

نقش مولفه‌های دشواری تنظیم هیجان در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی

هدیه قاسمی^۱، منصور بیرامی^۲، شهرام واحدی^۳^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)^۲ استاد روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز^۳ استاد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز

hedyeh_gasemi۳@yahoo.com

چکیده

اهمال‌کاری یکی از مؤلفه‌های روانشناختی تأثیرگذار در کاهش عملکرد، به‌ویژه تحصیلی است. در این راستا، هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین دشواری در تنظیم هیجان با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بود. این پژوهش از نوع همبستگی بود که برای اجرای آن تعداد ۳۲۲ دانشجوی دوره کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سواری و تنظیم هیجان گراتز و روئمر استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج حاکی از آن است که بین دشواری در تنظیم هیجان با اهمال‌کاری رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه حاکی از این بود که مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجانی قادر هستند اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی و تبیین کنند و از بین مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان، مؤلفه دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی بیشترین سهم را در تبیین واریانس اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دارد. نتایج نشانگر اهمیت تنظیم هیجان به عنوان مهارت‌های روانشناختی و هیجانی در اهمال‌کاری دانشجویان است. بنابراین جهت کاهش اهمال‌کاری دانشجویان آموزش‌های مبتنی بر ارتقای تنظیم هیجان پیشنهاد می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، دانشجویان علوم پزشکی، دشواری در تنظیم هیجان

۱. مقدمه

اهمال کاری یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار منفی در رشد شخصی است و می‌تواند مانعی جدی در رسیدن افراد به اهدافشان باشد. اهمال کاری به معنی تأخیر انداختن و درنگ کردن است و زمانی رخ می‌دهد که فرد از انجام دادن کاری که لازمه رسیدن به موفقیت و اهدافش است، طفره برود و به بهانه‌های مختلف و نامعتبر انجام کارها را به تأخیر اندازد. اهمال کاری را می‌توان به عنوان یک عادت بد که بسیاری از افراد در زندگی روزانه با آن درگیر هستند، در نظر گرفت که موجب اختلال در انجام کارهای مهم و مفید روزانه می‌شود، به خصوص کارهایی که باید در مدت زمان مشخصی انجام شود [۱ و ۶].

بر اساس پژوهش، رفتار مشکل‌آفرین اهمال کارانه با پیامدهای منفی بسیاری مرتبط است و اهمال کاری با افسردگی، اضطراب و استرس، عزت نفس پایین، ترس از شکست و تنبلی مرتبط است. اهمال کاری باعث بی‌قراری، گوشه‌گیری و عقب‌نشینی به دلیل کمبود وقت یا انجام ناقص کارها می‌شود. اهمال کاری در جامعه دانشجویان سبب مشکلات عمده به خصوص کاهش عملکرد و پیشرفت تحصیلی و در نتیجه افزایش مشکلات روانشناختی می‌شود [۲ و ۱۲].

ذهن افراد اهمال کار سرشار از افکار قضاوت‌کننده، واکنشی، قضاوت گونه، خود انتقادی و منفی است که مانع از فعالیت سازنده آن‌ها می‌شود. همچنین دانشجویان اهمال کار، به دلیل عدم برخورداری از برخی مهارت‌های مهم زندگی همچون تنظیم هیجان، ممکن است نتوانند با برخی چالش‌های روزمره زندگی زناشویی برخورد سازنده داشته باشند که زمینه‌ساز افسردگی، اضطراب و کناره‌گیری آنها از فعالیت‌های تحصیلی و در نتیجه افت تحصیلی و اهمال کاری می‌شود. در این میان باید به نقش مؤثر برخی مهارت‌های روانشناختی و هیجانی همچون تنظیم هیجان اشاره کرد که می‌توانند در افزایش توانمندی افراد در حوزه‌های مختلف زندگی، به خصوص در زندگی تحصیلی کمک کند [۳ و ۵].

یکی دیگر از متغیرهایی که استفاده از آن اهمیت بالایی در بهبود عملکرد دانشجویان دارد و سبب موفقیت و پیشرفت آن‌ها در تمام زمینه‌ها، مخصوصاً تحصیلی می‌شود، تنظیم هیجان است. تنظیم هیجان فرآیندی است که به افراد در افزایش، کاهش و یا حفظ مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی کمک می‌کند و در اثر برخورداری از مهارت تنظیم هیجانی، افراد توانایی این را دارند که هیجان خود را به شیوه‌ای مناسب ابراز کنند و در صورتی که درگیر هیجان‌های ناخوشایند همچون احساس اندوهگینی شوند، بتوانند از شدت آن کم کنند [۴]. افرادی که از مهارت‌های تنظیم هیجانی برخوردار هستند، می‌توانند به خوبی هیجانات منفی را کاهش دهند و یا کنترل کنند و بین تنظیم هیجان با کاهش آسیب رساندن به خود و کاهش نشانه‌های افسردگی، اضطراب و استرس ارتباط معنادار وجود دارد [۷ و ۱۳].

موقعیت‌های تحصیلی نیز پر از چالش‌هایی است که ممکن است تهدیدی برای بهزیستی هیجانی دانشجویان محسوب گردد. بنابراین برخورداری از مهارت تنظیم هیجان علاوه بر تأثیر کلی که می‌تواند بر بهبود کیفیت زندگی افراد داشته باشد، در بهبود وضعیت تحصیلی و کاهش اهمال کاری نیز می‌تواند سهم عمده‌ای داشته باشد. نتایج یک بررسی نشان داد که تنظیم هیجان موجب افزایش کیفیت رابطه شاگرد و استاد می‌شود و شاگردانی که از تنظیم هیجان بالاتری برخوردار باشند، انگیزش تحصیلی بیشتری دارند و موفقیت بیشتری را کسب می‌کنند [۹] و بین هیجانات خوشایند در محیط درس و تنظیم هیجان با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد [۱۰ و ۱۴].

در واقع هیجانات خوشایند به همراه برخورداری از مهارت تنظیم هیجان باعث کسب نمرات بیشتر در محیط آموزشی می‌شود. همچنین تنظیم هیجان با بسیاری از عوامل زمینه ساز اهمال کاری همچون افسردگی و اضطراب رابطه معنادار دارد. در واقع افرادی که بتوانند به تنظیم هیجانات خود به خصوص آن بخش از هیجانات که ناخوشایند می‌باشد، بپردازند، میزان کمتری از افسردگی و اضطراب را تجربه خواهند کرد که همه این‌ها با کاهش گرایش به اهمال کاری مرتبط است [۲ و ۱۱].

با توجه به مطالب مطرح شده، اهمال کاری یکی از عوامل تهدید کننده سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانشجویان به حساب می‌آید، اما برخورداری از تنظیم هیجان با پیامدهای مثبت روانشناختی و سلامت هیجانی همراه است. به همین دلیل هدف این پژوهش تعیین سهم دشواری در تنظیم شناختی هیجان در اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بود.

۲. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف و ماهیت موضوع توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی تبریز در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۷ که براساس مرکز آمار و اطلاعات آن دانشگاه تقریباً ۲۰۰۰ نفر بود. بدین ترتیب براساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۳۲۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود، بدین صورت که از بین دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی، ۴ دانشکده (بهداشت و تغذیه، پیراپزشکی، علوم نوین پزشکی، مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی) و از هر دانشکده ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و اطلاعات از دانشجویان دریافت گردید.

به منظور گردآوری اطلاعات مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰) استفاده گردید. این پرسشنامه توسط سواری (۱۳۹۰) ساخت و هنجاریابی شده است و دارای سه عامل با عنوان اهمال‌کاری عمدی (۵ ماده)، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی روانی (۴ ماده) و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی (۳ ماده) ساخته شد. پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵ به دست آمد که مقدار کاملاً مطلوبی است. روایی آزمون یاد شده از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال‌کاری تاکمن (۱۹۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد شد که نشان از روایی نسبتاً خوب آن آزمون است. همچنین، به منظور گردآوری اطلاعات مربوط به دشواری در تنظیم هیجان از پرسشنامه گراتز و روئمر (۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسشنامه از ۳۶ گویه در ۶ مؤلفه شامل ۱. عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی (۶ سوال)، ۲. دشواری در انجام رفتار هدفمند (۵ سوال)، ۳. دشواری در کنترل تکانه (۶ سوال)، ۴. فقدان آگاهی هیجانی (۶ سوال)، ۵. دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی (۸ سوال) و ۶. عدم وضوح هیجانی (۵ سوال) می‌باشد. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس ۵ ارزشی لیکرت می‌باشد. پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۵ به دست آمد که مقدار کاملاً مطلوبی است. در ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف محقق گردید و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از روش‌های آمار توصیفی چون محاسبه میانگین، انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی جهت تحلیل از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه همزمان در نرم‌افزار SPSS استفاده شد. در این پژوهش رابطه بین متغیرها و توان پیش‌بینی‌کنندگی آنها بررسی شد.

۳. یافته‌ها

ابتدا آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه می‌گردد. در این راستا، نتایج مربوط به آماره‌های توصیفی و مقایسه میانگین پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی در جدول ۱ نشان داده شده است. بر اساس نتایج، بعد اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی با میانگین ۲/۰۲ نسبت به سایر ابعاد دارای اهمیت نسبی بیشتری از دیدگاه افراد پاسخ‌گو به سوالات پرسشنامه می‌باشد.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی مربوط به پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی

ابعاد	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اهمال‌کاری عمدی	۳۲۲	۱/۶۴	۰/۴۹۱
اهمال‌کاری ناشی از خستگی	۳۲۲	۱/۹۸	۰/۵۶۸
اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی	۳۲۲	۲/۰۲	۰/۶۲

نتایج مربوط به آماره‌های توصیفی و مقایسه میانگین پرسشنامه دشواری تنظیم هیجان در جدول ۲ نشان داده شده است. بر اساس نتایج، بین ابعاد مختلف پرسشنامه دشواری تنظیم هیجان، بعد عدم وضوح هیجانی با میانگین ۱/۴۸ و بعد دشواری در انجام رفتار هدفمند با میانگین ۱/۲۳ به ترتیب دارای بیشترین و کمترین میانگین از دیدگاه افراد پاسخ‌گو به سوالات پرسشنامه بودند.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی مربوط به پرسشنامه دشواری تنظیم هیجان

انحراف معیار	میانگین	تعداد	ابعاد
۰/۶۰۳	۱/۳۵	۳۲۲	عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی
۰/۵۴	۱/۲۳	۳۲۲	دشواری در انجام رفتار هدفمند
۰/۶۰۴	۱/۴۳	۳۲۲	دشواری در کنترل تکانه
۰/۴۹۴	۱/۴	۳۲۲	فقدان آگاهی هیجانی
۰/۴۳۷	۱/۲۴	۳۲۲	دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی
۰/۵۸	۱/۴۸	۳۲۲	عدم وضوح هیجانی

در گام دوم، رابطه بین مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بررسی می‌گردد. در این راستا، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید که ضرایب همبستگی و معنی‌داری آن‌ها برای سنجش ارتباط بین مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان در جدول ۳ نشان داده شده است:

جدول ۳. نتایج آزمون همبستگی بین مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان و اهمال کاری تحصیلی

اهمال کاری تحصیلی	
عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	*** ۰/۵۰۹
دشواری در انجام رفتار هدفمند	*** ۰/۴۶۵
دشواری در کنترل تکانه	*** ۰/۵۴۳
فقدان آگاهی هیجانی	*** ۰/۵۳۵
دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	*** ۰/۵۴۶
عدم وضوح هیجانی	*** ۰/۵۲

*** معنی‌دار در سطح احتمال ۱ درصد

بر اساس نتایج جدول ۳، بین مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان با اهمال کاری تحصیلی ارتباط مثبت و معنی‌داری مشاهده شد. در نتیجه ارتباط بین مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان با اهمال کاری تحصیلی تأیید می‌شود. در بین مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان، بیشترین همبستگی بین دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی با اهمال کاری با (۰/۵۴۶) مشاهده شد. تعیین سهم ترکیبی و تفکیکی مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان به منظور بررسی این مورد، از برازش رگرسیونی استفاده گردید که در این آزمون، مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان به عنوان پیش‌بین و متغیر اهمال کاری به عنوان ملاک در نظر گرفته شدند تا اثر مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان بر اهمال کاری سنجیده شود:

جدول ۴ خلاصه آماره‌های مربوط به برازش مدل ۱ را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج جدول ۴، ضریب همبستگی ۰/۶۱۳ حاکی از این است که دشواری تنظیم هیجان اثر بارزی بر اهمال کاری دارد. بر اساس مجذور ضریب همبستگی چنگانه که ۰/۳۷۶ به دست آمده است، می‌توان عنوان نمود که ۳۷/۶ درصد از تغییرات واریانس اهمال کاری تحصیلی توسط مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان کنترل می‌گردد. با توجه به سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ به دست آمده در این تحقیق، نتایج به دست آمده در مورد اثر مؤلفه‌های دشواری تنظیم هیجان بر اهمال کاری مجدداً تأیید می‌گردد.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیونی برای پیشبینی اهمال کاری تحصیلی از طریق تنظیم هیجان

ضریب همبستگی	مجذور ضریب	ضریب تعیین	خطای استاندارد	آماره فیشر	سطح معنی داری
چندگانه	همبستگی چندگانه	تعدیل شده	برآورد		
۰/۶۱۳	۰/۳۷۶	۰/۳۶۴	۰/۳۸۲	۳۱/۶۷۷	۰/۰۰۰

با توجه به نتایج جدول ۵، بر اساس ضریب رگرسیونی استاندارد شده ۰/۳۲۹ و ۰/۲۷۲، ۰/۴۳۲ و ۰/۲۳ برای دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی و عدم وضوح هیجانی و علامت مثبت این ضرایب و معنی دار شدن آن به دلیل سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵، می توان عنوان نمود که این متغیرها بر افزایش اهمال کاری اثر بارز و مهمی را نسبت به سایر مولفه ها داشته اند. بر همین اساس دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی بر افزایش اهمال کاری تحصیلی اثر بارز و مهمی را نسبت به سایر مولفه ها داشته است.

جدول ۵. نتایج مربوط به ضرایب رگرسیونی برازش رگرسیونی مدل نوع ۱

مدل	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده		
	B	خطای استاندارد	Beta	t
سطح معنی داری				
عدد ثابت	۰/۹۷۷	۰/۰۷۴		۱۳/۲۸
عدم پذیرش پاسخ های هیجانی	۰/۰۶۶	۰/۰۹۴	۰/۰۸۳	۰/۷۰۵
دشواری در انجام رفتار هدفمند	۰/۲۹۲	۰/۰۹۹	۰/۳۲۹	۲/۹۵۹
دشواری در کنترل تکانه	۰/۲۱۵	۰/۰۸۴	۰/۲۷۲	۲/۵۶
فقدان آگاهی هیجانی	۰/۱۲۳	۰/۰۸۳	۰/۱۲۷	۱/۴۸۸
دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۰/۴۷۴	۰/۱۲۸	۰/۴۳۲	۳/۷۰۹
عدم وضوح هیجانی	۰/۱۹	۰/۰۵۶	۰/۲۳	۰/۳۸۹

۴. بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته های این پژوهش بین اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی برنامه گی با تنظیم هیجان رابطه معنادار و مثبت وجود دارد؛ یعنی با توجه به این که در این مقیاس کسب نمره بالاتر به معنای وجود دشواری و مشکلات در تنظیم هیجانی است، پس وجود رابطه مثبت بین این دو متغیر بدین معناست که افرادی که در تنظیم هیجان های خود مشکلات بیشتری دارند، اهمال کاری بیشتری را مرتکب می شوند و بر اساس قانون ضریب همبستگی، عکس این رابطه نیز پذیرفتنی است؛ یعنی افراد اهمال کار، در تنظیم هیجان های خود مشکلات بیشتری دارند. این یافته با پژوهش های مبنی بر رابطه مثبت بین اهمال کاری با مشکل در نظم بخشی هیجانی [۵] و رابطه مثبت بین راهبردهای نامناسب تنظیم هیجان مانند مقصر دانستن دیگران و اهمال کاری [۴ و ۱۳] هماهنگ است.

در تبیین این یافته می توان گفت که چون افراد اهمال کار از شکست و اهمه دارند و از عزت نفس و خودکارآمدی پایین در رنج هستند و نسبت به آینده بدبین بوده و امیدوار نیستند، در واقع ذهن آن ها سرشار از افکار قضاوت کننده و منفی است که مانع از فعالیت سازنده آن ها می شود و اهمال کاری را به دنبال دارد. این افکار که جنبه واکنشی، قضاوت گونه و خود انتقادی دارد باعث می شود که فرد انگیزه ای برای انجام دادن تکالیفش نداشته باشد، هر چند که می داند برای رسیدن به اهداف و موفقیت باید قدم بردارد [۶ و ۱۰] به طور کلی اهمال کاران انگیزه پیشرفت ندارند، از شکست و شروع کردن هر کاری می هراسند و هرگز حاضر نیستند با کارهای دشوار روبرو شوند.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که بین تنظیم هیجان و اهمال کاری رابطه منفی و معنادار وجود دارد، به طوری که با افزایش تنظیم هیجان، میزان اهمال کاری در دانشجویان نیز کاهش پیدا می کند که با سایر پژوهش های انجام شده همخوانی

دارد. دانشجویان ممکن است به دلایل مختلف از جمله افسردگی، اضطراب، استرس، عزت نفس پایین و عدم برخورداری از مهارت‌های مناسب همچون خود مدیریتی؛ خود نظم بخشی و مدیریت زمان، در انجام کارها اهمال کاری از خود نشان دهند و در نتیجه نتوانند در راه رسیدن به اهدافشان گام بردارند. درحالی که بین تنظیم هیجان با افزایش بهزیستی روانشناختی، افزایش برخورداری از مهارت‌های خود مدیریتی و خود نظم بخشی و کاهش آشفتگی‌های روانشناختی و هیجانی ارتباط معنادار وجود دارد [۱ و ۱۲].

در واقع در تبیین ارتباط بین تنظیم هیجان و اهمال کاری بیان می‌شود که دانشجویان برخورداری از مهارت تنظیم هیجانی به این دلیل که میزان بالاتری از بهزیستی و سلامتی را تجربه می‌کنند و از مهارت‌های رفتاری بیشتری برخوردار هستند، در صورت مواجهه با شرایط زمینه ساز اهمال کاری، بهتر می‌توانند با آن مقابله سازنده کنند، در نتیجه میزان کمتری از اهمال کاری را نیز از خود بروز می‌دهند [۲ و ۸].

همچنین بر اساس دیدگاه برخی از پژوهشگران، اهمال کاری به عنوان نوعی راهبرد برای تنظیم هیجان‌های منفی تلقی می‌شود، زیرا استفاده از آن موجب می‌شود فرد به صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور شود و احساس بهتری را تجربه کند که این مسئله نیز تأیید کننده نوعی راهبرد نامناسب (یعنی اهمال کاری) در تنظیم هیجانات است. علاوه بر این، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر نقش پیش‌بینی کننده تنظیم هیجان در اهمال کاری تحصیلی تأیید می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی در این زمینه؛ یعنی نقش پیش‌بینی کننده مشکل در نظم بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال کاری رفتاری و تصمیم‌گیری [۳] و تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان در کاهش اهمال کاری [۷] هماهنگ است. در تبیین این یافته باید به این نکته اشاره کرد که فردی که در تنظیم هیجانات خود دچار مشکل است، در پذیرش پاسخ‌های هیجانی، داشتن رفتار هدفمند، کنترل تکانه، وضوح هیجانی، آگاهی هیجانی و دسترسی به راهبردهای تنظیم هیجان نیز مشکل دارد [۸] و بنابراین، امکان دارد به رفتارهای اهمال‌کارانه متوسل شود. همچنین چون در تنظیم هیجان، هیجانات نظارت، ارزیابی و اصلاح می‌شوند، این امر می‌تواند زمینه را برای اجتناب از اهمال کاری به دلیل پیامدهای عاطفی منفی ناشی از آن مانند افسردگی فراهم آورد [۳ و ۱۳].

با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، پژوهش حاضر نشان داد که تنظیم هیجان می‌تواند ۳۷/۶ درصد از واریانس اهمال کاری در دانشجویان را به صورت منفی و معنادار پیش‌بینی نمایند. بنابراین به نظر می‌رسد که تنظیم هیجان با تحت تأثیر قرار دادن بسیاری از ابعاد دخیل در اهمال کاری، در کاهش آن مؤثر است. نظر به این‌که پژوهش حاضر در جامعه آماری دانشجویان دانشگاه تبریز در سال ۱۳۹۸ انجام گرفته، باید در تعمیم نتایج پژوهش حاضر احتیاط کرد. با این حال پیشنهاد می‌شود که روان‌شناسان و مشاوران تحصیلی از این برنامه‌ها برای کاهش اهمال کاری دانشجویان استفاده نمایند، به‌طور مثال می‌توان با برگزاری دوره‌هایی مبتنی بر معرفی و ارتقای مهارت‌های تنظیم هیجان در سطح مراکز مشاوره دانشگاه‌ها، گام مؤثری در کاهش اهمال کاری و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانشجویان برداشت.

نتایج پژوهش نشانگر اهمیت تنظیم هیجان به عنوان مهارت‌های روانشناختی و هیجانی در کاهش اهمال کاری دانشجویان است. همچنین تنظیم هیجان به افراد در تعدیل و مدیریت هیجانات خوشایند و ناخوشایند کمک اساسی کرده و افراد به راحتی تحت تأثیر منفی هیجانات خود قرار نمی‌گیرند و در نتیجه به احتمال کمتری به رفتارهای مشکل آفرین و بی حاصل همچون اهمال کاری روی می‌آورند.

منابع و مراجع

۱. بدری، رحیم؛ بیرامی، منصور؛ واحدی، شهرام و عینی پور، جواد. (۱۳۹۴). «رابطه کنترل هیجانی با اهمال کاریدانش آموزان دوره متوسطه». فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۰(۳۷)، ۱۶۹-۱۸۴.
۲. تقوایی نیا، علی. (۱۳۹۷). «تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک طلبی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی»، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۱)، ۱۹۳-۲۱۴.

۳. جوادی، فرشته؛ هاشمی زرینی، هادی و هاشمی زرینی، سعداله. (۱۳۹۴). «روابط اهمال کاری تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی». *فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۱(۶)، ۱۹۳-۲۰۷.
۴. عبدی، رضا و پاک، راضیه. (۱۳۹۶). «بررسی روابط ساختاری ابعاد ناپهناجاری شخصیت با ابعاد بدتنظیمی هیجانی در دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و دانشگاه هنر اسلامی تبریز»، *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، دوره ۱۶، ۲۹۳-۳۰۶.
۵. عزیزی کرج، معصومه؛ دهقانی، فهیمه و کمالی، زاهد. (۱۳۹۶). «بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی در بیماران مبتلا به دیابت نوع دو مراجعه‌کننده به مرکز دیابت شهر یزد»، *فصلنامه/فقی دانش*، ۲۳(۳)، ۲۴۳-۲۵۰.
۶. Balkis, M., and Duru, E. (۲۰۰۹). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, ۵(۱), ۱۸-۳۲.
۷. Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., and Berking, M. (۲۰۱۶). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, ۵۲, ۱۰-۱۸.
۸. Gratz, K. L., and Roemer, E. (۲۰۰۴). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, ۲۶(۱), ۴۱-۵۴.
۹. Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., and Calkins, S. (۲۰۰۷). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology*, ۴۵(۱), ۳-۱۹.
۱۰. Gross, J. J. (۲۰۰۲). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, ۳۹(۳), ۲۸۱-۲۹۱.
۱۱. Jessica, G. (۲۰۱۵). Myrick Emotion regulation, procrastination, and watching cat videos online: Who watches Internet cats, why, and to what effect? *Computers in Human Behavior*, ۵۲(۱), ۱۶۸-۱۷۶.
۱۲. Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., and Kandemir, M. (۲۰۱۰). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, ۲(۲), ۲۱-۲۵.
۱۳. Rebetez, M. M. L., Rochat, L., and Van der Linden, M. (۲۰۱۵). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, ۷۶, ۱-۶.
۱۴. Villavicencio, F. T., and Bernardo, A. B. (۲۰۱۳). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, ۸۳(۲), ۳۲۹-۴۰.