

نقش تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان

سهراب عبدی‌زرین^۱
مهدی اکبرزاده^۲
محمد مصطفوی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان صورت گرفت. نوع تحقیق، از نظر هدف کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی از نوع هم‌بستگی بود. جامعه آماری تحقیق شامل دانشجویان دانشگاه اصفهان بود که بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران از بین آن‌ها ۲۰۰ نفر به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. از پرسش‌نامه مقیاس دشواری‌های تنظیم هیجانی، پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی، و پرسش‌نامه اهمال‌کاری استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۲ نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس تحلیل شد. از روش تحلیل هم‌بستگی برای بررسی رابطه و همچنین، رگرسیون گام به گام برای توان پیش‌بینی متغیرها استفاده شد. نتایج تحلیل هم‌بستگی نشان داد، تنظیم هیجانی و زیرمقیاس‌های آن غیر از فقدان آگاهی هیجانی رابطه معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی داشت. همچنین، هر سه خرده‌مقیاس فرسودگی تحصیلی، یعنی خستگی عاطفی، شک و

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران (Moshavere.Qomuniv@gmail.com) (نویسنده مسئول).

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور، نیشابور، ایران.

۳. دکتری مشاوره شغلی، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

بدبینی و خودکارآمدی تحصیلی نیز رابطه معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی داشتند. بین اهمال‌کاری تحصیلی و معدل تحصیلی دانشجویان رابطه وارونه به دست آمد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی، فقدان شفافیت هیجانی و خستگی عاطفی توانایی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی را داشتند. واژه‌های کلیدی: تنظیم هیجانی، فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی.

The Role of Emotional Regulation and Academic Burnout in the Prediction of Academic Procrastination in Students

Sohrab Abdi Zarrin, PhD¹

Mahdi Akbarzadeh, PhD²

Mohammad Mostafavi³

Abstract

The aim of this study was to investigate the prediction of academic procrastination by emotional regulation and academic burnout. Regarding data analysis, this research was a correlation-descriptive study with an applied objective. The statistical population of the study consisted of University of Isfahan students. Based on Cochran sampling formula, 200 students were selected by cluster random sampling. Difficulties in Emotion Regulation Scale, Academic Burnout Inventory, and Procrastination Scale were used as questionnaires. The data were analyzed using SPSS-22 statistical software. Correlation analysis was used to investigate the relationships and also stepwise regression was used to predict the variables. Results of correlation analysis showed that academic procrastination and its subscales (other than the lack of emotional awareness) had a significant relationship with academic procrastination. Moreover, all the three subscales of academic procrastination – i.e. emotional exhaustion, skepticism and pessimism, as well as academic self-efficacy – had a significant relationship with academic procrastination. A negative relationship was found between academic procrastination and the students' grade point average. The results of regression analysis also showed that academic self-efficacy, lack of emotional clarity and emotional exhaustion were able to predict academic procrastination.

Keywords: emotional regulation, academic burnout, academic procrastination

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Qom, Qom, Iran. (Corresponding Author) (Moshavere.Qomuniv@gmail.com)
2. Assistant Professor, Department of Psychology. Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Nishabur Branch, Nishabur, Iran.
3. PhD Student in Career Counseling, Department of Counseling. Faculty of Psychology and Education, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

مقدمه

اهمال کاری^۱ برای توصیف اقدام به انجام عملی که به صورت غیر ضروری به تعویق افتاده است، به کار می‌رود و در نهایت، زمانی مایل به تکمیل آن کار در فرد به وجود می‌آید که از نظر هیجانی احساس ناراحتی کند (سولومون و راثبلوم^۲، ۱۹۹۴). در واقع، در اهمال کاری، فرد در ذهن خود فرض یا عزم به پایان رساندن کاری را دارد؛ ولی در اتمام آن در زمان مورد انتظار و دل خواه خود شکست می‌خورد (سنکال^۳ و همکاران، ۱۹۹۵). روساریو^۴ و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند که با وجود اینکه اهمال کاری در تمام فعالیت‌های روزانه ممکن است رخ دهد؛ اما اهمال کاری در فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی فراوانی بیشتری دارد که بر این اساس فرد در انجام وظایف تحصیلی خود تأخیر دارد. هیجانان بیشتر به عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد انسان‌ها، به آن‌ها در پاسخ مؤثر به فرصت‌ها و مشکلات رخ داده کمک می‌کنند (لازاروس^۵، ۱۹۹۱) و نقشی اساسی در سلامت روانی دارد. گاهی این هیجانان از مسیر صحیح خارج و کاملاً مخرب می‌شوند (پاروت^۶، ۲۰۰۱). لذا، تنظیم آن‌ها و مدیریت هیجانان یکی از نگرانی‌های اصلی در این زمینه بوده است. تنظیم هیجانی^۷، به عنوان مجموعه‌ای از راهبردهای مقابله با تغییرات هیجانی و عاطفی قوی در نظر گرفته می‌شود (گراتز و تول^۸، ۲۰۱۱). تنظیم هیجانی به فرایندهایی که به شروع، حفظ و یا تغییر هیجانان و فعالیت‌های فیزیکی مربوط به هیجانان باز می‌گردد تعریف شده است (ایزنبرگ و اسپینرد^۹، ۲۰۰۴). تنظیم هیجانی زمانی به کار می‌رود که هیجانان جاری مانع دستیابی به اهداف فردی باشند و این تنظیم از طریق ایجاد فشار به سیستم عاطفی برای تغییر در تنظیمات هیجانی انجام می‌شود (هوکسما^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۴). در دهه‌های گذشته بحث درباره تنظیم هیجانان، دیدگاه محققان در مورد هیجانان را تغییر داده است. به جای آنکه تصور شود افراد به شکل منفعلانه‌ای هیجانان را تجربه و یا تحمل می‌کنند، تحقیقات اخیر نشان داده است که آن‌ها می‌توانند هیجانان خود را تنظیم کنند و

1. procrastination
2. Solomon & Rothblum
3. Senécal
4. Rosario
5. Lazarus
6. Parrott
7. emotion regulation
8. Gratz & Tull
9. Eisenberg & Spinrad
10. Hoeksma

این کار را به دفعات مختلف و با استفاده از انواع فرایندهای گوناگون انجام دهند (اینگلیش و جان^۱، ۲۰۱۳). افراد در راهبردهایی که برای تنظیم هیجان‌ها خود به کار می‌برند، با هم تفاوت دارند و این می‌تواند بر ایجاد پیامدهای هیجانی مختلف مؤثر باشد. شواهد گوناگون نشان داده است که نه تنها افراد هیجان‌ها خود را به شکلی منفعلانه تجربه نمی‌کنند حتی پاسخ آن‌ها به این هیجان‌ها فعالانه است و می‌توانند این هیجان‌ها را تغییر دهند (گروس^۲، ۱۹۹۸). به خصوص در مواردی که هیجان‌ها منفی ناسازگار را با اهداف فردی خود تجربه می‌کنند، بیشتر از راهبردهای تنظیم هیجانی برای تغییر شدت و کیفیت پاسخ‌های عاطفی و هیجانی استفاده می‌کنند (کول^۳، ۲۰۰۹). به منظور دستیابی به تنظیم هیجانی درست و مناسب، افراد باید توانایی درک و پذیرش و تغییر هیجان‌ها و انطباق با رفتار دیگران در پاسخ به موقعیت‌های مختلف را کسب کنند (گراتز و رومر^۴، ۲۰۰۴). تنظیم هیجان‌ها این امکان را فراهم می‌کند که افراد در حیطه‌های مختلف اجتماعی در محیط کار و زندگی خود و به خصوص در روابط صمیمانه‌تر موفق عمل کنند (گراس و مونز^۵، ۱۹۹۵). شواهد تحقیقاتی نشان می‌دهد که سرکوب هیجان‌ها هزینه‌های اجتماعی زیادی دارد (بوتلر^۶ و همکاران، ۲۰۰۳). یکی از پیامدهای مهم آن، فرسودگی^۷ در عملکرد فردی و از جمله، عملکرد تحصیلی است. فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گران‌باری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (توپینن^۸ و همکاران، ۲۰۰۵). این متغیر به طور خاص به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است و فرسودگی تحصیلی^۹ نامیده شده است (سالملا - آرو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۸). فرسودگی تحصیلی احساس خستگی به دلیل تقاضاها و الزامات تحصیلی، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو اشاره دارد. در واقع، دانشجویان دانشگاه ممکن است پدیده فرسودگی را به این دلیل تجربه کنند که شرایط

1. English & John
2. Gross
3. Koole
4. Gratz & Roemer
5. Gross & Munoz
6. Butler
7. Burnout
8. Toppinen
9. school burnout
10. Salmela-Aro

یادگیری برای آنان، سطوح بالایی از تلاش را می‌طلبند و مکانیسم‌های حمایتی که راهکارهای کنار آمدن مؤثر با مشکلات را تسهیل می‌کند، مهیا نمی‌سازد. از نظر تحقیقات قبلی، فرسودگی تحصیلی می‌تواند به غیبت بیشتر، انگیزه کمتر برای انجام کارهای مورد نیاز دوره و درصد بالاتری از ترک تحصیل در دانشگاه‌ها منجر شود (حیاتی و همکاران، 1391) نتایج تحقیق عنایتی و رستگار تبار (۱۳۹۶) روی ۳۸۴ نفر از دانشجویان نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با نگرش دانشجویان به تحصیل رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، اهمال کاری تحصیلی نقش میانجی در رابطه بین نگرش دانشجویان به تحصیل با فرسودگی تحصیلی داشته است. همچنین، در تحقیق دیگری با عنوان «مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال کاری دانشجویان»، نتایج نشان داد که بی‌انگیزشی و اهمال کاری توانایی پیش بینی فرسودگی تحصیلی را دارند، چنانچه اهمال کاری تحصیلی تا حدی نقش واسطه‌ای بین بی‌انگیزشی و فرسودگی تحصیلی داشته است (برزگر بر فروبی و همکاران، ۱۳۹۴). از آنجا که نیومن^۱ و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که مطالعه در مورد فرسودگی تحصیلی سبب می‌شود تا به فهم دامنه‌ای گسترده از رفتارهای دانشجویان ممکن شود، بر روابط آتی دانشجویان با دانشگاه تأثیر گذار است و بر قدرت جذب کلی دانشگاه در رابطه با ثبت نام حال و آینده دانشجویان جدید تأثیر دارد. پژوهش‌های قبلی در سازمان‌ها، نشان داده‌اند که فرسودگی پیامدهای متعدد همانند غیبت، ترک شغل، کاهش بهداشت و ریسک بالا یا ابتلا به افسردگی را دارد (توپینن تانر و همکاران، ۲۰۰۵). چنین نتایجی درباره فرسودگی تحصیلی نیز صادق است، اگرچه مطالعات کمی در این موضوع انجام شده است (نعامی، ۱۳۸۹). آهولا و هاکنین^۲ (۲۰۰۷)، در پژوهشی نشان دادند که فرسودگی تحصیلی می‌تواند به افسردگی منجر شود. همچنین، سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۸) به بررسی عوامل پیش‌بینی کننده فرسودگی پرداخته و نشان دادند استرس و خودکارآمدی^۳ با فرسودگی و درگیری تحصیلی^۴ رابطه معناداری دارند. از دیدگاه آن‌ها خودکارآمدی و حمایت اجتماعی متغیرهای درونی و بیرونی مرتبط با فرسودگی تحصیلی بودند. همچنین، در این پژوهش نشان داده شد که فرسودگی اثر منفی بر میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان داشته

1. Neumann

2. Ahola & Hakanen

3. self-efficacy

4. school engagement

است. کاهش دستاوردهای فردی و عملکرد، از پیامدهای مهم فرسودگی است که بر اساس آن فرد احساس بی‌کفایتی در کار یا تحصیل دارد (نوح^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). در پژوهشی نشان داده شد که نگرش بدبینانه و منفی نسبت به موضوعات درسی، انگیزش یادگیری پایین را پیش‌بینی می‌کند و احساس موفق نبودن در درس با عزت‌نفس تحصیلی پایین همراه است (ساندرز^۲ و همکاران، ۲۰۰۴). اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یک ویژگی فردی، می‌تواند نتیجه اعتماد به نفس پایین، ترس از موفقیت و احساس حقارت باشد و یا می‌توان گفت حاصل ایجاد فرسودگی تحصیلی در فرد است. تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با راهبردهای یادگیری، ترس از شکست و اضطراب و افسردگی، رابطه معناداری دارد (کرمی، ۱۳۸۸). مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی که به بررسی رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی با مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران پرداختند، نشان دادند که مؤلفه‌های ارزش‌گذاری درونی و بیرونی نسبت به هدف، سازماندهی، راهبردهای خودنظم‌دهی، فراشناخت، مدیریت زمان و مکان مطالعه و تلاش برای خودتنظیمی به‌طور معناداری پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی هستند. همچنین، در این پژوهش بین دختران و پسران تفاوتی در اهمال‌کاری دیده نشد؛ اما توکلی (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که در دو جنس از نظر میزان اهمال‌کاری تفاوت وجود دارد، به‌گونه‌ای که مردان اهمال‌کاری بیشتری داشتند. همچنین، پژوهش‌های متعدد هم‌نشان داده‌اند که اهمال‌کاری در مردان بیشتر از زنان است (تمدنی، ۱۳۸۹؛ بالکس و دورو^۳، ۲۰۰۹). نتایج تحقیق حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) روی دانشجویان نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی به‌طور منفی اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین، در بین مؤلفه‌های خودتنظیمی نتایج نشان داد که مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی هستند. اهمال‌کاری تحصیلی بر میزان یادگیری و بر موفقیت کنونی و آتی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد. تأخیر در شروع و اتمام تکالیف سبب خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکلیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی پیگیری کند که این مسئله در فرایند یادگیری اختلال ایجاد می‌کند و

1. Noh
2. Saunders
3. Balkis & Duru

سبب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌شود (توکلی، ۱۳۹۲). از طرفی، با توجه به آمار مراکز مشاوره دانشگاه‌ها در مورد دانشجویان مراجعه کننده به مراکز مشاوره، موارد زیادی از دانشجویان که مراجعه می‌کنند دانشجویانی را شامل می‌شود که مشکل در فرسودگی تحصیلی دارند که به صورت خستگی و دلزدگی از تحصیل خود را نشان می‌دهد و یا دانشجویانی که مشکل اهمال کاری دارند و معمولاً در اواخر نیم‌سال تحصیلی و نزدیک به امتحانات پایانی مراجعه می‌کنند که برنامه تحصیلی نداشته‌اند و تکالیف درسی را منظم پیش نبرده‌اند و تکالیف متراکم شده و معمولاً به صورت اضطراب و دلهره بروز می‌کند. لذا، انجام پژوهش‌هایی در این زمینه و بررسی متغیرهای مؤثر در آن دارای اهمیت زیادی است. از این رو، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه اصفهان بود تا بررسی شود که تنظیم هیجانی و زیرمقیاس‌های آن و همچنین، فرسودگی تحصیلی به چه میزان توانایی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را دارند. به عبارت دیگر، در تحقیق حاضر دو فرضیه اصلی مطرح شده بود: الف) بین متغیرهای تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. ب) متغیرهای تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی توانایی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی را دارند.

روش

نوع پژوهش، جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

این نوع تحقیق، از نظر هدف کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی از نوع هم‌بستگی بود. جامعه آماری تحقیق شامل تمام دانشجویان دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۴ - ۱۳۹۵ بود که به منظور تعیین حجم نمونه مطالعه مقدماتی روی ۳۰ نفر از اعضای نمونه که به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند، صورت گرفت و ضریب هم‌بستگی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک محاسبه شد و در نهایت، از فرمول محاسبه حجم نمونه (بلاند^۱، ۲۰۰۰) برای تعیین حجم نمونه استفاده شد.

$$N = \frac{\left(Z_{\alpha} + Z_{\beta} \right)^2}{\left(0.5 * \left(Ln \frac{1+r}{1-r} \right) \right)^2} + 3$$

حجم نمونه ۱۷۶ نفر برآورد شد که در این پژوهش برای جلوگیری از ریزش احتمالی نمونه‌ها، از بین تمام دانشجویان کارشناسی دانشگاه اصفهان، تعداد ۲۰۰ نفر دانشجوی به‌عنوان اعضای نمونه پژوهش حاضر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. در ابتدا، به تصادف ۴ دانشکده شامل دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، ادبیات و علوم انسانی، فنی و مهندسی و تربیت‌بدنی انتخاب شدند. سپس با مراجعه به دانشکده‌های مذکور به نسبت تعداد دانشجویان در هر دانشکده، نمونه لازم به تصادف انتخاب و پرسش‌نامه‌های پژوهش برای تکمیل در اختیار دانشجویان قرار گرفت. تعداد ۱۱۵ نفر از نمونه‌ها دختر و ۸۵ نفر پسر بودند. میانگین سنی دختران ۲۱/۱۳ سال و میانگین سنی پسران ۲۲/۱۹ سال بود.

ابزار پژوهش

مقیاس دشواری‌های تنظیم هیجانی^۱ (DERS): شاخص تنظیم هیجانی از سوی گراتز اولین بار در سال ۲۰۰۴ با هدف ارزیابی اختلالات تنظیم عاطفی طراحی شد و از سوی امینان (۱۳۸۸) به فارسی ترجمه شده است. این مقیاس یک شاخص خود گزارشی است که دارای ۳۶ عبارت بوده و ۶ خرده‌مقیاس عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی (۶ گویه)، اختلال در انجام رفتارهای هدفمند (۵ گویه)، اختلال در کنترل تکانه (۶ گویه)، فقدان آگاهی هیجانی (۶ گویه)، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی (۸ گویه) و فقدان شفافیت هیجانی (۵ گویه) را در یک مقیاس ۵ گزینه‌ای (تقریباً هرگز تا تقریباً همیشه) ارزیابی کردند. گراتز و رومر (۲۰۰۴) روایی پرسش‌نامه دشواری‌های تنظیم هیجانی را با استفاده از روش فرم‌های هم‌تا برابر با ۰/۸۸ به دست آوردند. در ایران امینان (۱۳۸۸) هم‌بستگی نمره آزمون را با نمره پرسش‌نامه هیجان‌خواهی زاگرمین^۲ بررسی کرد و نشان داد که هم‌بستگی مثبت معناداری بین آن‌ها وجود دارد (۰/۰۵ < p، ۰/۲۶ = r، n=۵۹) که بیانگر روایی مناسب پرسش‌نامه تنظیم

1. Difficulties in Emotion Regulation Scale
2. zuckerman sensation seeking scale

هیجانی بود. گراتز (۲۰۰۴) پایایی این پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش کرده است. امینان (۱۳۸۸) نیز پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ و تنصیف را به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۸۰ به دست آورد. حیدری و اقبال (۱۳۸۹) نیز پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ و تنصیف، به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۵ به دست آوردند که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این پرسش‌نامه است. در پژوهش حاضر و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی این پرسش‌نامه ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی مسلش^۱: این پرسش‌نامه اصلاح‌شده مقیاس فرسودگی مسلش، فرم عمومی است که برای استفاده در نمونه دانشجویان از سوی شوفلی^۲ و همکاران (۲۰۰۲) اصلاح شده است. این پرسش‌نامه در کل ۱۵ پرسش دارد و شامل سه خرده‌مقیاس است. خستگی عاطفی با ۵ پرسش، شک و بدبینی ۴ پرسش و خودکارآمدی تحصیلی با ۶ پرسش اندازه‌گیری می‌شود. همه پرسش‌ها در یک پیوستار ۷ درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۶) اندازه‌گیری می‌شود. نمره‌های بالا در خستگی عاطفی و شک و بدبینی، و نمره پایین در خودکارآمدی نشان‌دهنده فرسودگی تحصیلی است که البته خودکارآمدی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در فرم اصلی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش نسخه دانشجویان، پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ در نمونه‌های هلندی، پرتغالی و اسپانیایی گزارش شده است. پایایی در نمونه اسپانیایی، خستگی عاطفی ۰/۷۴، شک و بدبینی ۰/۷۹، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۶، در نمونه پرتغالی، خستگی عاطفی ۰/۷۹، شک و بدبینی ۰/۸۲، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۶۹ و در نمونه هلندی خستگی عاطفی ۰/۸۰، شک و بدبینی ۰/۸۶ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۶۷ به دست آمده بود. ضریب روایی هم‌زمان این مقیاس با پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی و مقیاس محقق ساخته موفقیت تحصیلی تأییدکننده روایی مطلوب این مقیاس بود (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲؛ رستمی و همکاران ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، پایایی ۰/۸۳، ۰/۹۰ و ۰/۸۰ برای سه زیرمقیاس خستگی عاطفی، شک و بدبینی و خودکارآمدی تحصیلی به دست آمد.

پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی^۳: این پرسش‌نامه از سوی لای^۴ (۱۹۸۶) طراحی شده است و دارای ۲۰ پرسش با طیف لیکرت ۵ درجه از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است.

1. Mslach Burnout Inventory
2. Schaufeli
3. Procrastination Assessment Scale-Students
4. Lay

خسروی (۱۳۸۸) برای بررسی روایی محتوایی این پرسش‌نامه، با استفاده از نظرات چندین متخصص متناسب با فرهنگ و جامعه ایران ویرایشی در عبارت‌ها اعمال کرده است و پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۵ گزارش کرده است. در تحقیق حاضر، پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و پایایی ابزارهای پژوهش در تحقیق حاضر

متغیر	شاخص متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب آلفای کرونباخ
پیش‌بین	تنظیم هیجانی	۹۹/۳۱	۱۹/۲	۰/۹۲۵
	عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی	۱۶/۲۴	۴/۹	۰/۸۴۲
	اختلال در رفتارهای هدفمند	۱۵/۳۷	۳/۹	۰/۷۸۸
	اختلال در کنترل تکانه	۱۶/۵۸	۴/۲	۰/۸۰۱
	فقدان آگاهی هیجانی	۱۵/۱۸	۳/۱	۰/۵۳۰
	دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۲۱/۲۷	۵/۷	۰/۸۳۲
	فقدان شفافیت هیجانی	۱۲/۰۱	۳/۵	۰/۷۶۳
	خستگی عاطفی	۱۶/۶	۶/۳	۰/۸۳۲
	شک و بدبینی	۱۲/۹۸	۶/۵	۰/۹۰۸
	خودکارآمدی تحصیلی	۲۰/۱۶	۶/۸	۰/۸۰۴
ملاک	اهمال کاری	۵۸/۷۸	۹/۹	۰/۷۹۴

همان‌گونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ یا همسانی درونی در تمام مولفه‌ها برای متغیرهای تنظیم هیجانی، فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی مناسب است.

یافته‌ها

پژوهش حاضر از نوع هم‌بستگی بوده و در آن رابطه تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی بررسی شده است. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری هم‌بستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده شده است. در ابتدا، نتایج مربوط به نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

جدول ۲ نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنف در بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

اهمال کاری تحصیلی	فرسودگی تحصیلی	تنظیم هیجانی	شاخص آزمون
۱/۳۴۷	۱/۳۲۵	۰/۷۵۸	مقدار Z
/۰۵۸	/۰۵۴	۰/۶۳۱	سطح معناداری

چنانچه در جدول شماره ۲ نشان داده شده است، با توجه به اینکه مقدار آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، بنابراین، می توان نتیجه گرفت که داده های مورد بررسی دارای شرایط نرمال بودن هستند و می توان از آزمون های پارامتریک برای تحلیل داده های پژوهش استفاده کرد. در ادامه، نتایج مربوط به تحلیل داده های پژوهش با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون گام به گام ارائه شده است.

جدول ۳ همبستگی متغیرهای پژوهش با متغیر اهمال کاری تحصیلی

متغیر	آماره	معناداری	تعداد	متغیر	آماره	معناداری	تعداد
تنظیم هیجانی	۰/۲۷۰	***	۲۰۰	فقدان شفافیت هیجانی	۰/۳۱۹	***	۲۰۰
عدم پذیرش پاسخ های هیجانی	۰/۱۸۲	**	۲۰۰	خستگی عاطفی	۰/۳۰۳	***	۲۰۰
اختلال در رفتارهای هدفمند	۰/۱۷۶	*	۲۰۰	شک و بدبینی	۰/۲۵۰	***	۲۰۰
اختلال در کنترل تکانه	۰/۲۲۷	***	۲۰۰	خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۴۳	***	۲۰۰
فقدان آگاهی هیجانی	۰/۱۰۶	-	۲۰۰	سن	-۰/۱۰۲	-	۲۰۰
دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۰/۱۸۱	**	۲۰۰	معدل تحصیلی	-۰/۱۷۳	**	۲۰۰

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

چنانچه در جدول شماره ۳ مشاهده می شود همبستگی بین متغیرهای پژوهش بر اساس همبستگی پیرسون نشان داده شده است. تنظیم هیجانی و همه زیرمقیاس های آن به جز فقدان آگاهی هیجانی رابطه معناداری با اهمال کاری تحصیلی دارند. همچنین، هر سه خرده مقیاس فرسودگی تحصیلی نیز رابطه معناداری با اهمال کاری تحصیلی دارند. رابطه سن با اهمال کاری تحصیلی معنادار نیست؛ اما معدل تحصیلی دانشجویان رابطه منفی معناداری با اهمال کاری تحصیلی نشان داده است. در نتیجه، فرضیه های اول پژوهش تأیید می شود.

در ادامه نتایج آزمون رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۴ ضریب هم‌بستگی چندگانه و تحلیل واریانس برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای تنظیم هیجانی و خرده‌مقیاس‌های آن و خرده‌مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی

شاخص متغیرها	R	R ²	F تغییر	معناداری	F	معناداری
۱ خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۴۳	۰/۱۱۸	۲۶/۴۷۷	۰/۰۰۱	۲۶/۴۷۷	۰/۰۰۱
۲ خودکارآمدی تحصیلی فقدان شفافیت هیجانی	۰/۴۰۴	۰/۱۶۳	۱۰/۶۶۵	۰/۰۰۱	۱۹/۲۱۸	۰/۰۰۱
۳ خودکارآمدی تحصیلی فقدان شفافیت هیجانی خستگی عاطفی	۰/۴۳۴	۰/۱۸۸	۶/۴	۰/۰۱۵	۱۵/۱۳۸	۰/۰۰۱

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول شماره ۴ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد خودکارآمدی تحصیلی، فقدان شفافیت هیجانی و خستگی عاطفی توانایی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی را دارند. یافته‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی بیشترین توانایی پیش‌بینی را دارد. این عامل ۰/۱۱۸ از تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در مرحله دوم با اضافه شدن فقدان شفافیت هیجانی، توان پیش‌بینی به ۰/۱۶۳ می‌رسد؛ یعنی این دو عامل با هم ۱۶/۳ درصد از متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند که سهم خالص فقدان شفافیت هیجانی نزدیک به ۵ درصد است. در مرحله سوم با اضافه شدن خستگی عاطفی توان پیش‌بینی به ۰/۱۸۸ می‌رسد و این سه متغیر با هم در این مرحله ۱۸/۸ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. سایر متغیرها در رگرسیون گام به گام به دلیل عدم تبیین و رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی از رگرسیون خارج شده‌اند.

جدول ۵ ضریب رگرسیون چندگانه گام به گام برای پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس به متغیرهای پژوهش

متغیر شاخص‌ها	B	SEb	B	T	معناداری
عدد ثابت	۴۶/۶۸۵	۲/۰۶۹	-	۲۳/۵۳۲	۰/۰۰۱
۱ خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۵۰۱	۰/۰۹۷	۰/۳۴۳	-۵/۱۴۶	۰/۰۰۱
عدد ثابت	۴۳/۲۴۷	۲/۶۱۸	-	۱۶/۵۱۸	۰/۰۰۱
۲ خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۸۵	۰/۱۰۱	۰/۲۶۴	-۳/۸۰۲	۰/۰۰۱
فقدان شفافیت هیجانی	۰/۶۴۶	۰/۱۹۸	۰/۲۲۷	۳/۲۶۶	۰/۰۰۱
عدد ثابت	۴۱/۲۰۴	۲/۷۱۷	-	۱۵/۱۶۷	۰/۰۰۱
۳ خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۸۹	۰/۱۰۸	۰/۱۹۸	-۲/۶۵۸	۰/۰۰۸
فقدان شفافیت هیجانی	۰/۶۰۱	۰/۱۹۶	۰/۲۱۱	۰/۰۶۳	۰/۰۰۲
خستگی عاطفی	۰/۲۷۳	۰/۱۱۱	۰/۱۷۴	۲/۴۵	۰/۰۱۵

بر اساس نتایج به دست آمده در جدول شماره ۵ رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی منفی است و رابطه بین فقدان شفافیت هیجانی و خستگی عاطفی با اهمال کاری تحصیلی مثبت است. به عبارت دیگر، با اضافه شدن یک واحد به فقدان شفافیت هیجانی و خستگی عاطفی به ترتیب ۰/۲۱۱ و ۰/۱۷۴ به میزان اهمال کاری تحصیلی افزوده می‌شود، در حالی که با اضافه شدن یک واحد به خودکارآمدی تحصیلی به میزان ۰/۱۹۸ از میزان اهمال کاری تحصیلی کم می‌شود. در نتیجه می‌توان گفت فرضیه دوم پژوهش تأیید شده است و مؤلفه‌های تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی توانایی پیش‌بینی متغیر اهمال کاری تحصیلی را دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

عوامل متنوعی در اهمال کاری تحصیلی نقش دارند که از آن جمله، می‌توان به توانایی تنظیم هیجان و میزان فرسودگی تحصیلی اشاره کرد. در پژوهش حاضر نشان داده شد که تنظیم هیجانی و مؤلفه‌های آن و همچنین، مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری با اهمال کاری تحصیلی دارند؛ اما از بین این مؤلفه‌ها، خودکارآمدی تحصیلی، فقدان شفافیت هیجانی و خستگی عاطفی، توان پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی را دارا هستند. رابطه سن با

اهمال کاری تحصیلی معنادار نبود؛ اما رابطه معدل تحصیلی با آن معکوس و معنادار به دست آمد. این نتایج هم‌سو با یافته‌های مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) بوده است. همچنین، نتایج تحقیق عنایتی و رستگارتبار (۱۳۹۶) روی دانشجویان نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با نگرش دانشجویان به تحصیل رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، اهمال کاری تحصیلی نقش میانجی در رابطه بین نگرش دانشجویان به تحصیل با فرسودگی تحصیلی داشته است.

در تحقیق دیگر نتایج نشان آمده است که بی‌انگیزشی و اهمال کاری توانایی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی را دارند، چنانچه اهمال کاری تحصیلی تا حدی نقش واسطه‌ای بین بی‌انگیزشی و فرسودگی تحصیلی داشته است (برزگر بر رویی و همکاران، ۱۳۹۴). ماربرگ و برو^۱ (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان دادند که خستگی هیجانی با استرس‌های تحصیلی رابطه معناداری دارد.

کوتینهو^۲ و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که در تنظیم هیجانی، افراد به واسطه چگونگی بیان و تجربه هیجانات خود بر هیجانانگیزان تأثیر می‌گذارند و دشواری در تنظیم هیجانی، نتیجه کمبود توانایی‌ها و قابلیت‌های تنظیم هیجانی است. تنظیم هیجانات به فرد کمک می‌کند تا بتواند راه‌های تأثیر بر هیجانات خود، زمان و چگونگی بروز هیجانات را بیان کند (اینگلیش و جان، ۲۰۱۳). در واقع، تنظیم هیجانی سرکوب هیجان‌ها نیست؛ بلکه شخص نباید همیشه در حالت آرام و ساکن از برانگیختگی هیجانی قرار داشته باشد. به اعتقاد لیهی^۳ و همکاران (۲۰۱۱) تنظیم هیجانی در بردارنده تمام راهبردهای مقابله‌ای انطباقی است که افراد در مواجهه با هیجانات شدید و ناخواسته اتخاذ می‌کنند. هرچه توانایی‌های فرد برای تنظیم هیجانات خود بیشتر باشد، قادر خواهد بود تا در مواجهه با شرایط استرس‌آور، از جمله در شرایطی که با تکالیف تحصیلی مختلفی روبه‌رو است، به درستی برخورد کند و برای تکمیل به‌موقع آن‌ها به‌درستی برنامه‌ریزی کند. در نتیجه، به جای اهمال کاری و طفره رفتن از انجام وظایف تحصیلی، به‌موقع و به‌درستی آن‌ها را انجام می‌دهد، در حالی که اگر قادر نباشد هیجانات خود را مدیریت کند در برابر استرس ناشی از انبوه تکالیف دانشگاهی و دروس مختلف، صورت مسئله را پاک می‌کند و انجام به‌موقع آن‌ها را به تعویق می‌اندازد که سبب می‌شود تا با گذشت زمان باز هم استرس فرد بیشتر شود

1. Murberg & Bru
2. Coutinho
3. Leahy

و بیشتر از قبل از انجام تکالیف خود طفره رود و بر شدت اهمال کاری فرد افزوده شود. همسو با نتایج به دست آمده در این پژوهش، نتایج پژوهش حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷) روی دانشجویان نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی به طور منفی اهمال کاری را پیش بینی می کنند. همچنین، آهولا و هاکنین (۲۰۰۷) و سالملا - آرو و همکاران (۲۰۰۸) نیز نشان داده اند که رابطه معناداری بین فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی وجود دارد. بودروا و همکاران^۱ (۲۰۰۴) ادعا می کنند که فرسودگی تحصیلی با استرس های فراوان، ساعات طولانی کار کردن همراه با تحصیل، دغدغه مندی و نگرانی در مورد نمره های درسی، شک و تردید نسبت به آینده، سطوح پایین کنترل، رضایت کم از عدم تعادل بین زندگی شخصی و کاری و سطح پایین دریافت حمایت از همسالان و دوستان در ارتباط است. همچنین، مطالعات مختلف نشان داده اند که فرسودگی تحصیلی به طور منفی با تعهد و عملکرد تحصیلی هم بسته است (برسو و همکاران، ۲۰۰۷؛ سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰). هنگامی که دانشجو با استرس های فراوانی روبه رو باشد، به مرور احساس فرسودگی، شک و بدبینی نسبت به آینده و توانایی های خود می کند و دچار نوعی خستگی عاطفی می شود. این حالات سبب می شود تا انگیزه کافی را برای انجام تکالیف درسی خود نداشته باشد و مرتباً انجام آن ها را به تعویق اندازد و از تحویل به موقع تکالیف خود طفره رود و به عبارت دیگر، دچار اهمال کاری تحصیلی شود. در مقابل، در صورتی که میزان خودکارآمدی تحصیلی در فرد بالاتر باشد، احساس کفایت و توانایی بیشتری می کند و در برابر وظایف تحصیلی خود را ناتوان ارزیابی نمی کند. در این صورت این تکالیف را به موقع انجام می دهد و در انجام آن ها اهمال نمی ورزد.

از آنجا که تحقیقات گوناگون نشان داده است که اهمال کاری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و میزان یادگیری دانشجویان تأثیر زیادی دارد، بررسی رابطه بین اهمال کاری تحصیلی با سایر متغیرهای اثرگذار در این زمینه در تحقیقات آتی می تواند به شناخت و درمان این مشکل بسیار کمک کننده باشد. برای مثال، تحقیق آخوندی (۱۳۹۶) نشان داد که مدل مداخله سرمایه روان شناختی^۲ (PCI) بر کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان تأثیر مثبت داشته است.

از محدودیت های پژوهش حاضر، می توان به نقش تعدیل گری متغیر جنسیت اشاره

1. Boudreau

2. PCI: Psychological Capital Intervention

داشت که هر دو جنس پژوهش شده‌اند و تحلیل‌ها بر اساس متغیر جنسیت نبوده است، در حالی که در بسیاری از پژوهش‌ها به میزان اهمال‌کاری بیشتر در مردان نسبت به زنان اشاره شده است که پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی در صورت امکان جنسیت به صورت متغیر کنترل شود تا نقش تعدیل‌گری نداشته باشد. همچنین، این پژوهش با تعداد نمونه ۲۰۰ نفر و با تحلیل رگرسیونی بوده است که پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی با حجم نمونه‌های بیشتر و به صورت تحلیل معادلات ساختاری صورت گیرد؛ زیرا تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که متغیرهای زیادی در اهمال‌کاری تحصیلی نقش دارند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که متغیرهای تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی، توانایی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را دارند که پیشنهاد می‌شود مراکز مشاوره دانشگاه‌ها با برگزاری کارگاه‌های مناسب و آموزش تنظیم هیجانی به کاهش فرسودگی تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی اقدام کنند تا از این طریق عملکرد تحصیلی دانشجویان مثبت باشد.

منابع

- آخوندی، ن. (۱۳۹۶). اثربخشی مدل سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری سازمانی. *شناخت اجتماعی*، ۶ (۱)، ۲۷-۳۹.
- امینیان، م. (۱۳۸۸). *رابطه تنظیم هیجانی، رخدادهای منفی زندگی و تصویر از بدن با اختلالات تغذیه در زنان و دختران شهر اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- تمدنی، م. (۱۳۸۹). اهمال‌کاری در دانشجویان، روان‌شناسی تحولی. *روان‌شناسان ایرانی*، ۶ (۲۴)، ۳۳۷-۳۴۴.
- توکلی، م. (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت-شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه. *روان‌شناسی تربیتی*، ۹ (۲۸)، ۹۹-۱۲۱.
- حسین چاری، م. و دهقانی، ی. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲ (۴)، ۶۳-۷۳.
- حیاتی، د.، عبدالهی، ع.، حسینی آهنگری، س. ع. و عزیزی ابرقویی، م. (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۳ (۴)، ۱۸-۲۹.
- حیدری، ع. و اقبال، ف. (۱۳۸۹). رابطه دشواری در تنظیم هیجانی، سبک‌های دلبستگی و صمیمیت با رضایت زناشویی در زوجین صنایع فولاد شهر اهواز. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۴ (۱۱)، ۷-۱۹.
- خسروی، ع. ا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه رضایت شغلی کارکنان و اهمال‌کاری آنان در بخش آموزش سازمان توسعه تجارت. *رهبری و مدیریت دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۳ (۲)، ۱۲۵-۱۴۱.
- رستمی، ز.، عابدی، م. و شوفلی، و. ب. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۶ (۱)، ۲۱-۳۸.

- عنایتی، ت.، و رستگار تبار، ف. (۱۳۹۶). رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۴(۳)، ۲۰-۳۰.
- کرمی، د. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. *اندیشه و رفتار*، ۴(۳)، ۲۵-۳۴.
- مطیعی، ح.، حیدری، م.، و صادقی، م. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *روانشناسی تربیتی*، ۸(۲۴)، ۴۹-۷۰.
- نعامی، ع.ز. (۱۳۸۹). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۱۱۷-۱۳۴.
- Ahola, K., & Hakanen, J. (2007). Job strain .Burnout and depressive symptoms: a prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorder, 104(1-3), 125-138.*
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). prevalence of Academic Procrastination Behavior Among pre-service Teachers, and its Relationship With Demographics and individual preference. *Journal of Theory and practice in Education, 5 (1), 18-32.*
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill R. R., & Dobson J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine, 44 (4), 75-76.*
- Breso, E, Salanova, M., & Schaufeli, W. (2007). In Search of the” third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology: An International Review, 59(13), 460-478.*
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion, 3(1), 48-67.*
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). The Portuguese version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale and its relationship with psychopathological symptoms. *Review of Clinical Journal, 37(4), 145-151.*
- Eisenberg, N., & Spinrad, T., L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75, 334-339.*
- English, T., & John, O. P. (2013). Understanding the Social Effects of Emotion Regulation: The Mediating Role of Authenticity for Individual Differences in Suppression. *Emotion, 13(2), 314-329.*
- Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2011). Extending Research on the Utility of an Adjunctive Emotion Regulation Group Therapy for Deliberate Self-Harm Among, Women With Borderline Personality Pathology Personality Disorders. *Theory, Research, and Treatment, 2(4), 316-326.*
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dis-regulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26(1), 41-54.*
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74, 224-237.*
- Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology. Science and Practice, 2, 151-164.*

- Hoeksma, J. B., Oosterlaan, J., & Schipper, E.M. (2004). Emotion regulation and the dynamics of feelings: A conceptual and methodological framework. *Child Development*, 75, 354-360.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4-41.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastinator. *Education*, 118(4), 529-538.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Leahy, R. L., Trich, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion Regulation in Psychotherapy*. London: The Guilford press.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25, 317-332.
- Neumann, Y., Neumann, E., & Reichel, A. (2010). Determinant and Consequences of Students' Burnout in Universities. *Journal of Higher Education*, 61(1), 20-31.
- Noh, H., Shin, H., & Lee, S. M. (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 28, 82-89.
- Parrott, W. G. (2001). Implications of dysfunctional emotions for understanding how emotions function. *Review of General Psychology*, 5, 180-186.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J.C., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance. The mediating roles of study burnout and engagement. Anxiety, stress coping. *Journal International*, 23(21), 53-70.
- Salmela-Aro, K., Savola, I. H., & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence. *Journal of Roth and Adolescence*, 6, 34-45.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 81-90.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., MarquesPinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice*, 2, 446-452. New York: The Free Press.