بررسی رابطه اهمال‌کاری و تنظیم هیجان در کودکان شهر قدس: نقش میانجی سبک‌های هویت

سارا ببرافکن[1]
پژمان شکیبا[2]

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه اهمال‌کاری و تنظیم هیجان در کودکان شهر قدس با میانجی‌گری سبک‌های هویت انجام شد. این پژوهش به روش توصیفی از نوع همبستگی (معادلات ساختاری) انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی کودکان ۸ الی ۱۲ سال شهر قدس در سال ۱۴۰۲ تشکیل می‌دادند. برای نمونه‌گیری از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. نمونه پژوهش تعداد ۳۷۳ نفر با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش نیز پرسش‌نامه تنظیم هیجان‌شناختی گارنفسکی و همکاران، پرسش‌نامه اهمال‌کاری سولومون و راثبلوم و پرسشنامه سبک هویت بروزنسکی بود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز تحلیل مسیر و ضریب همبستگی با استفاده از نرم‌افزار PLS بود. نتایج پژوهش نشان داد که اهمال‌کاری با تنظیم هیجان و سبک‌های هویتی رابطه معنادار مستقیمی دارد. همچنین سبک‌های هویتی با تنظیم هیجان رابطه مستقیم معناداری دارد. در نهایت سبک‌های هویتی در رابطه بین اهمال‌کاری و تنظیم هیجان نقش میانجی و اثر غیرمستقیم دارد. بنابراین اهمال‌کاری بر تنظیم هیجان کودکان تأثیرگذار است و سبک‌های هویت می‌توانند میانجی این تأثیر باشد.

واژگان کلیدی: اهمال‌کاری، تنظیم هیجان، سبک‌های هویت. نقش میانجی.

---

۱. کارشناس ارشد گروه روان‌شناسی شخصیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد الکترونیکی، تهران. ایران (نویسنده مسئول).
babrafkansara@gmail.com

۲. کارشناس ارشد گروه روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت‌الله آملی، آمل، ایران. ps.pshakiba@gmail.com

مقدمه

آنچه برای خانواده از اهمیت بالایی برخوردار است، توجه به احساسات و هیجانات کودکان است. به همین دلیل روان‌شناسان در طی سال‌های اخیر به مقوله تنظیم هیجانات کودکان توجه بسزایی داشته‌اند (آدینسکی[1] و همکاران، ۲۰۲۴). تنظیم هیجانی شامل توانایی افراد در مدیریت توجه، عاطفه و رفتار برای رسیدن به اهداف است و تنظیم هیجانی مستقیماً بر رشد، سلامت و تندرستی کودک تأثیر می‌گذارد و مسیر را برای فرد به منظور مدیریت رفتارهای بهداشتی و دستیابی به پتانسیل کامل اجتماعی و اقتصادی خود در طول عمرش تعیین می‌کند (جسلین[2] و همکاران، ۲۰۲۵). کودکان با توانایی تنظیم هیجان بهتر، احتمالاً در مدیریت وظایف خود نیز بهتر عمل و کمتر اهمال می‌کنند. برای مثال کودکی که بتواند احساسات ناخوشایند مانند اضطراب یا ناامیدی را به طور مؤثر مدیریت کند، احتمالاً در انجام تکالیف درسی که ممکن است برایش چالش برانگیز باشد؛ عملکرد بهتری داشته باشند. همچنین افراد در رویارویی با حوادث منفی از راهبردهای شناختی مختلفی برای تنظیم هیجان استفاده می‌کنند. تنظیم هیجان، فرایندی 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 هیجانات ناخوشایند همچون احساس اندوهگینی شوند، بتوانند از شدت آن کم کنند (والوینس و برنالدو،[3] ۲۰۱۳). هیجان‌ها می‌توانند یادگیری و موفقیت نهایی کودکان را تسهیل یا تضعیف کنند. از این‌رو عوامل اجتماعی و هیجانی، نقش مهمی را بر عهده دارند (کیمیایی و سلطانی‌فر، ۱۴۰۰). بنابراین متولیان امر آموزش و پرورش باید به این جنبه از تعلیم و تربیت به سبب منافعی که برای کودکان دارد، توجه بیشتری مبذول دارند (مکلنتوش[4] و همکاران، ۲۰۲۱). نتایج پژوهش والوینس و برنالدو (۲۰۱۳) نشان داد که بین هیجانات خوشایند در محیط درس و تنظیم هیجان با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. در واقع هیجانات

1. Adynski
2. Jesline
3. Villavicencio & Bernardo
4. McIntosh

خوشـایند همراه برخورداری از مهارت نظیم هیجان، موجب کسـب نمرات بیشـتر در محیط آموزشگاهی می‌شود. کارمن[1] و همکاران (۲۰۱۵) نیز نشان دادند که تنظیم هیجان با بسیاری از عوامل زمینه‌سـاز اهمال‌کاری همچون افسـردگی و اضطراب رابطه معناداری دارد. در واقع افرادی که بتوانند به تنظیم هیجانات خود به خصوص آن بخش از هیجانات که ناخوشایند اسـت، بپردازند؛ میزان کمتری از افسـردگی و اضطراب را تجربه خواهند کرد که همه این‌ها با کاهش گرایش به اهمال‌کاری مرتبط است (زیگلر،[2] ۲۰۱۸).

یکی از عواملی که به نظر می‌رسـد با تنظیم هیجان در ارتباط باشـد، اهمال‌کاری است که می‌تواند تأثیر مخربی بر رشـد و پیشـرفت کودکان داشته باشـند (برادران و رنجبر نوشری، ۱۴۰۱). در طی دوران کودکی برخی از کودکان از اینکه در انجام کاری موفق نشوند، می‌ترسند و به همین دلیـل کار را بـه تعویـق می‌اندازنـد تا از این ترس فـرار می‌کنند و به نوعی با پدیـده اهمال‌کاری درگیر می‌شـوند (تمنایی‌فـر و منصوری‌نیـک، ۱۳۹۸). بنابراین اهمال‌کاری[3] بـرای توصیف اقدام به انجـام عملـی که به صورت غیرضروری به تأخیر افتاده اسـت، بـه کار می‌رود و در نهایت زمانی تمایـل به تکمیـل آن کار در فرد به وجود می‌آید (ولی‌زاده و همـکاران، ۱۳۹۸). اهمال‌کاری، یکی از بحث‌های مهمی اسـت که در سـال‌های اخیر مورد توجه بسـیاری از پژوهشگران قرار گرفته و از آن به عنوان یک عادت بد و یک مشـکل رفتاری یاد شـده است که بسیاری از بزرگسالان آن را در کارهـای منظـم روزانـه تجربه می‌کنند (میـراو مارینـا،[4] ۲۰۲۲). اهمال‌کاری عبارت اسـت از به آینده موکول کردن کاری که قصد انجام آن را داریم و می‌تواند اثراتی منفی بر پیشرفت بگذارد (برانج[5] و همکاران، ۲۰۲۱). اهمال‌کاری ارتباط مستقیمی با سطح نمرات دارد و تأثیرات منفی آن بر پیشرفت تحصیلی کاملاً مشخص و معمولاً با کاهش نمرات، کاهش انگیزش و گاه ترک اجباری تحصیل همراه است (بلیکس و دورو،[6] ۲۰۱۹ به نقل از زارعی و خشوعی، ۱۳۹۵). از مصادیق اهمال‌کاری

1. Kármen
2. Ziegler
3. Negligence
4. Meirav & Marina
5. Branje
6. Balkis & Duru

می‌توان بـه اهمال‌کاری در موقعیت‌های آموزشـی اشـاره کرد. اهمال‌کاری[1] کـودکان به عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده کیفیت کار آن‌ها در مدرسه و چگونگی اجتناب یا استقبال از تکالیف محسـوب می‌شـود (سمسـون و پچی،[2] ۲۰۱۹). اهمال‌کاری در کودکان به صـورت تأخیر عمدی در انجام امور مرتبط با مطالعه همچون خواندن، نوشتن مقالات و مطالعه برای امتحانات آشکار می‌شـود (گرانـکل و همـکاران،[3] ۲۰۲۳). از طرفـی اهمال‌کاری اغلب با عـدم تصریح ارزش‌ها مرتبط است که به تأخیر در انجام تعهدات در فعالیت‌های دلخواه منجر می‌شود. بنابراین مداخلات درمانـی کـه آگاهی فرد را از ارزش‌ها افزایش می‌دهد، ممکن اسـت عمل به تعهدات را افزایش دهنـد (روزنتـال و همـکاران،[4] ۲۰۱۸). ولتـرز[5] (۲۰۲۳) اهمال‌کاری را از دیـدگاه یادگیری خودتنظیمی بررسـی کـرده و نتایج پژوهش وی نشـان داده اسـت که اهمـال‌کاری بـا خودتنظیمی پایین و جهت‌گیری هدف اجتنابی مرتبط و این تبیین همسـو با تعریف اسـتیل[6] (۲۰۱۶) از اهمال‌کاری اسـت که آن را به عنوان شکسـت در خودتنظیمی معرفی کرده اسـت. همه مطالعات به طور باثباتی به این نتیجه رسیدند که شکست در خودتنظیمی، هسته اصلی اهمال‌کاری محسوب می‌شـود (اسـتیل، ۲۰۱۶). تاکر و اوسـی[7] (۲۰۱۵) در پژوهشـی با عنوان «اثربخشی درمان شناختی رفتاری مبتنی بر آموزش مهارت بر رفتار اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان»، اثربخشی درمان شناختی ـ رفتاری را بر کاهش اهمال‌کاری تأیید کردند. محدودیت درمان شناختی رفتاری در تبیین اهمال‌کاری، این است که بر محتوای شناختی بیشتر از فرایندهای شناختی تأکید دارد.

از طرفـی یکـی از عواملـی کـه بـه نظر می‌رسـد بیـن تنظیـم هیجـان و اهمـال‌کاری نقش میانجـی داشـته باشـد، سـبک‌های هویـت اسـت. اریکسـون[8] (۱۹۶۸) بـر ایـن بـاور اسـت که اصلی‌ترین تکلیف تحولی نوجوان، شـکل‌دهی هویتی منسـجم و تمامیت یافته است. ایجاد

1. Academic Procrastination
2. Simpson & Pychy
3. Grunschel&etal
4. Rozental
5. Wolters
6. Steel
7. Toker & Avci
8. Erikson

یک احساس هویت قوی و روشن از اینکه شخص چه کسی است، مهم‌ترین وظیفه رشدی است که نوجوان با آن مواجه می‌شود؛ از این‌رو بحران رشدی عمده‌ای که نوجوان با آن مواجه می‌شود، تعارض بین پذیرش، انتخاب یا کشف یک هویت است و پخش انرژی نوجوان به شک و تعارض در مورد انتخاب هویت می‌انجامد (اریکسون، ۱۹۶۸ به نقل از بیرامی، ۱۳۹۹). هویت،[1] تدوینی از خویشتن است که نحوه رفتار و اندیشه فرد را با خود و پیرامون خود تبیین می‌کند. اریکسون[2] (۱۹۶۸) معتقد است اگر این فرایند درست رخ دهد، فرد به هویت متشکل و منسجم از خود می‌رسد. از نظر برزونسکی[3] (۱۹۹۸)، افراد نظریه‌های مربوط به خود یا به طور کلی هویت‌شان را بر اساس سه نوع پردازش شناختی مرتبط با سبک اطلاعاتی،[4] سبک هنجاری[5] و سبک سردرگم/ اجتنابی[6] بنیان می‌نهند، حفظ می‌کنند و یا مورد تجدید نظر قرار می‌دهند (برزونسکی،[7] ۱۹۹۸ به نقل از وزیری و کاشانی، ۱۴۰۱). هویت را هر گونه که تفسیر کنیم، نقش بی‌بدیلی در سلامت روان فرد خواهد داشت. تشکیل هویت، فرایندی است که در تمام طول زندگی ادامه دارد. توسعه مفهوم خود به‌تدریج به تشکیل هویت شخصی می‌انجامد که یک سازه و ساختاری روانی ـ اجتماعی است؛ یعنی هم شامل طرز فکرها و عقایدی می‌شود که معرف فرد است و هم نحوه ارتباط فرد با دیگران را می‌سازد. هویت منسجم، متضمن تنظیم معیارهایی است که بر اساس آن بتوان رفتار خود و دیگران را ارزیابی و پاسخ‌هایی سازگارانه به محیط ارائه کرد. ایجاد یک هویت سالم و دستیابی به تعریفی منسجم از خود، مهم‌ترین جنبه رشد روانی اجتماعی است (پورمحسنی کلوری، ۱۳۹۹).

برزونسکی (۱۹۸۹) در زمینه ارتباط بین سبک‌های هویت و هیجان، تبیینی نظری را ارائه کرده است. به عقیده وی، سبک‌های هویت را می‌توان بر اساس فرایندهای اجتماعی ـ

1. Identity
2. Erickson
3. Berzonsky
4. Informational style
5. normative style
6. Diffuse–Orientation
7. Berzonsky

شـناختی جـذب و انطباق متمایـز کرد. در فرایند جذب، فرد اطلاعـات جدید را در اطلاعات قدیمـی وارد می‌کنـد؛ در حالـی کـه در انطبـاق فـرد اطلاعـات قدیمـی را تغییـر می‌دهـد تـا با اطلاعات جدید هماهنگ باشد (پورمحسنی کلوری، ۱۳۹۹).

در انتهـا می‌تـوان گفت هـدف اول پژوهش حاضر بررسـی رابطه ابعاد اهمـال‌کاری یعنی اهمال‌کاری عمدی ناشـی از خسـتگی جسـمی ـ روانی و ناشـی از بی‌برنامگی (سـیواری، ۲۰۲۲) بـا باورهـاي فراشـناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام اسـت. با توجه بـه اینکه در خصوص اهمـال‌کاری تحصیلـی با باورهای فراشـناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهـام تقریباً در همه پژوهش‌ها به جز یک پژوهش (گلستانی‌بخت و شکوری، ۱۳۹۹) صرفاً رابطه بین متغیرها بررسی و یا به اهمال‌کاری کلی قناعت و به‌ویژه از نقش احتمالی پیش‌بینی‌کننده تنظیم هیجان و تحمل ابهام در انواع اهمال‌کاری غفلت شده است؛ بنابراین هدف دوم پژوهش حاضر بررسی نقش سبک‌های هویت در اهمال‌کاری تحصیلی و پیش‌بینی تنظیم هیجان بود. از این‌رو با توجه به مطالب ارائه‌شده، این تحقیق در پی بررسی این سؤال است که سبک‌های هویت چگونه رابطه بین اهمال‌کاری و تنظیم هیجان در کودکان شهر قدس را میانجی‌گری می‌کند؟

روش پژوهش

طـرح پژوهـش حاضـر از نظر هدف بنیادی از نوع توصیفی ـ همبسـتگی از نوع معادلات سـاختاری بـود. از آنجـا که در این پژوهش تلاش شـد رابطه اهمـال‌کاری و تنظیم هیجان در کـودکان بـا میانجی‌گـری سـبک‌های هویـت بررسـی شـود. بنابرایـن روش همبسـتگی، روش مناسـبی بـود. جامعـه آمـاری پژوهش حاضـر را تمامی کودکان ۸ الی ۱۲ سـال شـهر قدس به تعـداد ۱۰۵۰۸ نفـر در سـال ۱۴۰۲تشـکیل دادنـد. در ایـن تحقیـق بـرای نمونه‌گیـری، از روش خوشـه‌ای چند مرحله‌ای و در نهایت برای تعداد دختران و پسـران در مدارس از نمونه‌گیری تصادفـی طبقه‌ای اسـتفاده می‌شـود. از آنجا کـه در تحقیق حاضر جامعه آماری مشـخص و مقیاس داده‌ها از نوع کمی بودند، با توجه به حجم جامعه آماری، نمونه پژوهش تعداد ۳۷۳ نفر با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند.

در پژوهش حاضر از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه تنظیم هیجان شناختی گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱): این مقیاس توسط گارنفسکی،[1] کرایج[2] و اسپینهاون[3] (۲۰۰۱) در کشور هلند تدوین شده است و دارای دو نسخه انگلیسی و هلندی است. پرسش‌نامه نظم‌جویی شناختی هیجان، یک پرسش‌نامه چندبعدی است که برای شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. بر خلاف سایر پرسش‌نامه‌های مقابله‌ای که به صورت آشکار بین افکار فرد و اعمال واقعی وی تمایز قایل نمی‌شوند، این پرسش‌نامه افکار فرد را پس از مواجهه با یک تجربه منفی یا وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. این پرسش‌نامه، یک ابزار خودگزارشی و دارای ۳۶ ماده است. اجرای این پرسش‌نامه بسیار آسان و برای افراد ۱۲ سال به بالا (هم افراد بهنجار و هم جمعیت‌های بالینی) قابل استفاده است. پرسش‌نامه نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ) دارای پایه تجربی و نظری محکمی بوده و از ۹ خرده‌مقیاس تشکیل شده است. خرده‌مقیاس‌های مذکور و راهبرد شناختی ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریبا هرگز) تا ۵ (تقریبا همیشه) و هر خرده‌مقیاس شامل ۴ ماده است (گارنفسکی، کرایج، اسپینهاون، ۲۰۰۱). اعتبار زیرمقیاس‌های نسخه فارسی پرسش‌نامه نظم‌جویی شناختی هیجان بر اساس روش‌های همسانی درونی ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ پرسش‌نامه ۰/۷۹ محاسبه شد.

پرسش‌نامه اهمال‌کاری سولومون و راثبلوم[4] (۱۹۸۴): این مقیاس را سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساختند و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را دهقان (۱۳۹۷ به نقل از علی‌مدد، ۱۳۹۸) برای اولین بار در ایران به کار برده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی، دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه اول، آماده

1. Garnefski
2. Kraaij
3. Spinhoven
4. Solomon, Rothblum

شـدن برای امتحانات که شـامل ۸ سؤال اسـت. مؤلفه دوم آماده شدن برای تکالیف و شامل ۱۱گویه است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم و شامل ۸ گویه است. در مؤلفه سوم سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان‌ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی بـرای کـودکان ایرانـی نگاه و این گزینه برای پاسـخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شـد. گزینه‌های پرسشنامه «به ندرت» (۱ امتیاز)، «بعضی اوقات» (۲ امتیاز)، «اکثر اوقات» (۳ امتیاز) و «همیشه» (۴ امتیاز) است. در پژوهش علی‌مدد (۱۳۹۸) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بـه دسـت آمده اسـت. پژوهش‌های پیشـین نیز روایـی مقیاس را در سـطح مورد قبولی گزارش کرده‌اند. این مقیاس با پرسـش‌نامه افسـردگی بک، مقیاس شـناخت‌های غیرمنطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (سولومون و روثبلوم، ۱۹۸۴). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ پرسش‌نامه، ۰/۸۶ محاسبه شد.

پرسـش‌نامه سـبک هویت (ISL_G6) بروزنسـکی (۱۹۸۹): این پرسـش‌نامه اولین بار توسـط برزونسـکی (۱۹۸۹) در آمریکا سـاخته شـد که سـه سـبک هویت اطلاعاتی، سـردرگم/ پرهیزی و هنجاری، میزان تعهد فرد را می‌سنجد. این پرسش‌نامه در ایران توسط آقاجانی (۱۳۹۱) ترجمه و هنجاریابی شـد. برزونسـکی (۲۰۱۰) ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۱ به دست آورده است (پیری و شـهرآرای، ۱۳۹۸). روایی آن از طریق ارزیابی همبسـتگی با مقیاس وضعیت هویت بنیون و آدامز (۱۹۸۶) تأیید شده است. نتایج نشان داد که هویت کسب‌شده با زیرمقیاس جهت‌گیری اطلاعاتی و تعهد و هویت تأخیری با زیرمقیاس‌های تعهد، جهت‌گیری هنجاری، جهت‌گیری اطلاعاتی و جهت‌گیری سردرگم/ اجتنابی همبستگی دارد. غضنفری (۱۳۹۳) نیز ضریب پایایی آن را از طریق آلفای کرانباخ به دسـت آورده اسـت. آلفای کرانباخ به دسـت‌آمده برای هر یک از زیرمقیاس‌ها عبـارت بـود از: تعهـد ۰/۷۵، جهت‌گیری هنجـاری ۰/۷۲، جهت‌گیری سـردرگم/ اجتنابـی ۰/۸۲، جهت‌گیری اطلاعاتی ۰/۷۶ و مقیاس کل ۰/۸۳ به دسـت آمد. برای به دسـت آوردن نمره هر زیر مقیاس، باید امتیاز مربوط به هر زیرمقیاس با هم جمع شوند. برخی از عبارت‌ها به صورت منفی نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ پرسش‌نامه، ۰/۹۰ محاسبه شد.

پس از انجام مطالعه و بررسی پیشینه پژوهش و نهایی شدن عنوان پژوهش با استفاده

از فرایندهای خاص نوشتن مقاله به صورت مکاتبه‌ای از سوی دانشگاه، نامه‌ای به آموزش و پرورش شهر قدس (جامعه آماری مورد نظر پژوهش) نوشته شد که مجوز برای اجرای ابزارهای مورد نظر محقق باشد. بنابراین با صدور این مجوز برای جمع‌آوری اطلاعات و اجرای پرسش‌نامه‌ها و با توجه به تعداد نمونه آماری، تعداد ۳۷۳ پرسش‌نامه در بین جامعه آماری توزیع شد. پرسش‌نامه راهبردهای تنظیم هیجان، اهمال‌کاری و سبک‌های هویت در بین کودکان هر دو جنس تکمیل شد و پرسشنامه‌هایی که ناقص تکمیل‌شده از نمونه حذف و نمونه جدید جایگزین شد. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌ها، داده‌های به دست‌آمده مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده با استفاده از نرم‌افزارهای آماری spss و smartpls3 در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی مورد بررسی قرار گرفت.

ملاحظات اخلاقی که رعایت شد عبارت است :

۱. کودکان به صورت داوطلبانه در این پژوهش شرکت داشتند.

۲. قبل از انجام پژوهش از والدین کودکان و مسئولین مدرسه اجازه گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ با استفاده از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی به توصیف متغیرها پرداخته شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و آزمون نرمالیتی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرهای پژوهش	شاخص مرکزی	شاخص‌های پراکندگی		باز نمرات		آزمون کلموگروف اسمیرنف	
	میانگین	واریانس	معیار انحراف	کمترین	بیشترین	مقدار آماره	سطح معناداری
مطالعه برای امتحان	۳٫۶۵	۰٫۶۱	۰٫۷۸	۱٫۸۹	۵	۰٫۱۶۲	۰٫۰۰۱
آماده نمودن تکالیف	۳٫۶۹	۰٫۴۶	۰٫۶۸	۲	۵	۰٫۱۸۸	۰٫۰۰۱
آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم	۳٫۴۰	۰٫۷۴	۰٫۸۶	۱٫۲۰	۵	۰٫۱۰۸	۰٫۰۰۱

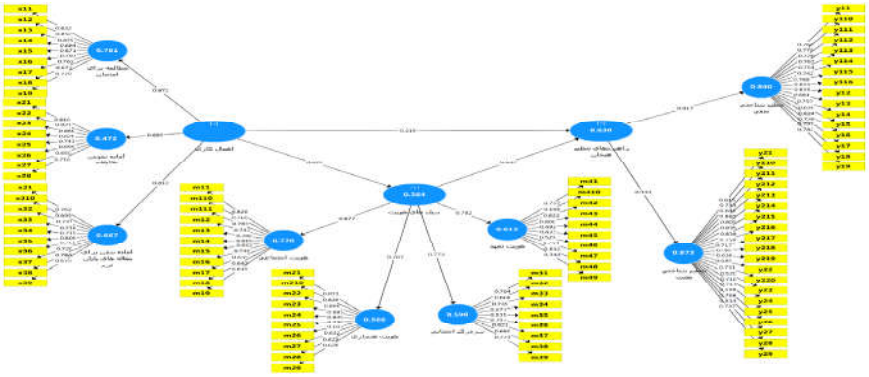
متغیرهای پژوهش	شاخص مرکزی	شاخص‌های پراکندگی		باز نمرات		آزمون کلموگروف اسمیرنف	
	میانگین	واریانس	معیار انحراف	کمترین	بیشترین	مقدار آماره	سطح معناداری
اهمال‌کاری	۳٫۵۸	۰٫۳۶	۰٫۶۰	۲٫۰۷	۴٫۸۶	۰٫۱۷۹	۰٫۰۰۱
هویت اجتماعی	۳٫۶۲	۰٫۵۵	۰٫۷۴	۱٫۹۱	۵	۰٫۱۲۱	۰٫۰۰۱
هویت هنجاری	۳٫۶۱	۰٫۳۹	۰٫۶۲	۱٫۸۰	۵	۰٫۱۹۵	۰٫۰۰۱
سردرگم اجتنابی	۳٫۲۹	۰٫۶۲	۰٫۷۸	۱	۵	۰٫۱۸۹	۰٫۰۰۱
هویت تعهد	۳٫۵۴	۰٫۶۲	۰٫۷۹	۱٫۴۰	۵	۰٫۱۴۰	۰٫۰۰۱
سبک‌های هویت	۳٫۵۱	۰٫۳۴	۰٫۵۸	۲٫۰۵	۴٫۸۷	۰٫۱۸۷	۰٫۰۰۱
تنظیم شناختی منفی	۳٫۶۳	۰٫۶۳	۰٫۷۹	۱	۵	۰٫۱۱۹	۰٫۰۰۱
تنظیم شناختی مثبت	۳٫۶۲	۰٫۵۲	۰٫۷۲	۱٫۸۰	۴٫۹۰	۰٫۱۴۸	۰٫۰۰۱
تنظیم هیجان	۳٫۶۲	۰٫۴۹	۰٫۷۰	۱٫۶۵	۴٫۸۳	۰٫۱۱۸	۰٫۰۰۱

همان‌گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، میانگین نمرات تمامی متغیرهای موجود بیشتر از ۳ (حد وسط طیف لیگرت ۵ گزینه‌ای) به دست آمده است. از این‌رو چنین استنباط می‌شود که اکثریت افراد در پاسخ به سؤالات پرسش‌نامه به سمت گزینه‌های «موافقم» و «کاملاً موافقم» میل داشته‌اند. همچنین سطح معناداری آزمون کلموگروف اسمیرنف برای برخی متغیرها کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ به دست آمده است که نشان از غیر نرمال بودن توزیع داده‌های آن متغیرهاست. بنابراین با توجه به غیر نرمال بودن توزیع داده‌ها و حجم نمونه اندک از روش pls استفاده شد.

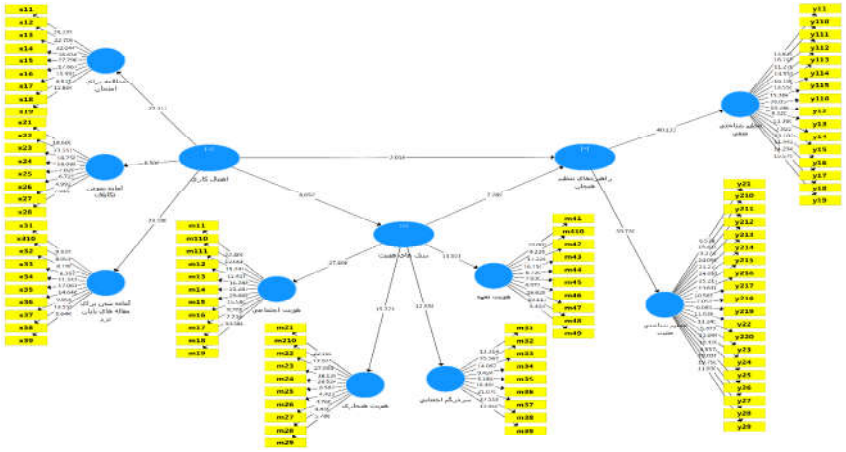
برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش معادلات ساختاری (SEM) با رویکرد حداقل مربعات جزئی[1] و نرم‌افزار smartpls3 بهره برده شده است. محققین دلایل متعددی را برای استفاده

1. Partial Least Squares

از روش پی ال اس ذکر کرده‌اند. مهم‌ترین دلیل، برتری این روش برای نمونه‌های کوچک ذکر شده است. دلیل بعدی داده‌های غیر نرمال است که محققین و پژوهشگران در برخی پژوهش‌ها با آن سروکار دارند و در نهایت دلیل آخر استفاده از روش پی ال اس، روبه‌رو نشدن با مدل‌های اندازه‌گیری سازنده است. روش مدل‌سازی با رویکرد حداقل مربعات جزئی شامل سه مرحله زیر است که پس از تأیید معیارهای هر مرحله در نهایت به آزمون فرضیات می‌پردازد: برازش مدل اندازه‌گیری، برازش مدل ساختاری و برازش مدل کلی.



شکل ۱. مدل پژوهش با ضرایب استاندارد شده بار عاملی و ضرایب مسیر



شکل ۲. مدل پژوهش با ضرایب t-Values

مدل‌های اندازه‌گیری

مدل اندازه‌گیری، مدلی است که در آن روابط بین متغیرهای مشاهده‌پذیر و مکنون مورد توجه قرار می‌گیرد و اندازه‌گیری می‌شود. برای بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری معیارهای زیر استفاده شده است:

۱. معناداری بار عاملی بین گویه‌ها و متغیرهای مکنون مربوط به خود؛

۲. پایایی که توسط ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی سنجیده می‌شود؛

۳. روایی همگرا که با معیار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) بررسی می‌شود؛

۴. روایی واگرا که با روش فورنل و لارکر سنجیده می‌شود.

همان‌گونه که در نمودارهای ۱ و ۲ نمایان است، مقادیر بار عاملی و ضرایب آماره T بین سؤالات و متغیرهای مکنون مربوط به خودشان به ترتیب بیشتر از ۰/۴ و ۱/۹۶ است و این معناداری روابط بین هر سؤال با متغیر مربوط به خودش را نشان می‌دهد.

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌کنید، مقدار ضریب پایایی ترکیبی،[1] آلفای کرونباخ[2] برای تمامی سازه‌های تحقیق محاسبه شده است و مشخص است که مقادیر پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ برای همه متغیرها بیشتر از ۰/۷ است و پایایی مناسب مدل را نشان می‌دهد.

برای بررسی روایی همگرا[3] از میانگین واریانس به اشتراک گذاشته (AVE[4]) استفاده شده است. مقدار بالای ۰/۵ نشان از کافی بودن و مناسب بودن این معیار است. همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌کنید مقدار AVE برای تمامی سازه‌ها مناسب و بالای ۰/۵ است.

جدول ۲. نتایج ضریب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی همگرا

سازه‌ها	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
سبک‌های هویت	۰٫۹۵۳	۰٫۹۵۷	۰٫۶۴۱
هویت اجتماعی	۰٫۹۳۱	۰٫۹۴۱	۰٫۵۹۵

1. Composite Reliability
2. Cronbach Alpha
3. Convergent Validity
4. Average Variance Extracted

سازه‌ها	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
هویت هنجاری	۰٫۹۱۶	۰٫۹۲۸	۰٫۵۶۸
سردرگم اجتنابی	۰٫۹۱۰	۰٫۹۲۷	۰٫۵۸۹
هویت تعهد	۰٫۹۰۱	۰٫۹۱۹	۰٫۵۳۶
اهمال‌کاری	۰٫۹۳۲	۰٫۹۴۰	۰٫۶۳۳
مطالعه برای امتحان	۰٫۹۳۷	۰٫۹۴۷	۰٫۶۶۷
آماده نمودن تکالیف	۰٫۹۰۶	۰٫۹۲۰	۰٫۵۹۱
آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم	۰٫۹۱۰	۰٫۹۲۴	۰٫۵۵۱
تنظیم هیجان	۰٫۹۶۷	۰٫۹۶۹	۰٫۸۵۶
تنظیم شناختی منفی	۰٫۹۵۳	۰٫۹۵۸	۰٫۵۸۷
تنظیم شناختی مثبت	۰٫۹۵۰	۰٫۹۵۶	۰٫۵۲۲

برای بررسی روایی واگرا[1] از ماتریس که توسط فورنل و لارکر (۱۹۸۱) ابداع شده است، استفاده شد. مقدار جذر AVE متغیرهای مکنون در قطر اصلی این ماتریس قرار دارد و سایر خانه‌های ماتریس میزان همبستگی بین متغیرهای مکنون است. همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌کنید، چون مقادیر جذر AVE از مقادیر موجود در خانه‌های زیرین و چپ قطر اصلی بیشتر است؛ می‌توان گفت که در مدل پژوهش متغیرهای مکنون بیشتر با سؤالات مربوط به خودشان تعامل دارند تا با سازه‌های دیگر. به بیان بهتر این جدول مطلوبیت روایی واگرای مدل را نشان می‌دهد.

1. Discriminant Validity

جدول ۳. نتایج روایی واگرا

متغیرهای مرتبه اول	هویت اجتماعی	هویت هنجاری	سردرگم اجتنابی	هویت تعهد	مطالعه برای امتحان	آماده نمودن تکالیف	آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم	تنظیم شناختی منفی	تنظیم شناختی مثبت
هویت اجتماعی	۰٫۷۷۱								
هویت هنجاری	۰٫۵۶۰	۰٫۷۵۴							
سردرگم اجتنابی	۰٫۵۱۵	۰٫۵۴۶	۰٫۷۶۸						
هویت تعهد	۰٫۶۵۸	۰٫۳۸۶	۰٫۴۶۶	۰٫۷۳۲					
مطالعه برای امتحان	۰٫۳۹۹	۰٫۳۱۴	۰٫۴۲۵	۰٫۳۸۱	۰٫۸۱۷				
آماده نمودن تکالیف	۰٫۲۵۷	۰٫۳۵۶	۰٫۳۳۲	۰٫۳۱۸	۰٫۴۶۹	۰٫۷۶۹			
آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم	۰٫۵۵۶	۰٫۳۳۹	۰٫۴۴۵	۰٫۵۲۷	۰٫۵۴۸	۰٫۳۳۳	۰٫۷۴۲		
تنظیم شناختی منفی	۰٫۵۹۳	۰٫۴۸۵	۰٫۵۹۱	۰٫۵۶۸	۰٫۴۴۵	۰٫۴۵۶	۰٫۵۳۳	۰٫۷۶۶	
تنظیم شناختی مثبت	۰٫۶۱۵	۰٫۵۳۷	۰٫۵۹۴	۰٫۶۰۴	۰٫۳۸۸	۰٫۳۷۳	۰٫۵۰۶	۰٫۶۱۴	۰٫۷۲۳

مدل ساختاری

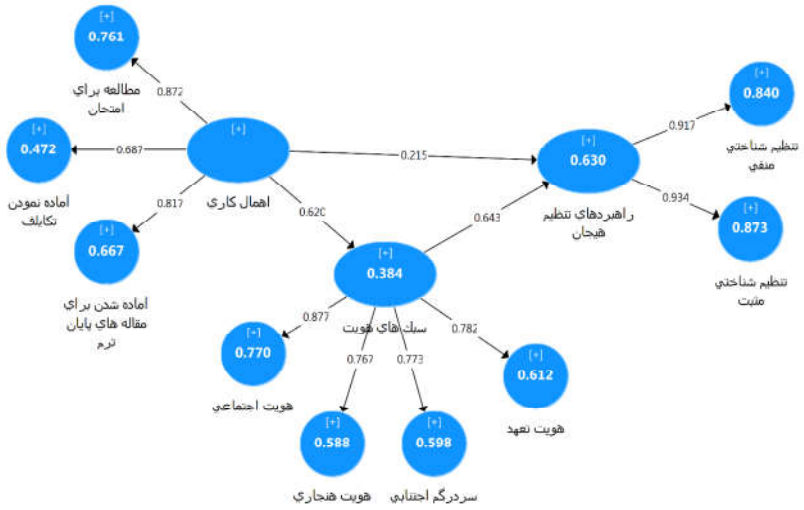
مدل ساختاری، مدلی است که در آن روابط بین متغیرهای مکنون مستقل (برون‌زا) و وابسته (درون‌زا) مدنظر است. مدل ساختاری تنها متغیرهای پنهان را همراه روابط میان آن‌ها بررسی می‌کند. معیارهای آزمون مدل ساختاری، شامل موارد ذیل است:

۱. ضرایب مسیر (بتا) و معناداری آن (مقادیر t_value)

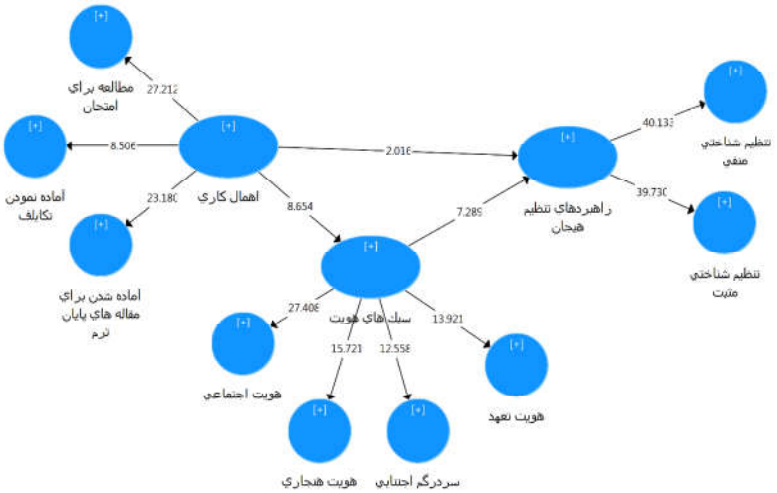
۲. شاخص ضریب تعیین (R^2) متغیرهای مکنون درون‌زا

۳. شاخص ارتباط پیش‌بین Q^2

۴. معیار اندازه اثر (f^2)



شکل ۳. مدل پژوهش با ضرایب مسیر استانداردشده (برازش مدل کلی و ساختاری)



شکل ۴. مدل پژوهش با ضرایب t-Values (برازش مدل کلی و ساختاری)

مقدار ضریب T بین متغیرهای مکنون که در شکل ۲ آورده شده است، همگی بیشتر از ۱/۹۶ است که معنادار بودن این مسیرها و مناسبت مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

معیار R^2

این معیاری است که میزان تأثیر یک یا چند متغیر برون‌زا را بر روی یک متغیر درون‌زا نشان می‌دهد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 در نظر گرفته شده است. مقدار این معیار همان‌گونه که در جدول ۴ آورده شده است، ضریب تعیین سبک‌های هویت (۰/۳۸۴) و تنظیم هیجان (۰/۶۳۰) در سطح مطلوب و مناسبی به دست آمده است.

ضریب تعیین تنظیم هیجان نشان می‌دهد که ۶۳ درصد از تغییرات تنظیم هیجان توسط متغیرهای اهمال‌کاری و سبک‌های هویت پیش‌بینی می‌شود و مابقی تغییرات آن وابسته به سایر عوامل و متغیرهایی است که در مدل نیامده‌اند. همچنین مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده سبک‌های هویت (۰/۳۸۴) نشان می‌دهد که ۳۸/۴ درصد از تغییرات این متغیر توسط اهمال‌کاری پیش‌بینی شده است و مابقی تغییرات (حدود ۶۲ درصد) این متغیر وابسته به سایر فاکتورهایی است که در این مدل در نظر گرفته نشده است.

معیار f^2 شدت رابطه بین سازه‌ها را مشخص می‌کند. هر چه مقدار این معیار بیشتر باشد، نشان از شدت بالای تأثیر است. مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب نشان از اندازه تأثیر کوچک، متوسط و بزرگ یک متغیر مکنون بر روی متغیر مکنون دیگر است. این معیار برای متغیرهای درون‌زایی قابل محاسبه است که بیش از یک متغیر بر روی آن تأثیر بگذارد؛ به همین علت معیار f^2 برای تنظیم هیجان قابل محاسبه است که نتایج آن در ادامه آماده است.

معیار Q^2 قدرت پیش‌بینی مدل در متغیرهای وابسته را مشخص می‌کند. در مورد تمامی سازه‌های درون‌زا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به عنوان قدرت پیش‌بینی کم، متوسط و قوی تعیین نموده‌اند. با توجه به جدول ۴ مقدار Q^2 سازه‌های درون‌زای تنظیم هیجان (۰٫۲۶۷) و سبک‌های هویت (۰٫۱۲۴) مثبت و در سطح مناسبی قرار داشته‌اند که نشان از قدرت پیش‌بینی مناسب مدل در خصوص این متغیرها دارد.

تنها یک معیار به نام GOF[1] برای بررسی مدل کلی وجود دارد و سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای این معیار معرفی شده است. با توجه به جدول ۴ مقدار معیار GOF معادل ۰/۵۳۲ به دست آمد که با توجه به دسته‌بندی گفته‌شده نشان از برازش قوی مدل کلی تحقیق است.

جدول ۴. نتایج معیارهای برازش مدل ساختاری و کلی

مسیر متغیر مستقل ← متغیر وابسته	â	T_value	سطح معناداری	R^2 متغیر وابسته	Q^2 متغیر وابسته	f^2
اهمال‌کاری ← تنظیم هیجان	۰٫۲۱۵	۲٫۰۱۶	۰٫۰۴۴	۰٫۶۳۰	۰٫۲۶۷	۰٫۶۸۹
اهمال‌کاری ← سبک‌های هویت	۰٫۶۲۰	۸٫۶۵۴	۰٫۰۰	۰٫۳۸۴	۰٫۱۲۴	-
سبک‌های هویت ← تنظیم هیجان	۰٫۶۴۳	۷٫۲۸۹	۰٫۰۰	۰٫۶۳۰	۰٫۲۶۷	۰٫۰۷۷

$$GOF = \sqrt{\overline{Communalities} \times \overline{R^2}} = \sqrt{0.434 \times 0.654} = 0.532$$

1. Goodness Of Fit

پس از بررسی مدل‌های اندازه‌گیری، ساختاری و کلی به بررسی فرضیات مطرح‌شده پرداخته شده است.

مقدار آماره T و سطح معناداری محاسبه‌شده، مسیر بین اهمال‌کاری با تنظیم هیجان به ترتیب برابر ۲٫۰۱۶ و ۰٫۰۴۴ محاسبه شده است. از این‌رو با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون کمتر از ۰٫۰۵ و مقدار T بیشتر از ۱٫۹۶ به دست‌آمده، می‌توان گفت که تأثیر اهمال‌کاری بر تنظیم هیجان با ضریب بتای ۰٫۲۱۵ و با احتمال ۹۵ درصد معنادار است. ضریب بتای مثبت بین متغیرها نشان‌دهنده این مطلب است که با افزایش یک انحراف استاندار در اهمال‌کاری، تنظیم هیجان به اندازه ۰/۲۱۵ انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت. مقدار آماره T و سطح معناداری محاسبه‌شده، مسیر بین اهمال‌کاری بر سبک‌های هویتی به ترتیب برابر ۸٫۶۵۴ و ۰٫۰۰ محاسبه شده است. از این‌رو با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون کمتر از ۰٫۰۵ و مقدار T بیشتر از ۱٫۹۶ به دست‌آمده، می‌توان گفت که تأثیر اهمال‌کاری بر سبک‌های هویتی با ضریب بتای ۰٫۶۲۰ و با احتمال ۹۵ درصد معنادار است. ضریب بتای مثبت بین متغیرها نشان‌دهنده این مطلب است که با افزایش یک انحراف استاندار در اهمال‌کاری، سبک‌های هویتی به اندازه ۰/۶۲۰ انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت. مقدار آماره T محاسبه‌شده، مسیر بین سبک‌های هویتی و تنظیم هیجان برابر ۷٫۲۸۹ و بیشتر از ۱/۹۶ است. از این‌رو چنین استنباط می‌شود که تأثیر سبک‌های هویتی بر تنظیم هیجان با ضریب بتای ۰٫۶۴۳ و با احتمال ۹۵ درصد معنادار است. ضریب بتای مثبت بین متغیرها نشان‌دهنده این مطلب است که با افزایش یک انحراف استاندار در سبک‌های هویتی، تنظیم هیجان به اندازه ۰/۶۴۳ انحراف استاندارد افزایش خواهد یافت. همچنین نحوه داوری بدین صورت است که اگر تأثیر متغیر مستقل بر میانجی و تأثیر متغیر میانجی بر وابسته همزمان معنادار شود، نقش میانجیگری تأیید می‌شود و تأثیر غیرمستقیم را تأیید خواهیم کرد. نتایج مربوط به فرضیه چهارم نیز در جدول ۴ مشاهده می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تأثیر متغیر اهمال‌کاری بر سبک‌های هویت با ضریب مسیر ۰٫۲۱۵ و مقدار آماره بحرانی ۲٫۰۱۶ مورد قبول واقع شد. همچنین تأثیر اثرگذاری

سبک‌های هویت بر تنظیم هیجان نیز با ضریب مسیر ۰٫۶۴۳ و مقدار آماره بحرانی ۷٫۲۸۹ تأیید شد. با توجه به آزمون این دو مسیر در قالب یک مدل می‌توان استنباط کرد که متغیر سبک‌های هویت نقش واسطه‌ای را در تأثیرگذاری اهمال‌کاری بر تنظیم هیجان ایفا می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه اهمال‌کاری و تنظیم هیجان در کودکان متوسطه دوم شهرستان قدس با میانجی‌گری سبک‌های هویت در ایشان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که اهمال‌کاری با تنظیم هیجان رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر افرادی که در تنظیم هیجان‌های خود مشکلات بیشتری دارند، اهمال‌کاری بیشتری را مرتکب می‌شوند. این یافته با پژوهش‌های میرزایی و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر رابطه مثبت بین اهمال‌کاری رفتاری و اهمال‌کاری تصمیم‌گیری با مشکل در نظم‌بخشی هیجانی و پژوهش ربتز (۲۰۱۵) و والوینس و برنالدو (۲۰۱۳) مبنی بر رابطه مثبت بین نامناسب تنظیم هیجان مانند مقصر دانستن دیگران و اهمال‌کاری هماهنگ است. بر اساس دیدگاه گالیهر، مک‌لین و سید[1] (۲۰۱۷) اهمال‌کاری 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 تأییدکننده نوعی راهبرد نامناسب (یعنی اهمال‌کاری) در تنظیم هیجانات است. افزون بر این، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر نقش پیش‌بینی‌کننده تنظیم هیجان در اهمال‌کاری تحصیلی کلی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی- روانی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی تأیید می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی در این زمینه یعنی نقش پیش‌بینی‌کننده مشکل در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری و تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان در کاهش اهمال‌کاری هماهنگ است. در تبیین این یافته باید به این نکته اشاره کرد 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 تنظیم هیجان نیز

1. Galliher, McLean, & Syed

مشکل دارد. 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 اهمال‌کاری به دلیل پیامدهای عاطفی منفی ناشی از آن مانند افسردگی فراهم آورد. همچنین نتایج نشان داد که اهمال‌کاری با سبک‌های هویتی رابطه معنادار مستقیم دارد. در این رابطه می‌توان گفت اهمال‌کاری یک رفتار نابهنجار است که به مرور زمان یک ویژگی شخصیتی می‌شود. ممکن است مشکلات هویتی خود منجر به عدم سلامت روانی و در نتیجه به اهمال‌کاری شود. همچنین افراد دارای هویت سردرگم چون اهداف خاصی را تعیین نکرده و به تعریف مشخصی از خود نرسیده‌اند، به اهمال‌کاری بیشتری مبتلا می‌شوند، اما افراد دارای هویت اطلاعاتی یا هنجاری چون تعریف و اهداف مشخصی دارند انگیزه بالاتری دارند و از این‌رو کمتر احتمال دارد که در ورطه اهمال‌کاری بیفتند. بسیاری از افراد اهمال‌کار واجد رگه‌هایی از افسردگی هستند که خود بیماری روانی است. چه بسا افسردگی منجر به اهمال‌کاری و نیز مشکلات هویتی شده باشد. همچنین ممکن است ارتباط بین این دو در اثر متغیرهای میانجی از قبیل ویژگی‌های شخصیتی باشد. بنابراین این نتیجه نیز یک نتیجه طبیعی و منطقی است. نتایج پژوهش نشان داد که تنظیم هیجان با سبک‌های هویتی رابطه معناداری دارد. در مورد این یافته می‌توان گفت مطابق دیدگاه‌های شناختی ـ اجتماعی، رشد و شخصیت کودکان و دستیابی آنان به تنظیم هیجان در درون خانواده رخ می‌دهد و تحت تأثیر عوامل محیطی نظیر شناخت از هویت قرار دارد. سبک‌های هویت بازتابی از جهت‌گیری‌های پردازش اطلاعات هستند و به راهبردهای شناختی ـ اجتماعی که افراد هنگام ساختن هویت خود و متعهد شدن نسبت به ارزش‌ها و باورها از آن‌ها استفاده می‌کنند، اشاره دارد. این سبک‌ها، راه‌های پردازش اطلاعات و مقابله با مشکلات است. سبک‌های هویت تحت تأثیر عوامل زیادی از جمله تنظیم هیجان قرار می‌گیرد. از طرفی این سبک‌ها خود نیز بر ادراک فرد از خویشتن، برون‌دادهای رفتاری و شیوه‌های عملکردی فرد تأثیر می‌گذارند. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که سبک‌های هویتی در رابطه بین تنظیم هیجان و اهمال‌کاری نقش میانجی غیرمستقیم دارد.

بر اساس یافته این پژوهش، نقش تعدیل‌کنندگی سبک‌های هویتی برای تنظیم هیجان و اهمال‌کاری تأیید شد، اما در تبیین رابطه این دو متغیر به این نکته می‌توان اشاره کرد که افرادی که شـناخت هویتی پایین‌تری از خود دارند، در حقیقت دچار ابهام عاطفی و ضعف جرأت‌ورزی هستند و از پیچیدگی، بی‌نظمی، چالش‌انگیزی و ابهام زیبایی‌شناختی اجتناب می‌کنند و به محض روبه‌رو شدن با موقعیتی پیچیده، حل‌نشدنی و دشوار احساس ناراحتی می‌کنند. بنابراین امکان دارد کمتر به اهمال‌کاری روی آورند. به عنوان یک محدودیت باید اشاره کرد که نتایج این پژوهش به کودکان متوسطه دوم شهرستان قدس محدود می‌شد؛ از این‌رو پیشنهاد می‌شود برای اطمینان از نتایج، این پژوهش در سایر شهرها و سازمان‌های آموزشی مانند دانشگاه‌ها و کودکان سایر مقاطع اجرا شود.

فهرست منابع

الف) منابع فارسی

۱. برادران مجید، رنجبر نوشری فرزانه (۱۴۰۱)، «اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان با اعتیاد به فضای مجازی»، فصلنامه سلامت روان کودک، دوره ۹، ش۲، ص۳۵ ـ ۲۱.

۲. پورمحسنی کلوری، فرشته (۱۳۹۹)، «سبک‌های هویت‌شناختی تنظیم هیجان و سلامت روانی دانشجویان: مدل معادلات ساختاری»، فصلنامه مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، دوره ۸، ش۲۵، ص۱۳۳ ـ ۱۵۰.

۳. ـــــــــ، (۱۳۹۹)، «بررسی سبک‌های هویت‌شناختی تنظیم هیجان و سلامت روانی دانشجویان: با استفاده از مدل معادلات ساختاری»، فصلنامه جهاد دانشگاهی، دوره ۲۳، ش۱۱۰، ص۸۹ ـ ۷۸.

۴. پیری، لیلا و مهرناز شهرآرای (۱۳۹۸)، «بررسی رابطه میان سبک‌های هویت، ابراز وجود و سبک‌های رویارویی با فشار روانی»، مطالعات روانشناختی، دوره ۱، ش۲، ص۵۴ ـ ۳۹.

۵. تمنایی‌فر، محمدرضا و اعظم منصوری‌نیک (۱۳۹۸)، «تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیتی، کمال‌گرایی و رضایت از زندگی دانشجویان»، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، دوره ۵، ش۴، ص۷۷ ـ ۵۹.

۶. زارعی، لیلا و مهدیه‌سادات خشوعی (۱۳۹۵)، «رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره ۲۲، ش۳، ص۱۳۰ ـ ۱۱۳.

۷. شریفی درآمدی، پرویز (۱۴۰۰)، «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد شناختی ـ رفتاری بر سازگاری کودکان نابینا»، روانشناسی افراد استثنایی، دوره ۱۰، ش۲۲، ص۶۶ ـ ۴۵.

۸. کیمیایی، سید علی، محمدرضا رفتار و عاطفه سلطانی‌فر (۱۴۰۰)، «آموزش هوش هیجانی و اثربخشی آن بر کاهش پرخاشگری نوجوانان پرخاشجوی»، پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، دوره ۸، ش۱، ص۱۶۶ ـ ۱۵۳.

۹. وزیری، شهرام و فرخناز لطفی کاشانی (۱۴۰۱)، «سبک‌های هویت و پریشانی روانی»، فصلنامه اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی (اندیشه و رفتار)، دوره ۷، ش۲۶، ص۸۶ ـ ۷۷.

۱۰. ولی‌زاده، زهرا، حسن احدی، محمود حیدری، محمدمهدی مظاهری و محمدباقر کجباف (۱۳۹۸)، «بررسی اثربخشی بسته آموزشی کاهش اهمال‌کاری بر افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دختران دانشجوی دوره کارشناسی»، دو فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، دوره ۲، ش۴، ص۱۲۸ ـ ۱۰۵.

ب) منابع لاتین

1. Adynski, H., Propper, C., Beeber, L., Gilmore, J. H., Zou, B., & Santos, H. P., Jr (2024), The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes. *Archives of psychiatric nursing*, 51, 201-211.

2. Balkis, M., & Duru, E. (2019), Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
3. Berzonsky, M. D. (2014). Identity processing style, selfconstruction, and personal epistemic assumptions: A socialcognitive perspective. *Euro J Dev Psychol*, 4 (1) 303-15.
4. Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *Journal of research on adolescence*: the official journal of the Society for Research on Adolescence, 31 (4), 908-927.
5. Galliher, R. V., McLean, K. C., & Syed, M. (2017). An integrated developmental model for studying identity content in context. *Developmental Psychology*, 53, 2011-2022.
6. Grunschel, C. Patrzek, J. & Frie, S. (2023). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*,23, 225-233
7. Jesline, J., Romate, J., Diya, E., & Rajkumar, E. (2025). Mediating role of resilience on the relationship between meta emotions and emotional regulation among neglected adolescents. *BMC psychology*, 13 (1), 622.
8. Kármen, D., Kinga, S., Edit, M., Susana, F., Kinga, K. J., & Réka, J. (2015). Associations between Academic Performance, Academic Attitudes, and Procrastination in a Sample of Undergraduate Students Attending Different Educational Forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 45-49
9. McIntosh, J. E., Olsson, C. A., Schuijers, M., Tan, E. S., Painter, F., Schnabel, A., LeBas, G., Higgs-Howarth, S., Benstead, M., Booth, A. T., & Hutchinson, D. (2021). Exploring Perinatal Indicators of Infant Social-Emotional Development: A Review of the Replicated Evidence. *Clinical child and family psychology review*, 24 (3), 450-483.
10. Meirav, M., & Marina, P. (2022). Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Current opinion in psychiatry*, 25 (2), 128-134.
11. Rozental A, Forsell E, Svensson A, Andersson G, Carlbring P. (2018). Internet-based cognitive—behavior therapy for procrastination: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83: 808-24
12. Simpson W. K., Pychy. T. (2019). Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations., A Personality and Individual Differences 47 906-911
13. Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitine behavioral correlators. *Journal of Counselling Psychology*, 31: 503-509
14. Steel P, Klingsieck KB. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. Aust Psychol; 51: 36-46.

15. Toker, B., Avci, R. (2015). Effect of Cognitive-Behavioral-Theory-Based Skill Training on Academic Procrastination Behaviors of University Students. *Physiother Theory Pract*;15: 1157-68
16. Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2023). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 329-340
17. Ziegler N, Opdenakker MC. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*; 64: 71-82