وینیا، ۲۰۲۳). باورهای انگیزشی، از جمله خودکارآمدی، ارزش تکلیف و اهداف پیشرفت، نقش برجسته‌ای در تعدیل اثرات نارسایی هیجانی بر فرار تحصیلی ایفا می‌کنند. دانش‌آموزانی که به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی باور دارند (خودکارآمدی بالا) و تکالیف مدرسه را ارزشمند و مرتبط با اهداف شخصی خود می‌دانند، احتمال بیشتری دارد که در مواجهه با چالش‌های ناشی از نارسایی هیجانی، انگیزه و تعهد خود را حفظ کنند. به عبارت دیگر، باورهای انگیزشی می‌توانند به عنوان یک مکانیسم محافظتی عمل کرده و از تأثیرات منفی نارسایی هیجانی بر تعهد تحصیلی و در نتیجه، کاهش فرار تحصیلی جلوگیری کنند. این امر به ویژه در دوران نوجوانی اهمیت دارد، زیرا دانش‌آموزان در این دوره با فشارهای تحصیلی و اجتماعی بیشتری روبرو هستند و نیازمند تقویت باورهای انگیزشی خود هستند تا بتوانند با چالش‌ها به طور مؤثرتری مقابله کنند (آلم[9] و همکاران، ۲۰۲۲).

بر اساس شواهد نظری و پژوهش‌های یادشده، مدل‌های جدید یادگیری و آموزش بر اثرگذاری متقابل عوامل فردی همچون نارسایی هیجانی و عوامل شناختی- انگیزشی مانند باورهای انگیزشی در شکل‌گیری رفتارهای تحصیلی به ویژه تحصیل‌گریزی تأکید دارند (صالحی افشار و همکاران، ۱۴۰۳؛ اورهانه و وینیا، ۲۰۲۳؛ هان، ۲۰۲۴). علاوه بر این، هنوز بررسی رابطه ساختاری بین نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی با نقش میانجی باورهای انگیزشی در جمعیت دانش‌آموزان دختر ایرانی، کمتر مدنظر قرار گرفته است و تا حدودی مجهول بوده است (مرتضوی، ۱۴۰۳؛ صالحی افشار و همکاران، ۱۴۰۳).

در مجموع، تحول سریع در ساختارهای اجتماعی، فناوری‌های نوین و تغییر انتظارات خانواده‌ها و مدارس، ایجاب می‌کند مدل‌های کلاسیک مورد بازبینی دقیق قرار گیرند و عواملی مانند سلامت هیجانی و انگیزش در کانون سیاست‌گذاری و مداخله آموزشی قرار گیرد (فکیه-رومدهان و همکاران، ۲۰۲۴). پژوهش کنونی با تأکید بر مدل مفهومی رابطه نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی با نقش میانجی باورهای انگیزشی، تلاشی در جهت تبیین علمی و کاربردی این روابط دارد تا ابزاری عملی برای تصمیم‌سازان و مشاوران آموزشی فراهم آورد. این پژوهش می‌تواند به آموزش معلمان در مورد علائم نارسایی هیجانی و تأثیر آن بر رفتار تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین، آموزش روش‌هایی برای تقویت باورهای انگیزشی دانش‌آموزان در کلاس درس می‌تواند مؤثر باشد. یافته‌های پژوهش می‌تواند در تدوین سیاست‌ها و برنامه‌هایی که به سلامت روان دانش‌آموزان و کاهش پدیده‌هایی مانند تحصیل‌گریزی توجه دارند، مورد استفاده قرار گیرد. همچنین ایجاد محیطی حمایتی و تشویق‌کننده در مدرسه که به رشد هیجانی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان توجه کند، می‌تواند از

1 .Gabrielle & Carlson
2 .Li
3 .Zhang
4 .Piers
5 .motivational Beliefs
6 .Deci & Ryan
7 .Urhahne & Wijnia
8 .Wang
9. Alam

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

نتایج عملی این پژوهش باشد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تبیین مدل ساختاری رابطه بین نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی با نقش میانجی باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر خرم آباد بود.

روش

پژوهش حاضر توصیفی ـ همبستگی به روش معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دورهٔ متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند (N= ۷۳۵۷). نمونه پژوهش ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوم متوسطه شهر خرم‌آباد بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش تحصیل در مقطع متوسطه دوم (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم)، ثبت‌نام در سال تحصیلی جاری در مدارس دولتی شهر خرم‌آباد، تمایل به شرکت و امضای رضایت‌نامه آگاهانه شرکت‌کنندگان و والدین آن‌ها برای شرکت در مطالعه بود. ملاک‌های خروج ناقص بودن پاسخ‌ها (پرسشنامه ناقص)، پاسخ ندادن به ۵ سؤال متوالی پرسشنامه‌ها بود. حجم نمونه بر اساس الگوی پیشنهادی سوپر (۲۰۲۵) برای محاسبه حجم نمونه در مدل‌یابی معادله ساختاری با اندازه اثر[1] ۰/۱۹، توان آزمون[2] ۰/۸۰، تعداد متغیرهای مکنون[3]، تعداد متغیرهای مشاهده‌پذیر[4] (۸ متغیر) و میزان خطای ۰/۰۵ حداقل نمونه ۲۵۶ و حداکثر آن ۸۵۶ نفر برآورد شد. ملاحظات اخلاقی نیز به شرح ذیل رعایت شد: ۱- پیش از شروع مطالعه، شرکت‌کنندگان از فرآیند و اهداف مطالعه و روش اجرای پژوهش آگاه شدند؛ ۲- شرکت‌کنندگان از بی‌ضرر بودن مطالعه، آگاه شدند؛ ۳- شرکت‌کنندگان از امکان خروج آزادانه در هر مرحله مطالعه که تمایل داشته باشند، آگاه شدند؛ ۴- پژوهشگر متعهد شد تا از اطلاعات خصوصی آزمودنی‌ها محافظت کند و از داده‌ها فقط در راستای اهداف پژوهش استفاده کند. در این مطالعه پس از جمع‌آوری و سرند داده‌ها در نهایت ۲۰۰ پرسشنامه ملاک نهایی برای تحلیل را داشتند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و همچنین تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از دو نرم افزار تحلیل آماری SPSS نسخه ۲۸ و Smart PLS نسخه ۴ صورت گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه تحصیل‌گریزی کلارک و همکاران[5] (AIQ): در این پژوهش به‌منظور اندازه‌گیری میزان رفتارهای تحصیل‌گریز، پرسشنامه رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی توسط کلارک و همکاران در سال ۲۰۱۵ تدوین و رواسازی شده است؛ استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال و ۲ مؤلفه رفتارهای آداب گریز خفیف، رفتارهای آداب گریز شدید می‌باشد و بر اساس طیف لیکرت (همیشه= ۳، گاهی اوقات= ۲ و هرگز = ۱) با سؤالاتی مانند (استفاده از کامپیوتر، تلفن همراه یا سایر ابزارهای رسانه‌ای در کلاس و جلسات یا انجام فعالیت‌های غیرمرتبط) به سنجش رفتارهای آداب گریز تحصیلی می‌پردازد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۴ و حداکثر آن ۷۲ می‌باشد. در پژوهش کلارک و همکاران (۲۰۱۵) روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد، همچنین در پژوهش آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس رفتارهای خفیف آداب‌گریزی تحصیلی ۰/۹۵ و رفتارهای آداب‌گریزی شدید ۰/۹۱ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد. در پژوهش منوچهری و همکاران (۱۳۹۸) روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است و همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش آن‌ها برای این پرسشنامه بالای ۰/۷۰ برآورد شد. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو[6] (TAS-۲۰): برای اندازه‌گیری نارسایی هیجانی از مقیاس ۲۰ ماده‌ای که توسط بگبی، پارکر و تیلور[7] (۱۹۹۴) ساخته شده است و ناگویی خلقی را در سه زیر مقیاس ۱- دشواری در شناسایی احساسات، ۲- دشواری در توصیف احساسات و ۳- تفکر معطوف به بیرون در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از نمره یک کاملاً مخالف تا نمرهٔ پنج کاملاً (موافق) می‌سنجد. در مطالعه اصلی بگبی و همکاران آلفای کرونباخ ۰/۸۱ برای کل مقیاس گزارش شد (بگبی و همکاران، ۱۹۹۴). تیلور و همکاران (۱۹۹۷) نیز روایی سازه این مقیاس را بر اساس تحلیل عاملی بررسی کردند که سه زیر مؤلفه مقیاس شناسایی شدند و روایی سازه ۰/۶۷ به دست آمد. در نسخه فارسی ضریب آلفای کرونباخ برای ناگویی هیجانی ۰/۸۵ و سه زیر مقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف

1. Anticipated effect size
2. desired statistical power level
3. Number of latent variables
4. Number of observed variables
5 .Academic Incivility Questionnaire
6 .Toronto Alexithymia Scale (TAS)
7. Bagby, Parker & Taylor

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

احساسات و تفکر معطوف به بیرون ۰/۸۲، ۰/۷۲ و ۰/۷۵ محاسبه شده است که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است (علمردانی صومعه و همکاران، ۱۴۰۲)، همچنین روایی همزمان این مقیاس با مقیاس هوش هیجانی ۰/۸۶- به دست آمد (بشارت، ۱۳۸۸). همچنین میزان آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر ۰/۸۱ به دست آمد که ضریب مطلوبی است.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری [1] (MSLQ): پرسشنامه‌ای که توسط پینتریچ و دی‌گروت در سال ۱۹۹۰ برای اندازه‌گیری انگیزش و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیرندگان طراحی شده است، شامل دو بخش اصلی می‌باشد: بخش اول، مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و بخش دوم، مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده). در مجموع، این پرسشنامه از ۴۷ ماده تشکیل شده است. مقیاس باورهای انگیزشی به‌طور خاص سه خرده آزمون دارد که شامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان می‌شود. همچنین مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل دو خرده آزمون است که به ارزیابی استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می‌پردازد. تمام مواد این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ با پنج گزینه (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۴۷ و حداکثر آن ۲۳۵ می‌باشد. بررسی‌های پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) نشان داد پایایی پنج عامل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و خود نظم‌دهی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ به دست آمد و نیز روایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی برابر با ۰/۸۴ محاسبه شد. طی مطالعه چالمه و لطیفیان (۱۳۹۱) روایی پرسشنامه با استفاده از ضریب همبستگی بین زیر مقیاس‌ها با نمره کل محاسبه شد که مقادیر آن بین ۰/۲۶ تا ۰/۷۰ محاسبه شد. همچنین طاهری‌تفتی و همکاران (۱۴۰۲) پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ و برای مؤلفه‌های خودکارآمدی ۰/۸۴، ارزش درونی ۰/۷۲ و اضطراب امتحان ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. برای بررسی پایایی پرسشنامه در این پژوهش، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و نتایج نشان داد که پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۹ بود. علاوه بر این، پایایی هرکدام از مقیاس‌های مختلف به شرح زیر محاسبه شد: باورهای انگیزشی (۰/۷۵)، ارزش‌گذاری درونی (۰/۷۵)، اضطراب امتحان (۰/۸۴)، استفاده از راهبردهای شناختی (۰/۸۱) و خودتنظیمی (۰/۷۳).

یافته ها

میانگین و انحراف استاندارد سنی نمونه مورد پژوهش ۱/۳۹±۱۵/۸۶ بود. از نظر پایه تحصیلی ۷۶ نفر (۳۸٪) پایه دهم، ۶۹ نفر (۳۴/۵٪) پایه یازدهم و ۵۵ نفر (۲۷/۵٪) پایه دوازدهم بودند. همچنین از نظر رشته تحصیلی ۹۵ نفر (۴۷/۵٪) رشته انسانی، ۴۹ نفر (۲۴/۵٪) رشته ریاضی و ۵۶ نفر (۲۸٪) رشته تجربی بودند. در جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

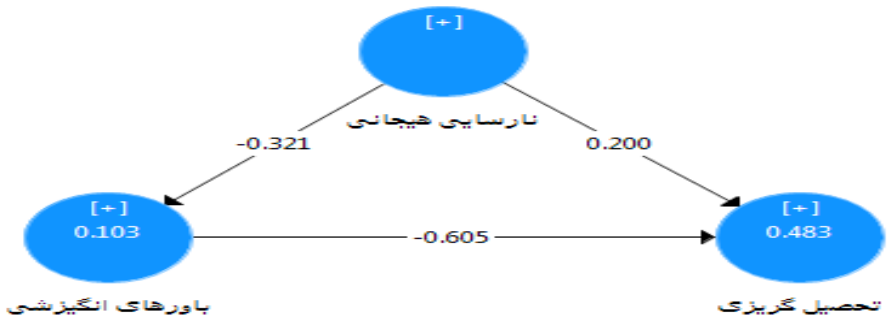
متغیرها	۱	۲	۳
۱. تحصیل‌گریزی	۱		
۲. نارسایی هیجانی	۰/۳۹**	۱	
۳. باورهای انگیزشی	-۰/۵۵**	-۰/۲۱**	۱
میانگین	۱/۶۸	۳/۰۳	۲/۹۰
انحراف معیار	۰/۲۰	۰/۳۵	۰/۴۳
کجی	۰/۷۳	-۱/۲۷	۰/۴۳
کشیدگی	-۰/۱۵	۲/۳۹	-۰/۷۹

مطابق با جدول ۱، بین متغیرهای پژوهش روابط معناداری مشاهده می‌شود. به‌طور مشخص، بین نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (r = ۰/۳۹، P< ۰/۰۱) که نشان می‌دهد افزایش نارسایی هیجانی با افزایش گرایش به تحصیل‌گریزی

1 .Motivated strategies for learning questioner

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

همراه است. همچنین، بین باورهای انگیزشی با نارسایی هیجانی (P< ۰/۰۱ ،r = -۰/۲۱) و با تحصیل‌گریزی (P< ۰/۰۱ ،r = -۰/۵۵) رابطه منفی و معنادار مشاهده می‌شود. این نتایج نشان می‌دهد که با افزایش سطح باورهای انگیزشی، میزان تحصیل‌گریزی و نارسایی هیجانی کاهش می‌یابد. علاوه بر این شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش نیز در جدول ۱ قابل‌مشاهده است، همچنین مقادیر چولگی و کشیدگی نیز برای تمامی متغیرها در دامنه مجاز ۲± قرار دارند که این امر نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع متغیرهاست (مالری و جورج[1]، ۲۰۱۰). در ادامه پژوهش، به‌منظور تحلیل روابط میان متغیرهای تحصیل‌گریزی، نارسایی هیجانی و باورهای انگیزشی، از رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از روش حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) استفاده شد. این روش، به‌ویژه برای مدل‌های پیچیده با ساختار علّی و نمونه‌های نسبتاً کوچک، از قدرت تبیین بالایی برخوردار است و امکان بررسی هم‌زمان روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها را فراهم می‌سازد. در شکل ۱، مدل ضرایب استاندارد حاصل از برآورد مسیرهای علّی بین متغیرها نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل برازش یافته پیش‌بینی تحصیل‌گریزی (ضرایب تأثیر استاندارد)

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، تمامی مسیرهای مدل از نظر آماری معنادار هستند. به‌منظور افزایش وضوح مدل مفهومی، گویه‌های پرسشنامه‌ها در نمای گرافیکی پنهان شده‌اند (وجود علامت مثبت درون دایره متغیرهای مکنون نشان‌دهنده این موضوع است). در گام بعد، ارزیابی برازش مدل صورت گرفته است. منظور از برازش مدل، میزان انطباق داده‌های تجربی با ساختار نظری مدل پیشنهادی است؛ ازاین‌رو، در این بخش شاخص‌های برازش بررسی شده‌اند تا میزان هم‌خوانی مدل با داده‌های گردآوری‌شده مشخص گردد.

جدول ۲. شاخص های هم خطی، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اندازه اثر

مسیر	B	t	sig	f^2	VIF
اثر مستقیم					
نارسایی هیجانی ← باورهای انگیزشی	-۰/۳۲	۵/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۱۱	۱
باورهای انگیزشی ← تحصیل‌گریزی	-۰/۶۰	۸/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۱/۱۱
نارسایی هیجانی ← تحصیل‌گریزی	۰/۲۰	۴/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۱/۱۱
اثر غیرمستقیم					
نارسایی هیجانی ← باورهای انگیزشی ← تحصیل‌گریزی	۰/۱۹	۴/۶۴	۰/۰۰۱	—	—

اولین معیار برای بررسی برازش مدل درونی، بررسی هم‌خطی بودن متغیرهاست که به این منظور از شاخص عامل تورم واریانس (VIF) استفاده می‌شود. مقدار VIF بالاتر از ۵ نشان‌دهنده هم‌خطی بین متغیرهاست. همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، تمامی مقادیر VIF کمتر از ۵ بوده و شرط عدم هم‌خطی رعایت شده است.

دومین معیار ارزیابی مدل درونی، ضرایب مسیر است که به منظور بررسی معناداری آن‌ها از روش بوت‌استرپ‌سازی استفاده شده است. این ضرایب به همراه مقادیر t و سطح معناداری برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم در جدول ۲ ارائه شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که اثر مستقیم مسیرهای نارسایی هیجانی بر باورهای انگیزشی (β = -۰/۳۲)، باورهای انگیزشی بر تحصیل‌گریزی (β = -۰/۶۰) و نارسایی هیجانی بر

1 .Mallery & George

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

تحصیل‌گریزی (β = ۰/۲۰) همگی معنادار هستند. همچنین اثر غیرمستقیم نارسایی هیجانی بر تحصیل‌گریزی از طریق باورهای انگیزشی (۰/۱۹ = β) نیز معنادار گزارش شده است.

سومین معیار، ارزیابی مدل درونی، اندازه اثر (f^2) است که بیانگر سهم هر متغیر مستقل در تبیین واریانس متغیر وابسته و میزان تغییر در R^2 پس از حذف آن متغیر می‌باشد. بر اساس معیارهای کوهن[1] (۲۰۱۳)، مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به‌ترتیب نمایانگر اثر کوچک، متوسط و بزرگ هستند. بر این اساس، اثر باورهای انگیزشی بر تحصیل‌گریزی بزرگ (f^2 = ۰/۶۳)، اثر نارسایی هیجانی بر باورهای انگیزشی متوسط (۰/۱۱ = f^2) و اثر نارسایی هیجانی بر تحصیل‌گریزی کوچک (f^2 = ۰/۰۶) ارزیابی شده است.

جدول ۳. ضرایب پایایی و روایی متغیرهای مدل

نتایج معیار فورنل لارکر (روایی واگرا)

متغیرهای تحقیق	باورهای انگیزشی	تحصیل گریزی	نارسایی هیجانی	آلفای کرونباخ (α)	پایایی ترکیبی (CR)	روایی همگرا (AVE)
باورهای انگیزشی	۰/۸۰			۰/۷۸	۰/۸۴	۰/۶۵
تحصیل گریزی	-۰/۶۶	۰/۹۶		۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۲
نارسایی هیجانی	-۰/۳۲	۰/۳۹	۰/۸۲	۰/۷۵	۰/۸۶	۰/۶۷

با توجه به نتایج جدول ۳، ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برای تمامی متغیرهای مدل بالاتر از ۰/۷۰ به‌دست آمده‌اند که نشان‌دهنده پایایی درونی مطلوب سازه‌هاست. همچنین مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) برای تمامی سازه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۵۰ هستند که بیانگر برخورداری سازه‌ها از روایی همگرا است. از سوی دیگر، مطابق با معیار فورنل و لارکر، مقادیر جذر AVE (مقادیر روی قطر اصلی ماتریس) برای هر سازه بیشتر از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها است که این موضوع نشان‌دهنده تأیید روایی واگرا در مدل می‌باشد. بنابراین، بر اساس نتایج جدول ۳، می‌توان گفت که روایی و پایایی مدل اندازه‌گیری مورد تأیید قرار گرفته است.

جدول ۴. شاخص‌های ضریب تعیین (R^2) و کیفیت پیش‌بینی (Q^2) متغیرهای مدل

متغیرهای تحقیق	R^2	Q^2
باورهای انگیزشی	۰/۱۰	۰/۰۴
تحصیل گریزی	۰/۴۸	۰/۴۲

معیار بعدی که از رایج‌ترین شاخص‌های ارزیابی مدل درونی محسوب می‌شود، ضریب تعیین (R^2) است که نشان‌دهنده میزان واریانس تبیین‌شده متغیرهای وابسته توسط متغیرهای مستقل و دقت پیش‌بینی مدل برای این متغیرها می‌باشد. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مقدار R^2 برای متغیر باورهای انگیزشی برابر با ۰/۱۰ و برای متغیر تحصیل‌گریزی برابر با ۰/۴۸ است که بیانگر تبیین حدود ۱۰ درصد از تغییرات باورهای انگیزشی توسط نارسایی هیجانی و تقریباً ۴۸ درصد از تغییرات تحصیل‌گریزی توسط متغیرهای پیش‌بینی‌کننده است. بنابراین، مدل ساختاری از قدرت پیش‌بینی قابل قبولی برخوردار است.

از دیگر شاخص‌های ارزیابی مدل درونی، معیار استون - گیسر[2] (Q^2) است که نشان‌دهنده کیفیت پیش‌بینی مدل می‌باشد. مقدار Q^2 بیشتر از صفر برای هر سازه درون‌زا بیانگر آن است که مدل در پیش‌بینی متغیرهای وابسته عملکرد مناسبی دارد. مطابق با نتایج جدول ۴، مقدار Q^2 برای باورهای انگیزشی برابر با ۰/۰۴ و برای تحصیل‌گریزی برابر با ۰/۴۲ می‌باشد که حاکی از تناسب پیش‌بینی قابل‌قبول مدل در این دو سازه است.

پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل، برازش کلی مدل با استفاده از معیار GOFکه توسط تنن‌هاوس[3] و همکاران (۲۰۰۴) معرفی شده است، ارزیابی می‌شود (به نقل از آلسوکی[4]، ۲۰۲۳). این معیار از طریق رابطه زیر محاسبه می‌شود:

$$GOF = \sqrt{\overline{R^2} * \overline{Communality}}$$

1 .Cohen
2 .Stone & Gaiser
3 .Tenenhaus
4 . Alsouki

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

که در آن، Communalities نشانه میانگین مقادیر اشتراکی هر سازه است (که در این پژوهش برابر با ۰/۷۵ بود) و R^2 نمایانگر میانگین ضرایب تعیین سازه‌های درون‌زا (که مقدار آن ۰/۲۹ است). با جایگذاری این مقادیر، مقدار GOF برابر با ۰/۴۷به دست آمد. طبق طبقه‌بندی تزلس[1] و همکاران (۲۰۰۹)، مقادیر ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به ترتیب نشان‌دهنده برازش ضعیف، متوسط و قوی هستند. بنابراین، مقدار ۰/۴۷ نشان‌دهنده برازش قابل‌قبول تا قوی مدل کلی پژوهش است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان با نقش میانجی باورهای انگیزشی انجام شد. نتایج نشان داد نارسایی هیجانی با تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان و باورهای انگیزشی و همچنین تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان با باورهای انگیزشی رابطه مستقیم معنادار برقرار است. همچنین مسیر غیرمستقیم رابطه بین نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی از طریق باورهای انگیزشی نیز معنادار بود.

اولین یافته پژوهش حاضر نشان داد که بین نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان رابطه مثبت و مستقیم معناداری وجود دارد، این نتیجه با این یافته با مطالعات باربریس و همکاران (۲۰۲۳)، هان (۲۰۲۴) و صالحی افشار و همکاران (۱۴۰۳) همسو بود. طبق این یافته، نارسایی هیجانی نه‌تنها انگیزه دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد، بلکه زمینهٔ مساعد برای بروز رفتارهای اجتنابی و تحصیل‌گریزانه را فراهم می‌کند. دانش‌آموزان دارای نارسایی هیجانی بالا، هنگام مواجهه با فشار تحصیلی یا ضعف در مدیریت استرس و هیجانات، بیشتر به سمت کناره‌گیری و غیبت از مدرسه گرایش دارند. همچنین می‌توان گفت که نارسایی هیجانی، مؤلفه‌ای است که از آن به‌عنوان درجه اهمیت و عامل افت تحصیلی و تحصیل‌گریزی یاد می‌شود و محرکی قوی است، تا فرد را از انجام کاری باز دارد. شواهد بسیاری نشان می‌دهد افرادی که در زمینه احساسات و عواطف خود قوی و چیره‌دست هستند، یعنی احساسات خود را به‌خوبی کنترل می‌کنند و احساسات دیگران را درک کرده‌اند و با آن‌ها به‌خوبی کنار می‌آیند در هر زمینه زندگی، خواه روابط خصوصی و خانوادگی و خواه در مراودت‌های سیاسی و اجتماعی از مزیت خوبی برخوردارند؛ بنابراین ایجاد و بازشناسی هیجان‌ها شیوه‌های مهمی برای تنظیم مبادلات اجتماعی و تعادل جسمانی و روانی ما هستند (بابریس و همکاران، ۲۰۲۳).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، ارتباط معکوس و معنادار بین نارسایی هیجانی و باورهای انگیزشی بود. این یافته با نتایج مطالعات آداک و همکاران (۲۰۲۵)، هان (۲۰۲۴)، اورهانه و وینیا (۲۰۲۳) و صالحی افشار و همکاران (۱۴۰۳) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که باورهای انگیزشی مؤلفه‌هایی چون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری یادگیری و نگرش مثبت به تحصیل را شامل می‌شود و بر افزایش تلاش، مشارکت و پافشاری دانش‌آموزان نقش دارد؛ بنابراین دانش‌آموزانی که از باورهای انگیزشی قوی‌تری برخوردارند، نسبت به یادگیری خود احساس مسئولیت بیشتری داشته و کمتر دچار تحصیل‌گریزی می‌شوند. به عبارت دیگر، تقویت باورهای انگیزشی می‌تواند احتمال رفتارهای اجتنابی و کناره‌گیری تحصیلی را به طور معناداری کاهش دهد. یافته‌های بگبی و همکاران (۱۹۹۴) و رایان و دسی (۲۰۲۰) نیز نقش کلیدی باور به توانایی فردی و انگیزه درونی در کاهش تحصیل‌گریزی را تأیید کرده‌اند. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت که مشکلات در شناسایی و بیان هیجانات موجب کاهش انگیزش درونی و عدم تمرکز بر اهداف تحصیلی شده و این امر، گرایش به تحصیل‌گریزی را افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر، نارسایی هیجانی با اختلال در تنظیم هیجان و ضعف خودکارآمدی در دانش‌آموزان، تجربه سخت‌تر شدن موقعیت‌های دشوار تحصیلی و در نهایت افزایش تمایل به فاصله گرفتن از محیط مدرسه را به دنبال دارد (دلاوریان، ۱۴۰۳؛ هان، ۲۰۲۴).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، ارتباط معکوس و معنادار بین تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان و باورهای انگیزشی بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های آداک و همکاران (۲۰۲۵)، هان (۲۰۲۴)، اورهان و وینیا (۲۰۲۳) و صالحی‌افشار و همکاران (۱۴۰۳) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که باورهای انگیزشی بالا مانند خودکارآمدی و ارزش‌گذاری تکلیف، سبب تقویت رفتارهای یادگیری و کاهش گرایش به تحصیل‌گریزی می‌شود. به طور مشخص‌تر، دانش‌آموزانی که انگیزش و باور به توانمندی خود دارند، علاقه بیشتری به مشارکت در فعالیت‌های کلاس و تداوم تلاش تحصیلی از خود نشان می‌دهند و کمتر مستعد فرسودگی یا کناره‌گیری هستند (بگبی و همکاران، ۱۹۹۴؛ رایان و دسی، ۲۰۲۰).

یافته نهایی پژوهش حاضر ارتباط غیرمستقیم نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان از طریق باورهای انگیزشی بود. این یافته که تأکید دارد باورهای انگیزشی نقش میانجی بین نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی دارند، با نتایج وانگ و همکاران (۲۰۲۴) و هان (۲۰۲۴) همسو بود. مطابق با چارچوب ارائه‌شده در مدل اقدام (اورهانه و وینیا، ۲۰۲۳)، در تبیین نظری این نتایج می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای نارسایی هیجانی، به سبب فقدان مهارت‌های شناسایی و بیان احساسات، قادر به مدیریت موثر چالش‌های تحصیلی نبوده و بیشتر در معرض افکار منفی و باورهای ناکارآمد مرتبط با مدرسه قرار می‌گیرند (بگبی و همکاران، ۱۹۹۴؛ باربریس و همکاران، ۲۰۲۳). این وضعیت، نهایتاً موجب تحلیل رفتن

1 . Wetzels

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

انگیزه درونی و افزایش رفتارهای اجتنابی می‌شود. در واقع، براساس مدل‌های انگیزشی (دسی و رایان، ۲۰۲۰)، فقدان باورهای انگیزشی نقش زیرساختی در تداوم تحصیل‌گریزی ایفا می‌کند. همچنین نتایج نشان داد که تقویت باورهای انگیزشی، نه تنها آثار منفی نارسایی هیجانی را کاهش می‌دهد، بلکه می‌تواند به عنوان عامل محافظتی در کاهش تحصیل‌گریزی کاربرد داشته باشد. این یافته با توصیه‌های نظریه‌های خودتعیین‌گری و انتظار – ارزش همسو است؛ چرا که افزایش خودکارآمدی، ارزش‌گذاری یادگیری و انگیزه پیشرفت، به شکل موثری در ارتقای درگیری تحصیلی و کاهش غیبت‌های غیرموجه عمل می‌کند (اورهانه و وینیا، ۲۰۲۳؛ صالحی افشار و همکاران، ۱۴۰۳).

از منظر مداخله‌ای، نتایج این مطالعه مؤید ضرورت طراحی و اجرای برنامه‌های روانشناختی – آموزشی با محوریت بهبود سواد هیجانی و ارتقای باورهای انگیزشی در مدارس است. شناسایی، غربالگری، و حمایت هدفمند از دانش‌آموزان در معرض نارسایی هیجانی و تحصیل‌گریزی، به کمک توسعه کارگاه‌های تنظیم هیجان، آموزش راهبردهای انگیزشی، و همکاری خانواده و مدرسه، از مهم‌ترین راهبردهای ارتقای سلامت تحصیلی و کاهش آسیب‌های مرتبط محسوب می‌شود (نایب درختان و همکاران، ۱۴۰۳؛ فکیه-رومدهان و همکاران، ۲۰۲۴).

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی از قبیل اینکه پژوهش حاضر صرفاً بر جمعیت دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد تمرکز داشته است؛ لذا تعمیم نتایج به دیگر گروه‌های سنی، جنسیتی یا جغرافیایی باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و ابزارهای خوداظهاری، امکان سوگیری پاسخ‌دهنده را افزایش می‌دهد و پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده با نمونه‌گیری طبقه‌ای و ترکیب داده‌های مشاهده‌ای و مصاحبه‌ای انجام شود. در راستای رفع محدودیت‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، بررسی نقش سایر متغیرهای واسطه‌ای چون حمایت اجتماعی، خودتنظیمی یادگیری، و تاب‌آوری تحصیلی و نیز مقایسه نتایج در جوامع چندفرهنگی و گروه‌های مردانه اقدام گردد. در مجموع، شناسایی و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و باورهای انگیزشی باید به عنوان اولویت مداخلات تربیتی و مشاوره‌ای در مدارس مد نظر قرار گیرد. مدیران و مشاوران تحصیلی می‌توانند با غربالگری زودهنگام گروه‌های پرخطر و طراحی بسته‌های انگیزشی – هیجانی، از پیامدهای منفی تحصیل‌گریزی پیشگیری نمایند.

منابع

ابراهیمی‌لقمان، م.، توانل، آ.، نجفی‌پور تابستانق، ع. (۱۴۰۱). نقش نارسایی هیجانی در پیش‌بینی شکست عاطفی با میانجی‌گری تفکرات غیرمنطقی دانشجویان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۱۱)، ۵۱-۶۲. https://doi.org/10.1001.1.2383353.1401.11.11.5.2

بشارت، م.ع. (۱۳۸۸). *رابطه نارسایی هیجانی با اضطراب، افسردگی، درماندگی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی*. https://civilica.com/doc/1929839/

چالمه، ر.، و لطیفیان، م. (۱۳۹۱). ویژگی‌های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۶*(۳)، پیاپی ۲۳، ۴۳-۵۸. https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084331.1391.6.4.5.3

حسینی‌نسب، س.د و رامشه، س.م. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خود نظم‌داده شده باهوش. *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۶-۱۵*(۱-۲ (پیاپی ۳۱-۳۰))، ۸۵-۹۶. https://sid.ir/paper/423714/fa

دلاوریان، ف. (۱۴۰۳). نارسایی هیجانی و شادکامی در بین دانش‌آموزان. *چهاردهمین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم تربیتی*، روان‌شناسی و علوم اجتماعی، تهران. https://civilica.com/doc/2050185

صالحی‌افشار، م.، محمدی، ا.، و حقیقت، س. (۱۴۰۳). ارائه مدل ساختاری پیوند با مدرسه بر اساس دل‌زدگی تحصیلی با میانجی‌گری نارسایی هیجانی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *مجله علوم روان‌شناختی، ۲۳*(۱۳۸)، ۱۵۱-۱۶۵. https://doi.org/10.52547/JPS.23.138.1435

طاهری تفتی، س.س.، سهرابی، ز.، و مشهدی، م. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطهٔ خودراهبری در یادگیری با کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی. *رویش روان شناسی، ۱۱*(۲)، ۱۳۳-۱۴۶. http://frooyesh.ir/article-1-3693-fa.html

مرتضوی، ن. (۱۴۰۳). تحلیل نقش میانجی حمایت عاطفی معلم در رابطه بین کارکرد خانواده و تحصیل‌گریزی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر بهبهان. *چهاردهمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*. https://civilica.com/doc/2104735

نایب درختان، ل.، موسی‌زاده، ت.، تکلوی، س.، و شیخ‌الاسلامی، ع. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش نارسایی هیجانی و علائم اختلال نارسایی توجه در دانش‌آموزان با مشکلات هیجانی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۹)، ۱۱۱-۱۲۰. http://frooyesh.ir/article-1-5182-fa.html

Adak, I., Karakuş, O. B., Ekinci, O., Alomari, O., Çalışkan, A., Bağçeli, E. B., & Gamlı, İ. S. (2025). The Role of Alexithymia, Borderline Personality Traits and Resilience in Suicidal and Nonsuicidal Self-Harm Behaviours Among Adolescents With Major Depressive Disorder. *Clinical psychology & psychotherapy*, *32*(3), e70094. https://doi.org/10.1002/cpp.70094

Alam, A. A. S. (2022). The mediating role of self-efficacy between emotional intelligence and academic achievement: a study among postgraduate students. *International Journal of Quantitative Research in Education*, *5*(4), 338-355. https://doi.org/10.1504/IJQRE.2022.129790

Alsouki, L., Duval, L., Marteau, C., Haddad, R. E., & Wahl, F. (2023). Dual-sPLS: a family of Dual Sparse Partial Least Squares regressions for feature selection and prediction with tunable sparsity; evaluation on simulated and near-infrared (NIR) data. *arXiv*

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

preprint arXiv:2301.07206. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.07206

Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale--I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research*, *38*(1), 23–32. https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90005-1

Barberis, N., Cannavò, M., Calaresi, D., & Verrastro, V. (2023). Reflective functioning and Alexithymia as mediators between attachment and psychopathology symptoms: cross-sectional evidence in a community sample. *Psychology, health & medicine*, *28*(5), 1251–1262. https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2045331

Clark, C. M., & Springer, P. J. (2015). Incivility in nursing education: A descriptive study of definitions and prevalence. *Journal of Nursing Education*, *46*(1), 7–14. https://doi.org/10.3928/01484834-20070101-03

Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Farzadenia, M. (2021). The role of Alexithymia in predicting the tendency to risky behaviors based on the mediating role of perceived social support. *Psychological Quarterly*, *25*(4), 550–559. [In Persian] https://ensani.ir/file/download/article/653d081f9744a-10732-1402-124.pdf

Fekih-Romdhane, F., Ghrissi, F., Stambouli, M., Hakiri, A., Loch, A. A., Cheour, M., & Hallit, S. (2024). Moderating effect of alexithymia between problem gambling and psychotic experiences in university students. *BMC psychiatry*, *24*(1), 19. https://doi.org/10.1186/s12888-023-05472-7

Frazier, J. A., Li, X., Kong, X., Hooper, S. R., Joseph, R. M., Cochran, D. M., & O'Shea, T. M. (2023). Perinatal Factors and Emotional, Cognitive, and Behavioral Dysregulation in Childhood and Adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *62*(12), 1351–1362. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.05.010

Guidotti, S., Fiduccia, A., & Pruneti, C. (2024). Introversion, Alexithymia, and Hostility: A Path Analysis From Personality to Suicidal Ideation Among University Students. *Psychological Reports*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/00332941241247526

Han, Y. (2024). Academic self-efficacy and motivational beliefs in educational adaptation. *BMC Psychology*, *12*, 602. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01999-w

Huang, L. (2022). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: The mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies*, *48*(2), 216–232. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749032

Ledger, S., Papouli, E., West, E., & O'Reilly, M. (2023). School distress and the school attendance crisis. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1237052. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1237052

Lester, K. J., & Michelson, D. (2024). Perfect storm: emotionally based school avoidance in the post-COVID-19 pandemic context. *BMJ mental health*, *27*(1), e300944. https://doi.org/10.1136/bmjment-2023-300944

Li, S., Chen, X., Liu, L., & Sun, C. (2024). The relationship between social withdrawal and problematic social media use in Chinese college students: a chain mediation of alexithymia and negative body image. *BMC psychology*, *12*(1), 246. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01755-0

Liao, M., Yuan, Y., & Xu, S. (2024). Teacher–student relationship quality and adolescent academic motivation: The mediating role of school engagement. *Learning and Individual Differences*, *106*, 102355. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102355

Mallery, P., & George, D. (2000). *SPSS for windows step by step*. Allyn & Bacon, Inc. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2333867

McCabe, E. M., Davis, C., Mandy, L., & Wong, C. (2022). The role of school connectedness in supporting the health and well-being of youth: Recommendations for school nurses. *NASN School Nurse*, *37*(1), 42–47. https://doi.org/10.1177/1942602X211048481

Peres, V., Corcos, M., Robin, M., & Pham-Scottez, A. (2020). Emotional intelligence, empathy and alexithymia in anorexia nervosa during adolescence. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, *25*(1), 1–8. https://doi.org/10.1007/s40519-018-0482-5

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Soper, D.S. (2025). A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models [Software]. Available from https://www.danielsoper.com/statcalc

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, *35*, 45. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9

Wang, Y., Wang, L., Lin, Q., & Yin, L. (2025). Predicting the achievement emotions of elementary and secondary school students: The chain mediating effects of academic self-efficacy and learning engagement. *Frontiers in Psychology*, *16*, Article 1601052. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1601052

Westland, J. C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Applications*, 9(6), 476-487. https://doi.org/10.1016/j.elerap.2010.07.003

Woolley, S. M., Toste, J. R., & Bowers, A. J. (2024). Emotionally based school avoidance in the post-COVID-19 era. *Journal of School Psychology*, 97, 101-116. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38580437

Yang R. (2025). Under-Representation of Asian-American Youth in Research Obscures the Heterogeneity of This Population. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, *76*(3), 517. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.08.016

Zhang, B., Zhang, W., Sun, L., Jiang, C., Zhou, Y., & He, K. (2023). Relationship between alexithymia, loneliness, resilience and non-suicidal self-injury in adolescents with depression: a multi-center study. *BMC psychiatry*, *23*(1), 445. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04938-y

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]