

Article type: Research Article

Comparison of the Effectiveness of Emotional Regulation Therapy and Adolescent-Centered Mindfulness Therapy on Emotional Regulation and Emotions of female students involved in Academic Procrastination

Fateme Baghban¹ , Tayebe Sharifi^{2✉} , Mohammad Ghasemi Pirbalouti³ 

1. PhD student in Educational Psychology, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. E-mail: fateme.baghban0706@iau.ac.ir
2. Corresponding author, Professor Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. E-mail: Ta.Sharifi@iau.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. E-mail: Mgh@iau.ac.ir

Article Info

Article history:

Received 29 December 2024

Revised form 6 April 2025

Accepted 13 May 2025

Keywords:

Emotion Regulation Training,
Adolescent-Centered
Mindfulness Therapy,
Emotion Regulation,
Emotional Balance.

ABSTRACT

Objective: The aim of this study was conducted with the aim of comparing the effectiveness of emotional regulation therapy and adolescent-centered mindfulness therapy on emotional regulation and emotional balance of female students involved in academic procrastination.

Methods: The research method was a quasi-experimental pre-test-post-test type with a control group and a follow-up period. The research community was female students involved in academic procrastination in Isfahan in 2024. 60 students were selected convenience sampling from the mentioned society and randomly assigned to two experimental groups and one control group. The research tools were John and Gross' emotion regulation questionnaire (2004) and Diener et al.'s emotional balance scale (2010). The first experimental group received emotion regulation training and the second experimental group received adolescent-centered mindfulness therapy in the form of 8 sessions. The results were analyzed by variance with repeated measurements and SPSS26.

Results: The results showed that in the post-test and follow-up stages, there is no difference in the variables of re-evaluation, suppression and emotional balance between the two experimental groups; But there is a difference between the test groups and the control group ($P < 0.05$).

Conclusions: Adolescent specialists can use two approaches of emotion regulation and adolescent-centered mindfulness therapy in order to improve emotion regulation strategies and increase the emotional balance of adolescents.

Cite this article: Baghban, F., Sharifi, T., & Ghasemi Pirbalouti, M. (2025). Comparison of the effectiveness of Emotional Regulation Therapy and Adolescent-Centered Mindfulness Therapy on Emotional Regulation and Emotional Balance of female students involved in Academic Procrastination. *Cognit Strateg Learn*, 13(24), 157-174. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2025.30341.2761>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
Copyright © 2024 The Authors.

Publisher: Bu-Ali Sina University.

Extended Abstract

1. Introduction

In the present era, adolescents are under constant pressure from various sources (Högberg, & Strandh, 2024), which leads to procrastination behaviors. Procrastination is defined as the purposeful delay in completing homework (Yan & Zhang, 2022) and is associated with poor performance and academic burnout (Lacson et al., 2023). Therefore, academic procrastination is a maladaptive behavior that should be addressed by educational professionals. Emotional imbalance is an important issue in the occurrence of academic procrastination (Diotaiuti et al., 2021); emotional balance is the result of the balance between negative and positive emotions (Duan & Jin, 2021). Diotaiuti et al. (2021) believe that the lack of emotional balance leads to increased sensitivity to negative emotions resulting from failure or punishment, and this negative overestimation leads to avoidance of tasks and responsibilities. On the other hand, it has been shown that emotional imbalance is the result of the use of maladaptive emotion regulation strategies (Luque et al., 2020). Emotion regulation strategies involve creating thoughts and behaviors that make people aware of what kind of emotions they have, when these emotions arise, and how they should express them (Gross, 2015). Since emotions are an integral part of learning classes, it is clear that students must be able to regulate and direct their emotions to ensure their academic success (Khajavy & Aghaee, 2022) and to combat academic procrastination (Chen et al., 2024). Therefore, given the influential role of emotional imbalance and maladaptive emotion regulation strategies in the occurrence of procrastination behaviors, it is necessary to provide interventions in this field in order to facilitate academic life during adolescence. Extensive empirical evidence is available on the effectiveness of emotion regulation training. Emotion regulation training was presented by Gross (2002). According to this model, people with emotional problems use maladaptive emotion regulation strategies more, and for this reason, the goals of this training are to correct or eliminate maladaptive strategies and to teach adaptive emotional strategies (Gross, 2002). Studies have shown that this training course is effective in correcting emotion regulation strategies (Larsson et al., 2020) and improving positive and negative emotions (Verzeletti et al., 2016) and academic procrastination (Schuenemann et al., 2022) in adolescents. In addition to emotion regulation training, some other studies have shown that adolescent-centered mindfulness training is also effective in this regard. This training course helps adolescents learn to manage their emotions in the present moment, without judgment, in a specific, goal-focused manner, and based on their internal ability to pay attention, recognize, and manage their emotions in the best possible way (Leahy et al., 2022). A review of studies shows that this training course is effective in emotion regulation (Lan et al., 2024), emotions (Kennes et al., 2024), and reducing academic procrastination (Joghtaei et al., 2023). Therefore, considering the research literature on the effectiveness of emotion regulation training in improving emotion and emotion regulation in adolescents and the effectiveness of adolescent-centered mindfulness training on emotion regulation and emotional control in this group, and given the lack of empirical evidence of the impact of each of these approaches on emotional balance, the present study was conducted to examine the effectiveness of these two training courses on emotional balance, to identify the most appropriate approach in this field and to save time and money for educators and educational and training specialists, as well as clients, with the aim of comparing the effectiveness of emotion regulation training and adolescent-centered mindfulness on emotional regulation and emotional balance in female students involved in academic procrastination.

2. Materials and Methods

The present study was conducted using a quasi-experimental pre-test-post-test method with a control group and a three-month follow-up period. The statistical population consisted of all female students studying in the first year of high school in 2024. They were asked to complete the Academic Procrastination Questionnaire (APQ). Among these students, adolescents who scored higher than 60 in this questionnaire were invited to the initial interview (78 people). During this interview, the inclusion criteria were reviewed. Finally, 60 people were selected and randomly assigned to two experimental groups and a control group, and a pre-test was conducted by distributing research questionnaires. The research instruments were the Emotion Regulation Questionnaire of John and Gross (2004) and the Emotional Balance Scale of Diener et al. (2010). In the next stage, the first experimental group underwent emotion regulation training and the second experimental group underwent adolescent-centered mindfulness training in 8 90-minute sessions weekly. The control group did not receive any intervention during this period and remained on the waiting list. After completing the sessions and also three months after implementing the educational interventions, the research groups were re-evaluated. In the present study, statistical analysis was performed using repeated measures analysis of variance using SPSS26 software.

3. Results

The results showed that there was a general difference between the mean scores of reappraisal, suppression, and emotional balance in the pre-test, post-test, and follow-up stages ($p < 0.05$), and the interaction effect of time and group membership on the variables of reappraisal, suppression, and emotional balance was significant ($p < 0.05$). In addition, based on the results of this table, the mean scores of reappraisal, suppression, and emotional balance in the experimental and control groups differed ($p < 0.001$). Also, in the post-test and follow-up stages, there was no difference in the mean of the variables of reappraisal, suppression, and emotional balance between the two experimental groups; but there was a difference between these groups and the control group ($p < 0.05$).

Summary of the results of within-group (Greenhouse-Geisser) and between-group effects on the variables reappraisal, suppression, and emotional balance

Variables	Source	Meaningfulness	Eta coefficient
reappraisal	Intragroup	Stage	0.001
		Stage $\times$ Group	0.001
	Intergroup	Group	0.020
suppression	Intragroup	Stage	0.001
		Group $\times$ Stage	0.001
	Intergroup	Group	0.001
emotional balance	Intragroup	Stage	0.001
		Group $\times$ Stage	0.001
	Intergroup	Group	0.001

4. Discussion and Conclusion

The results showed that there is no difference between the effectiveness and sustainability of emotion regulation training and adolescent-centered mindfulness on the emotional regulation of adolescent girls. Regarding this result, it can be noted that the two interventions emphasize on modifying emotion regulation strategies and strengthening emotion management. Emotion regulation training follows this path through familiarization

with various emotions and physical and behavioral manifestations, identification of emotion regulation strategies and modification of arousing situations, problem-solving, assertiveness and conflict resolution training, training in the skills of stopping rumination and worry and expanding attention, training in marketization, response modification and relaxation techniques, and mindfulness training achieves this goal through techniques including exposure, cognitive change and acceptance and by achieving neuroplasticity. Therefore, it can be said that this lack of difference seems logical given the focus of both interventions on emotion regulation. In the next section, the results showed that there was no difference between the effectiveness and sustainability of emotion regulation training and adolescent-centered mindfulness on the emotional balance of adolescent girls, and both training courses had a sustainable effect on increasing the emotional balance of this group. Emotion regulation training, by teaching planning, dialogue, problem solving, expression, and conflict resolution, reduced the avoidance of facing situations that generate negative emotions and made them accept the role of this avoidance in increasing negative emotions. On the other hand, by listing emotional needs, it increased awareness of emotional needs, and by teaching cognitive processing of emotional information and encouraging adolescents to engage in positive activities, it empowered this group, who are emotionally and cognitively disturbed, to organize their emotions, which resulted in establishing emotional balance. On the other hand, adolescent-centered mindfulness training teaches adolescents to deal with their negative emotions and thoughts and experience fewer negative emotions. By interpreting mental events positively, it cultivates positive thoughts and emotions in adolescents, which results in increased positive emotions and achieving emotional balance.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجانی و تعادل عاطفی دانش آموزان دختر درگیر با اهمال کاری تحصیلی

فاطمه باغبان^۱ ، طیبه شریفی^۲ ، محمد قاسمی پیربلوطی^۳ 

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. رایانامه: fateme.baghiban0706@iaui.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. رایانامه: Ta.Sharifi@iaui.ac.ir

۳. استادیار گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. رایانامه: Mgh@iaui.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخچه مقاله:	هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجانی و تعادل عاطفی دانش آموزان دختر درگیر با اهمال کاری تحصیلی انجام شد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۰۹	روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری بود. جامعه ی پژوهش، دانش آموزان دختر درگیر با اهمال کاری تحصیلی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. از جامعه ی مذکور ۶۰ دانش آموز به صورت در دسترس انتخاب و تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه گمارش شدند. ابزارهای پژوهش پرسشنامه تنظیم هیجان جان و گراس (۲۰۰۴) و مقیاس تعادل عاطفه دینر و همکاران (۲۰۱۰) بود. گروه آزمایش اول، آموزش تنظیم هیجان و گروه آزمایش دوم، آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور را در قالب ۸ جلسه دریافت نمودند. نتایج با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و نرم افزار SPSS۲۶ بررسی شد.
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۱۷	یافته ها: نتایج نشان داد در مراحل پس آزمون و پیگیری در متغیرهای ارزیابی مجدد، فرونشانی و تعادل عاطفی بین دو گروه آزمایش تفاوتی وجود ندارد؛ اما بین گروه های آزمایش با گروه گواه تفاوت وجود دارد ($P < ۰/۰۵$).
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۲۳	نتیجه گیری: متخصصان حوزه ی نوجوان می توانند به منظور اصلاح راهبردهای تنظیم هیجان و افزایش تعادل عاطفی دانش آموزان از دو رویکرد تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور استفاده نمایند.
کلیدواژه ها: آموزش تنظیم هیجان، آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور، تنظیم هیجان، تعادل عاطفی.	

استناد: باغبان، فاطمه، شریفی، طیبه، و قاسمی پیربلوطی، محمد (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجانی و تعادل عاطفی دانش آموزان دختر درگیر با اهمال کاری تحصیلی. *راهنمای شناختی در یادگیری*، ۱۳(۲۴)، ۱۷۴-۱۵۷.

<https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2025.30341.2761>

۱. مقدمه

نوجوانی^۱ به عنوان دوره‌ی رشد حساس به استرس در نظر گرفته می‌شود که فشار فزاینده و پایدار در این مرحله، تهدید قابل توجهی برای سلامت روانی و جسمی نوجوانان است (یانگ، جینگ، هه و وانگ^۲، ۲۰۲۴). در عصر حاضر، نوجوانان تحت فشار مداوم از سوی منابع مختلف مانند استرس تحصیلی و فشار رقابت آموزشی قرار می‌گیرند (هوگبرگ و استراند^۳، ۲۰۲۴) که موجب بروز رفتارهای اهمال‌کارانه می‌شود. اهمال‌کاری شکلی از شکست در خودتنظیمی است که به عنوان تأخیر هدفمند در انجام تکالیف تعریف می‌شود (یان و ژانگ^۴، ۲۰۲۲) و با عملکرد تحصیلی ضعیف (لاکسون، دیماسالی، مورا، ماگوس و سالمورین^۵، ۲۰۲۳)، استرس، احساس گناه، عزت‌نفس پایین، اضطراب و افسردگی مرتبط است (اوزتمور و دینک^۶، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری اغلب دانش‌آموزان را دچار فرسودگی تحصیلی می‌کند (لاکسون و همکاران، ۲۰۲۳) و این درحالی است که گزارش شده در جهان ۷۵ درصد از دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی درگیر هستند (اوند-لوپز، اوسجو-تاکو، وینوزا-کابزاس، پاز، هیدالگو-اندراده و همکاران^۷، ۲۰۲۲) و در ایران ۳۱/۷ درصد از دانش‌آموزان دختر دارای اهمال‌کاری بالا و ۲۶/۶ درصد دارای اهمال‌کاری بسیار بالا هستند (روحانی، سیدموسوی، گرجی و صمیمی، ۱۳۹۹). بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی یک رفتار فراگیر و بالقوه‌ی ناسازگارانه برای اغلب دانش‌آموزان و محیط‌های آموزشی است که می‌بایست مورد توجه متخصصان آموزشی قرار بگیرد.

در بروز اهمال‌کاری تحصیلی عدم تعادل عاطفی^۸ مسأله‌ی مهمی است (دیوتایتی، والنته، منکون و بلیزی^۹، ۲۰۲۱)؛ تعادل عاطفی، توانایی جسمی و ذهنی فرد برای واکنش طبیعی به عوامل محیطی از جمله عادت‌های موفقیت، اعتماد به نفس، لذت بردن از فعالیت‌های اجتماعی و بدبین نبودن است که نتیجه‌ی توازن میان عواطف عواطف منفی^{۱۰} و مثبت^{۱۱} است (دان و جین^{۱۲}، ۲۰۲۱). عواطف منفی بیان می‌کند که فرد چقدر احساس نارضایتی و ناخوشایندی دارد. از طرف دیگر عواطف مثبت مشخص‌کننده‌ی حالاتی از جمله انرژی فعال، تمرکز بالا و انجام کارهای لذت‌بخش است (اورتونی^{۱۳}، ۲۰۲۱). رسیدن به تعادل عاطفی به معنای چگونگی تجربه، مقابله و مدیریت عواطف مثبت و منفی است (دان و جین، ۲۰۲۱). دیوتایتی و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند عدم برقراری تعادل عاطفی، افزایش حساسیت نسبت به هیجانات منفی ناشی از شکست یا تنبیه را در پی دارد و این بیش‌برآورد منفی، اجتناب از انجام تکالیف و مسئولیت‌ها را به دنبال دارد. از طرف دیگر مشخص شده است که عدم تعادل عاطفی نتیجه‌ی استفاده از راهبردهای ناسازگارانه تنظیم‌هیجان می‌باشد (لوکو، کستیلو-ماین، کوآدرادو، گوتیرز-دومینگو، روبیو و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۰) و از آنجایی که هیجانات بخش جدایی‌ناپذیر کلاس‌های یادگیری هستند، روشن است که دانش‌آموزان باید بتوانند هیجانات خود را تعدیل و هدایت کنند تا موفقیت تحصیلی خود را تضمین نمایند (خواجوی و آقایی، ۲۰۲۲) و با اهمال‌کاری تحصیلی مقابله کنند (چن، ژانگ و لی^{۱۵}، ۲۰۲۴). راهبردهای تنظیم‌هیجان^{۱۶} وجه ذاتی گرایش‌های پاسخ هیجانی (عباسی‌اول، بیرامی، پناه‌علی و هاشمی‌نصرت‌آباد، ۱۴۰۱) و شامل ایجاد افکار و رفتارهایی است که به افراد آگاهی می‌دهد چه نوع هیجانی دارند، چه هنگام این هیجانات پدید می‌آید و چگونه باید آنها را ابراز نمایند (گراس^{۱۷}، ۲۰۱۵). زمانی که نوجوانان بتوانند بر هیجانات خود مسلط باشند،

1. adolescent

2. Yang, Jing, He & Wang

3. Högborg & Strandh

4. Yan & Zhang

5. Lacson, Dimacali, Mora, Magos & Salmorin

6. Üztemur & Dinç

7. Unda-López, Osejo-Taco, Vinueza-Cabezas, Paz, Hidalgo-Andrade et al

8. emotional balance

9. Diotaiuti, Valente, Mancone & Bellizzi

10. negative emotions

11. positive emotions

12. Duan & Jin

13. Ortony

14. Luque, Castillo-Mayén, Cuadrado, Gutiérrez-Domingo, Rubio et al

15. Chen, Zhang & Li

16. emotion regulation strategies

17. Gross

در ارزیابی انتقادی فراز و نشیب‌های یادگیری و در نتیجه مقابله با چالش‌های تحصیلی و دردهای روزانه توانمند شده (یون، هیور و الهوریه^۱، ۲۰۱۸) و در نهایت اهمال‌کاری تحصیلی کمتری خواهند داشت (حیدری‌نژاد، ابراهیم و عبدالرشید^۲، ۲۰۲۲). بنابراین با توجه به نقش تأثیرگذار عدم تعادل عاطفی و راهبردهای ناسازگارانه‌ی تنظیم هیجان در بروز رفتارهای اهمال‌کارانه، لازم است تا به‌منظور تسهیل گذراندن زندگی تحصیلی در دوره‌ی نوجوانی، مداخلاتی در این زمینه ارائه شود. رویکردهای مختلفی در این زمینه پیشنهاد شده‌اند اما شواهد تجربی گسترده‌ای در مورد اثربخشی آموزش تنظیم هیجان در دسترس است. آموزش تنظیم هیجان توسط گراس (۲۰۰۲) ارائه شده است. این رویکرد آموزشی مبتنی بر کیفیت هیجان و شامل پنج مرحله‌ی شروع، موقعیت، توجه، ارزیابی و پاسخ است که هر مرحله دارای یک هدف خودتنظیمی بالقوه است و مهارت‌های تنظیم هیجان را می‌توان در بخش‌های مختلف فرآیند ارائه داد (گراس و تامپسون^۳، ۲۰۰۷). طبق این مدل افرادی که مشکلات عاطفی دارند از راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان بیشتر استفاده می‌کنند و به‌همین دلیل اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای هیجانی سازگار از اهداف این آموزش است (گراس، ۲۰۰۲). مطالعات انجام شده نشان داده‌اند این دوره‌ی آموزشی در اصلاح راهبردهای تنظیم هیجان (لارسون، اندرسون، استرن و زترکوئیست^۴، ۲۰۲۰؛ حافظ شعرباف، علی‌قنبری‌هاشم‌آبادی و علی‌دوستی، ۱۴۰۱)، کنترل عاطفی (کیادلیری، حاجی‌تبار و ازوجی، ۱۳۹۹؛ دهقانی، گلستانه و زنگویی، ۱۳۹۷)، عواطف مثبت و منفی (برجلی و ملکی‌مجد، ۱۳۹۵؛ وزرلتنی، زامونر، گالی، اگنولی و دورگر^۵، ۲۰۱۶) و اهمال‌کاری تحصیلی (شونمن، شرنبرگ، سالیچ و اکرت^۶، ۲۰۲۲؛ برادران و رنجبرنوشی، ۱۴۰۱؛ فانی، حسینی‌نسب و پناه‌امیری، ۱۴۰۰) در نوجوانان تأثیر دارد لیکن در مورد اثربخشی این دوره‌ی آموزشی بر تعادل عاطفی این گروه شواهدی در دسترس نیست.

در کنار آموزش تنظیم هیجان، برخی مطالعات دیگر اذعان دارند، آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور نیز در این زمینه کارآمد است. در این دوره‌ی آموزشی به نوجوانان کمک می‌شود تا یاد بگیرند که در زمان حال و بدون قضاوت به شیوه‌ای خاص، متمرکز بر هدف و بر اساس توانایی درونی خود در توجه، شناخت و عواطف خود را به بهترین شکل ممکن مدیریت کنند (لپهی، تیرچ و ناپولیتانو، ۱۴۰۱). قالب این جلسات با مراحل رشد، شناخت و نیاز آنها هماهنگ بوده و به‌صورت بازی و شامل لمس کردن، بویدن، شنیدن و دیدن آگاهانه است. تمرینات ذهن آگاهی به نوجوانان کمک می‌کند تا تمرکز کنند، احساسات هیجانات خود را مدیریت و تنظیم کنند، آرامش درونی و روابط عمیق‌تر و معنادارتری را تجربه کنند (بوردیک، ۱۴۰۱). مروری بر مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که این دوره‌ی آموزش بر تنظیم هیجان (لان، لیو، وانگ و همکاران^۷، ۲۰۲۴؛ پورتر، اویانادل، بتانکورت، ورل و پنا^۸، ۲۰۲۴؛ اسماعیلی‌فر، ۱۴۰۳؛ رحمتی و مرادی، ۱۴۰۲؛ خلیلی‌یگانه، ۱۴۰۱؛ کمراتی، زنگنه مطلق و پیرانی، ۱۴۰۱؛ پیشخور، خوش‌کنش، زاده‌محمدی، قنبری، سعید و بیات، ۱۴۰۰)، عواطف (کمراتی و همکاران، ۱۴۰۱؛ کینز، لاتاستر، جانسنز، سیمونز، ریچندرز و همکاران^۹، ۲۰۲۴؛ زنگاری، اندرو، نیتو، گونزالز-گارزون، وازکوئیتر^{۱۰}، ۲۰۲۲) و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر است (جغتایی، مفاخری و بخشی‌پور، ۱۴۰۲؛ قمری، عبدی‌نژاد و طهماسبی، ۱۴۰۱)؛ اما شواهدی از اثربخشی این دوره‌ی آموزشی بر تعادل عاطفی نوجوانان در دسترس نیست.

به این ترتیب با توجه تأثیر تحولات دوره‌ی نوجوانی در بروز مشکلات عاطفی و هیجانی و با عنایت به اثرگذاری عدم تعادل عاطفی و نقص در تنظیم هیجان در تشدید اهمال‌کاری تحصیلی، لزوم شناسایی کارآمدترین مداخله‌ی آموزشی به‌منظور برقراری تعادل عاطفی و افزایش توان تنظیم هیجان دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی مشخص می‌شود. در این راستا با در نظر گرفتن ادبیات پژوهش مبنی بر کارآمدی آموزش تنظیم هیجان در بهبود تنظیم هیجان و عواطف در نوجوانان و اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجان و کنترل عاطفی در این گروه و با عنایت به فقدان شواهد تجربی از تأثیرگذاری هر یک از این

1. Yun false
2. Heydarnejad, Ibrahim & Abdelrasheed
3. Thompson
4. Larsson, Andersson, Stern & Zetterqvist
5. Verzeletti, Zammuner, Galli, Agnoli & Duregger
6. Schuenemann, Scherenberg, Salisch & Eckert
7. Lan, Liu, Liu, Wang, Wang et al
8. Porter, Oyanadel, Betancourt, Worrell & Peñate
9. Kennes, Lataster, Janssens, Simons, Reijnders et al
10. Zangri, Andreu, Nieto, González-Garzón & Vázquez

رویکردها بر تعادل عاطفی، پژوهش حاضر ضمن بررسی اثربخشی این دو دوره‌ی آموزشی بر تعادل عاطفی، جهت شناسایی مناسب‌ترین رویکرد در این زمینه و به‌منظور صرفه‌جویی در زمان و هزینه‌ی مربیان و متخصصان تربیتی و آموزشی و همچنین مراجعان، با هدف مقایسه‌ی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجانی و تعادل عاطفی دانش‌آموزان دختر درگیر با اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره‌ی پیگیری سه ماهه انجام شد. جامعه‌ی آماری را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در دوره‌ی اول متوسطه‌ی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند. با در نظر گرفتن حداقل حجم نمونه ۱۵ نفر برای هر گروه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی (دلاور، ۱۴۰۲) و احتمال ریزش شرکت‌کنندگان طی فرایند اجرا، برای انتخاب نمونه، ۶۰ نفر از جامعه مذکور (برای هر گروه ۲۰ نفر) به‌صورت در دسترس انتخاب شدند؛ به این صورت که دو مدرسه دوره‌ی متوسطه دخترانه به‌صورت در دسترس انتخاب شدند و پس از اخذ مجوز از دانشگاه و هماهنگی با مدیران و پرسنل مدارس، با مراجعه به این دو مدرسه از تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه خواسته شد تا پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ) را تکمیل نمایند. از این دانش‌آموزان، نوجوانانی که نمرات بالاتر از ۶۰ در این پرسشنامه کسب نمودند به مصاحبه‌ی اولیه دعوت شدند (۷۸ نفر). طی این مصاحبه ملاک‌های ورود اعم از دامنه‌ی سنی ۱۴ تا ۱۶ سال، عدم ابتلا به اختلالات روانی حاد یا مزمن (که توسط روانشناس بالینی مورد تأیید قرار گرفت)، عدم استفاده از درمان‌های روان‌شناختی همزمان، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی از ۳ ماه قبل (از طریق پرسش از مراجعین) و عدم ابتلا به بیماری‌های جسمانی (که مراجع به آن اذعان دارد) که مانع از شرکت در طرح پژوهشی باشد، بررسی شدند. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به همکاری، عدم انجام تکالیف خانگی و غیبت بیش از دو جلسه بود. در نهایت ۶۰ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه گمارش شدند و با توزیع پرسشنامه‌های پژوهش پیش‌آزمون اجرا شد. در مرحله بعد گروه آزمایش اول، تحت آموزش تنظیم هیجان و گروه آزمایش دوم، تحت آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی قرار گرفتند. گروه گواه در این مدت هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند و در لیست انتظار باقی ماندند. پس از اتمام جلسات و همچنین سه ماه پس از اجرای مداخلات آموزشی گروه‌های پژوهش مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. لازم به ذکر است ۲ نفر از گروه آموزش تنظیم هیجان، ۳ نفر از گروه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور و ۳ نفر از گروه گواه از روند مداخله به دلیل غیبت بیش از دو جلسه و عدم تمایل به ادامه همکاری که جزء ملاک‌های خروج بودند، حذف شدند. در این پژوهش آموزش تنظیم هیجان بر اساس کتاب راهبردهای تنظیم هیجان (گراس، ۱۴۰۰) و آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر اساس کتاب راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان (بوردیک، ۱۴۰۲) در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت هفتگی قرار گرفتند. پس از اتمام جلسات آموزشی و ۳ ماه پس از آن سه گروه پژوهش مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند.

۱-۲. مقیاس عواطف مثبت و منفی^۱ (SPANE): این مقیاس توسط دینر، ویرتز، تو، کیم-پریئو، چو و همکاران^۲ (۲۰۱۰) در قالب ۱۲ گویه و دو مؤلفه عواطف مثبت (سوالات ۱، ۳، ۵، ۷، ۱۰، ۱۲) و عواطف منفی (سوالات ۲، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۱) تهیه شده است. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (هرگز = ۱ تا همیشه = ۵) انجام می‌پذیرد. با توجه به اینکه مقیاس‌ها به‌وسیله دینر و همکاران (۲۰۱۰) براساس نظرات بهزیستی روانی طراحی شده است، مقیاس از روایی محتوایی برخوردار است. این محققان آلفای کرونباخ برای عواطف مثبت و منفی را به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۱ محاسبه و همچنین همبستگی آن را با مقیاس عواطف پاناس برای عواطف مثبت و منفی به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۷۰ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حسنی و نادى (۱۳۹۵) برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ، گاتمن و اسپیرمن استفاده شد که به ترتیب برای عواطف مثبت ۰/۸۴، ۰/۷۰، ۰/۸ و عواطف منفی ۰/۷۸، ۰/۶۵، ۰/۷۴ را برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه بدست آمد (حسنی و نادى، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمده است.

1. The Scale of Positive and Negative Experience

2. Deiner, Wirtz, Biswas-Diener, Tov, Kim-Prieto et al

۲-۲. پرسشنامه تنظیم هیجان برای کودکان و نوجوانان^۱ (ERQ-CA): این پرسشنامه توسط جان و گراس^۲ (۲۰۰۴) تهیه و در ایران توسط لطفی، بهرامپوری، امینی، فاطمی تبار، بیرشک و همکاران (۱۳۹۸) برای کودکان و نوجوانان مناسب سازی شده است. این مقیاس شامل ۱۰ گویه و دو خرده مقیاس ارزیابی مجدد (سؤالات ۱، ۳، ۵، ۷، ۸ و ۱۰) و فرونشانی (سؤالات ۲، ۴، ۶، ۹) است که بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) نمره گذاری می‌شوند. نمره کل این پرسشنامه از تفاضل بین نمرات ارزیابی مجدد و نمرات فرونشانی حاصل می‌شود و نشان دهنده سازگارانتر بودن تنظیم هیجانی است. ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و برای فرونشانی ۰/۷۳ و اعتبار بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۶۹ می‌باشد. ضرایب همبستگی ارزیابی مجدد با مقیاس عواطف مثبت (۰/۱۵) و عواطف منفی (۰/۰۴) گزارش شده است (جان و گراس، ۲۰۰۴). نتایج به دست آمده در پژوهش لطفی و همکاران (۱۳۹۸) در خصوص ارتباط میان عوامل ارزیابی مجدد و سرکوبی با عواطف مثبت و منفی، افسردگی و اضطراب نشان دهنده روایی همگرایی مطلوب این پرسشنامه است. اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای دو عامل ارزیابی مجدد و فرونشانی و کل پرسشنامه مقداری بالاتر از ۰/۶۸ بود. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای مؤلفه ارزیابی ۰/۷۸ و برای فرونشانی ۰/۷۵ به دست آمده است.

۳-۲. پرسشنامه افعال کاری تحصیلی^۳ (APQ): این پرسشنامه را سولومون و راثلوم^۴ (۱۹۸۴) در قالب ۲۷ گویه و سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف و آماده شدن برای پایان ترم ارائه شد. در مؤلفه سوم، سؤالات مربوط به پایان ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش آموزان ایرانی نگاه شد و این گزینه برای پاسخ دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. سؤالات این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (از به ندرت = ۱ تا همیشه = ۴) نمره گذاری می‌شود. در این مقیاس گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. در پژوهش دهقان پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. به علاوه پژوهش‌های پیشین روایی مقیاس را در سطح مورد قبولی گزارش کرده‌اند. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (مطیعی، حیدری و صادقی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۷ به دست آمده است.

در جدول ۱ شرح جلسات آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور ارائه شده است. لازم به ذکر است که آموزش تنظیم هیجان در تحقیق حافظ شهرباف و همکاران (۱۴۰۱) و آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور در پژوهش وجدیان و همکاران (۱۳۹۹) مورد استفاده قرار گرفته است. در این پژوهش تمامی اصول اخلاقی مرتبط از جمله محرمانه بودن پرسشنامه‌ها، رضایت آگاهانه شرکت کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت و کد اخلاق با شماره IR.IAU.SHK.REC.1403.104 اخذ شده است. به منظور تجزیه و تحلیل آماری از نسخه ۲۶ نرم افزار SPSS در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده که متناسب با سطح سنجش داده‌ها و مفروضات آماری، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر جهت آزمون فرضیه‌ها استفاده شد.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات رویکردهای پژوهش

جلسه	آموزش تنظیم هیجان بر اساس رویکرد گراس (۲۰۰۲)	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر اساس رویکرد بوردیک (۲۰۱۴)
اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (روان شناس) و اعضا، بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفت و گوی اعضا راجع به اهداف فرعی و جمعی، بیان منطق و مراحل مداخله، بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه.	معارفه، ارتباط با نوجوانان، انجام یکی از فعالیت‌های روزانه با حضور ذهن؛ تأکید بر اهمیت برگرداندن واقعی یک فرد به لحظه موجود، حضور در زمان حال.
دوم	آشنایی با انواع هیجانات، در میان گذاشتن تجربه‌های هیجانی، آشنایی با تغییرات بدنی ناشی از هر هیجان، آشنایی با تغییرات چهره‌ای، آشنایی با رفتارهای ناشی از حالات هیجانی.	صحبت در مورد تجربه شرکت کنندگان در مورد ذهن آگاهی با پرسش‌های باز پاسخ. برنامه مراقبه ۱۵-۱۰ دقیقه‌ای معطوف کردن توجه به طرز نشستن. تمرین ذهن آشفته در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکلیلی.

1. Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents
2. John & Gross
3. Academic Procrastination Questionnaire
4. Solomon & Rothblum

سوم	شناسایی تجربه‌های هیجانی خود، شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی خود، شناسایی راهنماهای تنظیم هیجان.	توضیح در مورد استفاده از زنگوله ذهن‌آگاهی، آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرین لیوان آب.
چهارم	فهرست کردن اهداف فردی، اجتماعی و رابطه‌ای، بررسی روابط خود با اطرافیان، شناسایی موقعیت‌های فردی و بین‌فردی که باید بهبود یابند و تهیه فهرستی از فعالیت‌های مثبت. آموزش مهارت‌های حل مسأله، گفت‌وگو، اظهار وجود و حل تعارض.	پرورش مهارت مشاهده آگاهی، تلاش برای ساخت و بیرون راندن آنچه باعث حواس‌پرتی ذهن می‌شود، آموزش حفظ توجه و آموزش تدریجی جایگزینی جملاتی مانند متوجه‌ام که گرسنه شده‌ام به جای گرسنه شده‌ام.
پنجم	گفت‌وگو افراد راجع به تجربه‌ی هیجانی خود، مشکلات و موانع به کار بردن مهارت‌ها و کاربرد مهارت‌های جدید، آموزش مهارت متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه.	تقویت خودگردانی با استفاده از یک واژه یا رنگ به نشانه بدن.
ششم	گفت و گو راجع به نقش ذهن (پردازش ذهنی و مجموعه‌ای از افکار، عقاید و خاطرات) در تولید، نگهداری، افزایش و کاهش پاسخ هیجانی، شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آنها روی حالت‌های هیجانی، آموزش راهنما باز-ارزیابی.	تکرار تمرینات پایه تنفسی، تمرین مهارت مشاهده آگاهی، تمرین استفاده از زنگوله ذهن آگاهی.
هفتم	گفت‌وگو در مورد به کار بردن مهارت‌های کنترل ذهن و بازآرزیابی، ایجاد حالت‌های هیجانی، شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهنما بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، ارائه آموزش و تمرین به منظور ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تقویت کننده‌های محیطی، تخلیه هیجانی، تغییر دادن پیامدهای هیجانی از طریق عمل معکوس، آموزش تن آرامی به روش جاکوبسن.	از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا نظر خود درباره ذهن آگاهی بگویند و یا تصویر بکشند که تجربیات آنها را در مورد مهارت بنیادی ذهن آگاهی مانند آگاهی از تنفس نشان دهد در این راستا می‌توان سوالات مربوط به یادداشت نویسی را از آنها پرسید و سپس پاسخ‌های کلامیشان را بررسی کرد.
هشتم	تهیه مجدداً فهرست اهداف فردی و گروهی، درجه بندی میزان حصول هر یک از اهداف در مقیاسی از ۰ تا ۱۰، تأکید بر موفقیت‌های هر یک از اعضا در نیل به اهداف گروهی و فردی.	تکرار تمرینات و جمع بندی

۳. یافته‌های پژوهش

در ابتدا باید گفت میانگین سنی نوجوانان شرکت‌کننده در گروه آموزش تنظیم هیجان، $13/05 \pm 0/639$ ، در گروه آموزش گروهی ذهن‌آگاهی نوجوان محور، $13/23 \pm 0/831$ و در گروه گواه $13/29 \pm 0/587$ بوده است. نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد از لحاظ سن نوجوانان بین سه گروه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. یافته‌های توصیفی متغیرهای تنظیم هیجان (ارزیابی مجدد و فرونشانی) و تعادل عاطفی به تفکیک گروه‌ها و مراحل پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی تنظیم هیجان (ارزیابی مجدد و فرونشانی) و تعادل عاطفی به تفکیک گروه‌ها و مراحل پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
ارزیابی مجدد	آموزش تنظیم هیجان	۱۴/۷۷	۲/۱۲	۱۷/۹۴	۲/۰۷	۱۸/۰۵	۱/۵۵
	آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور	۱۵/۳۵	۱/۹۶	۱۸/۶۴	۲/۱۱	۱۸/۴۱	۲/۰۰
	گواه	۱۶/۱۱	۱/۶۵	۱۶/۰۰	۱/۴۱	۱۵/۹۴	۱/۲۹
فرونشانی	آموزش تنظیم هیجان	۱۵/۲۷	۱/۷۰	۱۰/۵۵	۲/۴۵	۱۰/۵۵	۱/۹۱
	آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور	۱۴/۴۱	۲/۱۲	۹/۶۴	۲/۱۷	۹/۷۶	۱/۸۸
	گواه	۱۴/۹۴	۱/۸۱	۱۴/۸۸	۱/۳۶	۱۴/۷۶	۱/۲۵
تعادل عاطفی	آموزش تنظیم هیجان	-۱۰/۳۷	۲/۰۲	-۰/۸۸۹	۳/۳۰	-۰/۶۶۷	۳/۰۸
	آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور	-۹/۸۸	۱/۵۳	-۰/۴۱۱	۳/۸۲	-۰/۴۷۰	۳/۵۰
	گواه	-۱۰/۴۱	۲/۴۲	-۸/۸۲	۲/۲۹	-۸/۵۸	۲/۳۴

همان‌طور که در جدول ۲ دیده می‌شود، میانگین نمرات ارزیابی مجدد و تعادل عاطفی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه افزایش بیشتری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله‌ی پیش‌آزمون دارد و نمرات فرونشانی در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش بیشتری در مرحله‌ی پس‌آزمون نسبت به مرحله‌ی پیش‌آزمون داشته است.

جهت بررسی پیش فرض های تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر، آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد در سه مرحله پژوهش توزیع داده ها برای نمرات ارزیابی مجدد، فرونشانی و تعادل عاطفی نرمال بوده است ($p > 0.05$). آزمون لوین، برابری واریانس خطا بین سه گروه پژوهش را نشان داد ($p > 0.05$)، آزمون امباکس نیز برابری ماتریس واریانس-کوواریانس را تأیید کرد ($p > 0.05$). اما پیش فرض کرویت با استفاده از آزمون ماچلی عدم رعایت این پیش فرض را نشان داد ($p < 0.05$) و بر این اساس شانس ارتکاب به خطای نوع اول افزایش می یابد. بر این اساس از آزمون گرین هاوس-گیسر به عنوان تحلیل جایگزین استفاده شده است. نتایج مقایسه درون گروهی و بین گروهی در متغیرهای ارزیابی مجدد، فرونشانی و تعادل عاطفی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه نتایج اثرات درون گروهی (گرین هاوس - گیسر) و بین گروهی در متغیرهای ارزیابی مجدد، فرونشانی و تعادل عاطفی

متغیرها	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	درجه آزادی	معنی داری	ضریب اتا
ارزیابی مجدد	درون گروهی	مرحله × گروه	۱۵۰/۵۲۹	۱/۱۶۱	۱۲۹/۶۱۴	۴۲/۵۰۵	۰/۰۰۱
	بین گروهی	گروه	۸۵/۹۹۴	۲/۳۲۳	۳۷/۰۲۳	۱۲/۱۴۱	۰/۰۰۱
	درون گروهی	مرحله × گروه	۵۴/۸۴۱	۲	۲۷/۴۲۰	۴/۲۲۴	۰/۰۲۰
فرونشانی	درون گروهی	مرحله × گروه	۳۵۰/۷۳۱	۱/۲۰۶	۲۹۰/۸۳۶	۸۱/۴۳۶	۰/۰۰۱
	بین گروهی	گروه	۱۶۱/۴۱۴	۲/۴۱۲	۶۶/۹۲۴	۱۸/۷۳۹	۰/۰۰۱
	درون گروهی	مرحله × گروه	۳۵۹/۴۵۵	۲	۱۷۹/۷۲۷	۲۷/۸۴۴	۰/۰۰۱
تعادل عاطفی	درون گروهی	مرحله × گروه	۱۸۹۷/۴۲۲	۱/۱۴۰	۱۶۶۴/۳۲۴	۲۱۶/۹۷۵	۰/۰۰۱
	بین گروهی	گروه	۵۷۵/۷۹۶	۲/۲۸۰	۲۵۲/۵۳۰	۳۲/۹۲۲	۰/۰۰۱
	درون گروهی	مرحله × گروه	۱۲۶۲/۹۷۲	۲	۶۳۱/۴۸۶	۴۲/۷۵۶	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول ۳، بین میانگین نمرات ارزیابی مجدد، فرونشانی و تعادل عاطفی در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به طور کلی تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0.05$)، همچنین تعامل اثر زمان و عضویت گروهی در متغیرهای ارزیابی مجدد، فرونشانی و تعادل عاطفی معنی دار است ($p < 0.05$). به علاوه بر اساس نتایج این جدول میانگین نمرات ارزیابی مجدد، فرونشانی و تعادل عاطفی در گروه های آزمایش (آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور) و گروه گواه تفاوت معنی داری دارد ($p < 0.001$). نتایج نشان داده است که ۱۴/۷ درصد از تفاوت در نمرات ارزیابی مجدد، ۵۳/۲ درصد از تفاوت نمرات فرونشانی و ۶۳/۶ درصد از تفاوت در نمرات تعادل عاطفی ناشی از متغیرهای مستقل است. نتایج آزمون بونفرونی، جهت مقایسه زوجی گروه ها در مراحل پژوهش در جدول ۴ ارائه گردیده است.

جدول ۴. آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه دو به دو گروه های پژوهش در متغیرهای ارزیابی مجدد، فرونشانی و تعادل عاطفی در دو مرحله پس آزمون و پیگیری

مرحله پژوهش	متغیر	گروه مبنا	گروه مورد مقایسه	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	معناداری
ارزیابی مجدد	ارزیابی مجدد	آموزش تنظیم هیجان	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	۰/۰۶۱	۰/۱۰۴	۱/۰۰
		آموزش تنظیم هیجان	گواه	۲/۱۱۴	۰/۳۲۳	۰/۰۰۱
		آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	گواه	۲/۰۵۳	۰/۲۹۹	۰/۰۰۱
فرونشانی	فرونشانی	آموزش تنظیم هیجان	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	۰/۸۵۵	۰/۴۹۶	۰/۲۷۳
		آموزش تنظیم هیجان	گواه	-۲/۷۳۳	۰/۴۹۶	۰/۰۰۱
		آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	گواه	-۳/۵۸۸	۰/۵۰۳	۰/۰۰۱
تعادل عاطفی	تعادل عاطفی	آموزش تنظیم هیجان	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	۰/۶۸۱	۰/۷۵۰	۱/۰۰
		آموزش تنظیم هیجان	گواه	۶/۳۶۷	۰/۷۵۰	۰/۰۰۱
		آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	گواه	۵/۶۸۶	۰/۷۶۱	۰/۰۰۱
ارزیابی مجدد	ارزیابی مجدد	آموزش تنظیم هیجان	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	-۰/۵۴۵	۰/۴۹۷	۰/۸۳۷
		آموزش تنظیم هیجان	گواه	۰/۹۰۶	۰/۴۹۷	۰/۰۳۴
		آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	گواه	۱/۴۵۱	۰/۵۰۵	۰/۰۱۸

آموزش تنظیم هیجان	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	۱/۷۶۶	۰/۱۳۱	۰/۹۹۸
فرونشانی	آموزش تنظیم هیجان	۳/۱۸۲	۰/۳۵۸	۰/۰۰۱
آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	گواه	۳/۱۸۲	۰/۳۲۲	۰/۰۰۱
آموزش تنظیم هیجان	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	۰/۰۱۵	۰/۱۵۰	۱/۰۰
تعادل	آموزش تنظیم هیجان	۷/۴۰۸	۰/۴۹۹	۰/۰۰۱
عاطفی	آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور	۷/۳۹۳	۰/۴۸۳	۰/۰۰۱

چنان که در جدول ۴ مشاهده می شود، در مراحل پس آزمون و پیگیری در میانگین متغیرهای ارزیابی مجدد، فرونشانی و تعادل عاطفی بین دو گروه آزمایش با یکدیگر تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما بین این گروه ها با گروه گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$).

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجانی و تعادل عاطفی نوجوانان دختر بود. نتایج به دست آمده نشان داد بین اثربخشی و پایداری اثر آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجانی (ارزیابی مجدد، فرونشانی) نوجوانان دختر تفاوت وجود ندارد و هر دو دوره آموزشی بر افزایش ارزیابی مجدد و کاهش فرونشانی به صورت مشابه تأثیر پایداری داشته اند. با آنکه طبق جست و جویهای محقق، پژوهشی که مستقیماً به مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجانی (ارزیابی مجدد، فرونشانی) نوجوانان پرداخته باشد یافت نشد تا استنادی به همسویی و یا ناهمسویی این بخش از نتایج انجام گیرد اما می توان گفت این بخش از نتایج، به صورت غیرمستقیم با یافته های پژوهش اسماعیلی فر (۱۴۰۳)، رحمتی و مرادی (۱۴۰۲)، خلیلی یگانه (۱۴۰۱)، پیشخور و همکاران (۱۴۰۰)، لان و همکاران (۲۰۲۴)، پورتر و همکاران (۲۰۲۴) و زنگاری و همکاران (۲۰۲۲) مبنی بر تأثیر تکنیک های ذهن آگاهی در بهبود تنظیم هیجان و همچنین تحقیق حافظ شریاف و همکاران (۱۴۰۱) مبنی بر اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر راهبردهای تنظیم هیجان نوجوانان همسو است.

در تبیین یافته های این فرضیه، ابتدا می بایست در زمینه مکانیسم اثر آموزش تنظیم هیجان بر تنظیم هیجانی (ارزیابی مجدد، فرونشانی) نوجوانان دختر بر اساس رویکرد تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۲) بیان نمود که از پیش فرض های اصلی این رویکرد، این است که هیجان ها زیربنای اساسی رشد شخصی افراد را تشکیل می دهند و سازه ای اصلی در شکل دهی رفتار دلبستگی هستند. از طرفی تنظیم هیجان به دامنه ای وسیعی از فرایندهایی اطلاق می شود که افراد به وسیله آنها به هیجان هایی که دارند، نحوه ای داشتن آنها، چگونگی تجارب و تظاهر هیجان هایشان نفوذ کرده و به صورت خودکار یا کنترل شده و در یک سطح هوشیار تا ناهشیار بر آنها تأثیر می گذارند (گراس، ۲۰۱۵). ارزیابی مجدد و فرونشانی دو راهبرد رایج تنظیم هیجان هستند؛ ارزیابی مجدد یکی از فن های تغییر شناختی است که با هدف تغییر معنای محیط، سعی در تغییر اثرات و پیامدهای هیجانی دارد. فرونشانی نیز یک راهبرد ناسازگارانه تنظیم هیجان است که پس از فرایند تولید هیجان به کار گرفته می شود و به عنوان بازداری نشانه ها یا تظاهرات تجارب هیجانی تعریف می شود (گراس، ۲۰۰۲). گراس (۲۰۰۲) معتقد است این دو راهبرد آموزش پذیر هستند و با به کار گرفتن مهارت ها و تکنیک های آشنایی با هیجانات بهنجار و نابهنجار، جلوگیری از اجتناب و تغییر ارزیابی شناختی، تحت تأثیر قرار می گیرند. این دوره آموزشی با تأکید بر شناسایی و هیجانات و آگاهی هیجانی، به نوجوانان کمک نمود تا با درمیان گذاشتن تجربه های هیجانی گذشته خود و آشنایی با تغییرات بدنی و رفتاری ناشی از هیجانات، درک و فهم بهتر و واضح تری از هیجانات خود داشته باشند و بی ثباتی هیجانی خود را مدیریت کنند. در آموزش تنظیم هیجان در کنار شناسایی راهبردهای تنظیم هیجان مورد استفاده ی نوجوانان، بر سرکوب نکردن ابراز هیجان و استفاده از ارزیابی مجدد تأکید می شود و نوجوانان آموزش می بینند که نه تنها از هیجانات اجتناب نکنند، بلکه از سرکوب آنها نیز دست بردارند توانسته است در این زمینه اثرات مثبت و ماندگاری داشته باشد. در این زمینه حافظ شریاف و همکاران (۱۴۰۱) معتقدند این دوره آموزشی با آشکار ساختن هیجان های آسیب پذیر و تسهیل توانایی در ایجاد هیجان ها به شیوه ای ایمن، تجربه ای جدید هیجانات و اصلاح پردازش هیجانی تأثیر دارد. به این ترتیب با گذراندن این دوره آموزشی، هیجان های نوجوانان قابل دسترس، رشد یافته و بازسازی می شوند و در جهت بازسازی تجارب لحظه به لحظه آنها و

رفتارشان در قبال یکدیگر و دیگران به کار گرفته می شود. آموزش گروهی تنظیم هیجان این قابلیت را دارد که با افزایش آگاهی، نظم جویی هیجانی، نمادگذاری هیجانی، آگاهی از عاملیت فرد در تجربه هیجان ها و تغییر پردازش آن ها تحت عنوان تنظیم هیجان به فرد کمک کند تا روابط بین فردی و بروز واکنش های هیجانی خود را به گونه ای تنظیم و کنترل کند تا بیشتر از ارزیابی مجدد و کمتر از فرونشانی استفاده نمایند.

در وهله ی دوم در تبیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور بر تنظیم هیجانی (ارزیابی مجدد، فرونشانی) نوجوانان دختر بر اساس نظر بوردیک (۱۴۰۱) می توان بیان نمود نوجوانان چالش های تحولی و رشدی را در عرصه های زوانشناختی، ذهنی، اجتماعی و جسمانی تجربه می کنند و مغز آنان همواره گذرگاه های عصبی مرتبط با مدیریت هیجان را می سازد، اما نوعاً هیجانات شدیدی را تجربه می کنند که ناشی از تنظیم هیجان ضعیف است. بر این اساس این محقق معتقد است که تمرینات ذهن آگاهی توانایی مغز در تنظیم خودش را افزایش می دهد. تمرین های مستمر آرام سازی ذهنی و توجه به چیزی از روی قصد باعث ایجاد و تقویت مسیرهای عصبی می شوند و موجب می شود که کنترل امور کمتر به دست هیجانات ناخودآگاه باشند. در این دوره ی آموزشی بر تغییر آگاهی و ایجاد رابطه ای جدید با افکار به جای تغییر و یا فرونشانی آنها تأکید می شود و به دانش آموزان می آموزد که از طریق پایش خود آیند، از اثرات فعالیت مجدد ذهنی، آگاهی یابند و از طریق ایجاد و به کارگیری حالت حضور ذهن در ذهنیت بمانند و از طریق انجام تمرین های مکرر با جهت دهی قصدمندانه توجه به یک شی خنثی مثل جریان تنفس به مشاهده افکار و احساسات یا حس های بدنی خود بنشینند. سگال و همکاران (۲۰۱۲) معتقدند که با افزایش ذهن آگاهی، افراد می آموزند تا واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف ادراک می کنند و به این ترتیب توانایی زیادی در مواجهه با دامنه ی گسترده ای از تفکرات، هیجانات و تجربه ها اعم از خوشایند و ناخوشایند کسب می کنند و بر همین اساس تأثیر مثبتی بر تنظیم هیجان دارد. به این ترتیب با اعمال تکنیک های مواجهه و تغییر شناختی در این دوره ی آموزشی، نوجوانان آموختند که با مشاهده افکار و احساسات ناشی از آن افکار و برچسب های توصیفی هر فرد برای آنها، با نگرشی جدید و غیرقضاوتی به موقعیت های استرس زای زندگی توجه کنند و با پذیرش هیجانات منفی ناشی از این موقعیت ها، افکار و هیجانات خود را مجدداً مورد ارزیابی کنند و کمتر از فرونشانی هیجانی استفاده نمایند. در این زمینه کمراتی و همکاران (۱۴۰۱) بیان نمودند که ذهن آگاهی امکان کنار آمدن سازش یافته تر و مدیریت محرک های نامطلوب را فراهم می آورد؛ بنابراین افرادی که از ذهن آگاهی بالاتری برخوردارند، خودتنظیمی هیجانی بهتری را گزارش می کنند. لازم به ذکر است که از آنجایی که ذهن نوجوانان مرتباً به این طریق رشد می کند که مسیرهای عصبی غیرضروری را کاهش داده و در عوض مسیرهایی را تقویت می کند که به طور منظم استفاده می شوند، می توان گفت ذهن آگاهی با ایجاد مسیرهای عصبی جدید مبتنی بر مدیریت هیجانی قوی، اثرات ماندگاری بر افزایش ارزیابی مجدد و کاهش فرونشانی خواهد داشت. در مورد عدم تفاوت در اثربخشی دو مداخله آموزشی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی بر تنظیم هیجان نوجوانان دختر می توان به تأکید دو مداخله بر اصلاح راهبردهای تنظیم هیجان و تقویت مدیریت هیجانات اشاره کرد. آموزش تنظیم هیجان این مسیر را به واسطه ی آشنایی با انواع هیجانات و جلوه های بدنی و رفتاری، شناسایی راهبردهای تنظیم هیجان و اصلاح موقعیت های برانگیزان، آموزش حل مسأله، ابراز وجود و حل تعارض، آموزش مهارت متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی و گسترش توجه، آموزش بازاریابی، تعدیل پاسخ و تکنیک تن آرامی طی می کند و آموزش ذهن آگاهی به این هدف به واسطه ی تکنیک هایی اعم از مواجهه، تغییر شناختی و پذیرش و با دستیابی به انعطاف پذیری عصبی می رسد. بنابراین می توان گفت با توجه به تمرکز هر دو مداخله بر تنظیم هیجان این عدم تفاوت منطقی به نظر می رسد.

در بخش بعدی نتایج نشان داد که بین اثربخشی و پایداری اثر آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی نوجوان محور بر تعادل عاطفی نوجوانان دختر تفاوت وجود ندارد و هر دو دوره ی آموزشی بر افزایش تعادل عاطفی این گروه تأثیر پایداری داشته اند. همانطور که گفته شد در زمینه ی مقایسه اثربخشی این دو رویکرد آموزشی بر تعادل عاطفی دانش آموزان دختر پژوهشی در دسترس نیست تا مستقیماً استنادی به همسویی و یا ناهمسویی این بخش از نتایج انجام گیرد اما می توان این بخش از نتایج را به صورت غیرمستقیم با یافته های مطالعات کمراتی و همکاران (۱۴۰۱)، کنز و همکاران (۲۰۲۴) و پژوهش یوان و همکاران (۲۰۲۳) مبنی بر اثربخشی مداخله ذهن آگاهی بر عواطف نوجوانان و همچنین پژوهش های کیادلیری و همکاران (۱۳۹۹)، دهقانی و همکاران (۱۳۹۷)، برجلی و ملکی مجد (۱۳۹۵) و پژوهش ورزشی و همکاران (۲۰۱۶) مبنی بر تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر عواطف نوجوانان همسو دانست. در تبیین یافته های این بخش از یافته ها بر اساس نظر گراس (۲۰۰۲) می توان بیان نمود که آموزش

تنظیم هیجان به فرد فرصت می‌دهد تا هیجانات خود را نسبت به وقایع تجربه شده بروز دهند و این ابراز هیجانی حلقه‌ی اتصال بین تجارب درونی فرد و وقایع دنیای بیرونی است. گراس (۲۰۱۵) معتقد است که بین شناخت و هیجان یک ارتباط متقابل وجود دارد و آموزش تنظیم هیجان به افراد در ارزشیابی موقعیت‌هایی که به ارزش‌ها، نیازها و هدف‌ها یا علایق شخصی مربوط می‌شوند، کمک می‌کند. آموزش تنظیم هیجان از عوامل روانشناختی است؛ یعنی تلاش شده که از طریق ارتقاء دانش و ظرفیت هیجانی، تغییرات سازگارانه‌ای در تنظیم هیجانات و عواطف ناشی از آن به وجود آورد؛ همانطور که نتایج پژوهش کیادلیری و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که این دوره‌ی آموزشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهار هیجانی خود را ارتقاء ببخشند و کنترل عاطفی بیشتری را تجربه کنند. بنابراین می‌توان گفت ارتقاء دانش و ظرفیت هیجانی، استفاده از راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان، موجب توانمند شدن نوجوانان در کنترل عواطف شده که به اعتقاد ورزنتی و همکاران (۲۰۱۶)، این قابلیت در دستیابی به عواطف مثبت بیشتر و برقراری تعادل عاطفی به نفع عواطف مثبت مثمرتر بوده است. بر اساس نظر دهقانی و همکاران (۱۳۹۷) می‌توان عنوان کرد که راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان، پیش‌بینی کننده عواطف منفی بالا و عواطف مثبت پایین و راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان مرتبط با عواطف منفی پایین و عواطف مثبت بالاتر است. از طرفی آموزش تنظیم هیجان، با آموزش برنامه‌ریزی، گفت‌وگو، حل مسأله، اظهار وجود، حل تعارض، اجتناب از رویارویی با موقعیت‌های ایجاد کننده هیجانات منفی را کاهش داد و باعث شد تا نقش این اجتناب را در افزایش هیجان منفی بپذیرند. از طرف دیگر با فهرست کردن نیازهای هیجانی، آگاهی از نیازهای هیجانی را افزایش داد و با آموزش پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و ترغیب نوجوانان به فعالیت‌های مثبت، این گروه که از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی هستند را در سازماندهی عواطف خود توانمند ساخت که نتیجه‌ی آن برقراری تعادل عاطفی بود.

در مرحله‌ی بعدی لازم است اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر تعادل عاطفی دانش‌آموزان دختر با توجه به تأثیر این دوره‌ی آموزشی بر هیجانات مثبت و منفی تبیین گردد. در این زمینه سگال و همکاران (۲۰۱۲) بیان می‌کنند که آموزش ذهن‌آگاهی بر تغییر آگاهی و ایجاد رابطه‌ی جدید با افکار به واسطه پرورش دو مهارت مهم پذیرش تجارب درونی افکار، احساسات و حس‌های بدنی ناخوشایند و عدم اجتناب از این تجارب تأکید دارد. یکی از مکانیسم‌های اثر این دوره‌ی آموزشی، ارائه‌ی شیوه‌ی متفاوتی از مواجهه با هیجانات منفی است؛ به گونه‌ای که فرد را ترغیب می‌کند تا به تجارب خود به شیوه‌ای خالی از قضاوت و در زمان حال توجه کند و از این طریق میزان هیجانات منفی و عواطف ناشی از آن را کاهش دهد. به علاوه آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور، عنصر اصلی بالا بردن خودآگاهی لازم برای توانمندسازی و پاسخ‌های مطلوب در شرایط بحرانی برای جلوگیری از تجربه‌ی هیجانات منفی می‌باشد و همواره به عنوان یک محرک قوی دائمی و پیش‌گیرنده عمل می‌کند. افزایش ذهن‌آگاهی موجب رهاسازی افراد از افکار منفی اتوماتیک می‌شود و از این رو نقش مهمی در کاهش عواطف منفی و افزایش عواطف مثبت دارد. علاوه بر این، کمزراتی و همکاران (۱۴۰۱) بیان نمودند که ذهن‌آگاهی پذیرش تجربه را بدون قضاوت و عدم تلاش برای سرکوبی تجربه منعکس می‌کند که نتیجه آن برقراری تعادل عاطفی به نفع عواطف مثبت است. بوردیک (۱۴۰۱) در این زمینه معتقد است که چون ذهن‌آگاهی موجب متعادل‌سازی هیجانات بدون داوری و قضاوت، و افزایش آگاهی در مورد هیجانات روانی و جسمانی می‌شود و به نگاه روشن و پذیرش هیجان‌ها و پدیده‌های فیزیکی، همانطور که اتفاق می‌افتد، کمک می‌کند می‌تواند در کنترل عواطف تأثیر داشته باشد. بنابراین با افزایش ذهن‌آگاهی به واسطه‌ی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور، نوجوانان یاد می‌گیرند با هیجان‌ها و افکار منفی خود مقابله نموده و عواطف منفی کمتری تجربه نمایند و با تفسیر حوادث ذهنی به صورت مثبت، افکار و هیجانات مثبت را در نوجوانان پرورش می‌دهد که نتیجه آن افزایش عواطف مثبت و دستیابی به تعادل عاطفی است.

این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در دوره اول متوسطه در شهر اصفهان صورت گرفته است لذا در تعمیم یافته‌های پژوهش به سایر گروه‌ها می‌بایست جوانب احتیاط را در نظر گرفت. طبق نتایج به دست آمده به متخصصان حوزه‌ی نوجوان توصیه می‌شود که به منظور اصلاح راهبردهای تنظیم هیجان و افزایش تعادل عاطفی نوجوانان از دو رویکرد تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر اساس تخصص آموزشگر و ترجیح مراجعان استفاده نمایند.

تشکر و قدردانی

از کلیه والدین و نوجوانان شرکت کننده که با سعه صدر خود ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌نماییم.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

References

- Abbasiaval, K., Beyrami, M., Panahali, A., Hashemi Nosratabad, T. (2022). Comparison of the Effectiveness of Training Cognitive Regulation of Emotions and Social Competence on Emotional Regulation and Positive Emotions of Learning for Male Students, *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 10(19), 25-59. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2021.23526.2276> [in Persian]
- Baradaran, M., & Ranjbar Noushari, F. (2022). Effectiveness of Emotion Regulation Skills Training on Academic Procrastination and Cognitive Flexibility among Students with Internet Addiction. *Journal of Child Mental Health*, 9(2), 21-35. <http://doi.org/10.52547/jcmh.9.2.3> [in Persian]
- Bourjali, A., & Maleki Majd, M. (2015). *The effectiveness of emotion regulation training on impulsivity and positive and negative emotions of delinquent teenagers*. Master's thesis of Allameh Tabatabai University, Research and Technology Sciences. <https://elmnet.ir/doc/10979608-64871> [in Persian].
- Burdick, D. (2022). *Guide for teaching mindfulness skills to children and teenagers*. Translators: Gholamreza Manshai, Muslim Azalazad, Laleh Hosseini and Parinaz Tayibinayini. Isfahan: Islamic Azad University, Khorasgan branch. [in Persian].
- Chen, B., Zhang, H., & Li, S. (2024). The Impact Mechanism of Negative Academic Emotions on Academic Procrastination: The Mediating and Moderating Roles of Self-Efficacy and Goal Orientation. *Education Sciences*, 14(11), 1232. <https://doi.org/10.3390/educsci14111232>
- Dehghani, Y., Golestaneh, M., & Zengoui, S. (2017). The effectiveness of emotion regulation training on academic burnout, social acceptance and emotions of students with learning disabilities. *Scientific-Research Quarterly of Applied Psychology*, 12(2), 162-182. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20084331.1397.12.2.1.7> [in Persian].
- Deiner, E., Wirtz, D. Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D & Oeishi, Sh. (2010). *New measures of well-bing*. The Netherland: Spiringer. The collected works of Ed diener. http://www.mysmu.edu/faculty/williamtov/pubs/2009_DienerEtAl.pdf
- Delaware, A. (2022). *Research method in psychology and educational sciences*. Tehran: Eshar Ed. [in Persian].
- Diotaiuti, P., Valente, G., Mancone, S., & Bellizzi, F. (2022). A Mediating Model of Emotional Balance and Procrastination on Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 12, 665196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.665196>
- Duan, Y., & Jin, F. (2021). *Emotional Balance as a Predictor of Impulse Control in Prisoners and Non-prisoners*. Paper presented at the International Conference on Brain Inspired Cognitive Systems. http://doi.org/10.1007/978-3-642-31561-9_26
- Fani, S., Hosseininassab, S D, Panahali, A. (2022). The Effectiveness of Teaching Emotion Regulation Strategies in Academic Engagement, Academic Help-Seeking, and Academic Procrastination among Female Senior High School Students. *QJFR*, 18 (4): 113-130 <http://qjfr.ir/article-1-1422-fa.html> [in Persian].
- Ghamri, Sh., Abdinejad, F., & Tahmasabi, J. (2022). *The effectiveness of mindfulness training on academic procrastination and goal orientation in students*. The 10th Scientific Research Conference of Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Damages of Iran, Tehran. <https://civilica.com/doc/1682922> [in Persian].
- Gross, J. (2020). *Emotion regulation strategies: in plain language*. Translated by Seyyed Mohammad Mehdi Majdi. Tehran: Memory of the best thinker. [in Persian].
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Hafez Shaarbaf, R., Ghanbari Hashemabadi, B., & Alidosti, F. (2022). Investigating the effectiveness of emotion-oriented training based on the approach (HMT-LMG) on emotion regulation and parent-adolescent conflict resolution of female students. *Research in Clinical and Counseling Psychology*, 12(1), 42-61. <https://doi.org/10.22067/tpccp.2022.73511.1202> [in Persian].

- Hasani, M. & Nadi, M. (2015). Psychometric properties of spin positive and negative emotional experiences scale in third grade female students of high schools in Tehran. *Education and Evaluation*, 9(35), 105-124. <https://www.sid.ir/paper/183337/fa> [in Persian].
- Heydarnejad, T., Ibrahim, K.A.AA., Abdelrasheed, N.S.G. (2022). The effect of academic emotion regulation on EFL learners' core of self-assessment and academic buoyancy: a structural equation modeling. *Language Testing in Asia*, 12: 57. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00207-z>
- Högberg, & Strandh, M. (2024). Temporal trends and inequalities in school-related stress in three cohorts in compulsory school in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(4), 667-681. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2330932>
- Ismailifar, F. (2024). *Investigating the effect of cognitive training based on mindfulness on emotion regulation and anger control among female students of the second secondary school in Ilam city*. The 7th International Conference on New Approaches to Management, Psychology and Human Sciences in the 21st Century, Tehran. <https://civilica.com/doc/2019482/> [in Persian].
- John, O.P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Lifespan Development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>.
- Jamal-Orozco, N. (2020). *To Think and Feel is to Learn: An Investigation of Brief Mindfulness Meditation Training on the Effects of Emotion Regulation and Learning Outcomes*. Submitted to the Graduate Faculty of the Dietrich School of Arts and Sciences in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science.
- Joghataei, A., Mahakhari, A., & Bakhshipour, A. (2023). Investigating the effectiveness of mindfulness training on high-risk behaviors, procrastination and fear of success in teenagers. *Applied Family Therapy*, 4(1), 64-81. <https://doi.org/10.22034/aftj.2023.334795.1496> [in Persian].
- Kennes, A., Lataster, J.J.E., Janssens, M., Simons, M., Reijnders, J., Jacobs, N., & Peeters, S. (2024). Effects of a Mindfulness-Based Strengths Intervention on Adolescent Mental Health are Mediated by Changes in Negative Emotions. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9, 697-718. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00148-3>
- Khajavy, G. H., & Aghaee, E. (2022). The contribution of grit, emotions and personal bests to foreign language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(1), 2300-2314. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2047192>.
- Khalili Yegane, M. (2022). The effectiveness of mindfulness training on emotional regulation of high school students. *Journal of Psychology New Ideas*, 14(18), 1-23. <http://jnip.ir/article-1-825-fa.html> [in Persian].
- Kiadaliri, S., Haji Tabar, A., & Azvaji, S. (2019). *The effectiveness of emotion regulation training on students' emotional control*. The fifth national conference of new approaches in education. <https://civilica.com/doc/1152970> [in Persian].
- Komarati, S. M., Zangeneh Motlagh, F., & Pirani, Z. (2022). Comparison of the efficacy of acceptance and commitment therapy (ACT) and mindfulness therapy on emotions control of adolescents with self-injury behaviors. *Journal of Psychological Science*. 21(120), 2469-2486. <http://doi.org/10.52547/JPS.21.120.2469> [in Persian].
- Lacson, A., Dimacali, C., Mora, D., Magos, M., Salmorin, J. (2023). The Relationship Between Academic Burnout and Academic Procrastination Among Grade 12 Senior High School Students in a Private School. *Journal of the Learning Sciences*, 11(2), 429-434. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8196126>
- Lan, L., Liu, W., Liu, C., Wang, H., Wang, M., Abbey, C., Singh, M., Rozelle, S., She, X., & Tong, L. (2024). Effects of Mindfulness and Life-Skills Training on Emotion Regulation and Anxiety Symptoms in Chinese Migrant Children: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 75(3), 404-415. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.05.024>
- Larsson, K., Andersson, G., Stern, H., & Zetterqvist, M. (2020). Emotion regulation group skills training for adolescents and parents: A pilot study of an add-on treatment in a clinical setting. *Clin Child Psychol Psychiatry*, 25(1), 141-155. <http://doi.org/10.1177/1359104519869782>
- Leahy, R., Tirsch, D. & Napolitano, L. (2022). *Emotion regulation techniques in psychotherapy: a practical guide*. Translated by Abdul Reza Mansouri Rad. Tehran: Honorable [in Persian].
- Lotfi, M., Bahrampouri, L., Amini, M., Fatemitabar, R., Birashk, B., Entezari, M. (2019). Persian Adaptation of Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA). *Journal*

- of Mazandaran University of Medical Sciences, 29 (175), 117-128. <http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-12374-fa.html> [in Persian].
- Luque, B., Castillo-Mayén, R., Cuadrado, E., Gutiérrez-Domingo, T., Rubio, S., Delgado-Lista, J., Martínez, P., & Tabernero, C. (2020). The Role of Emotional Regulation and Affective Balance on Health Perception in Cardiovascular Disease Patients According to Sex Differences. *J Clin Med*, 9(10), 3165. <http://doi.org/10.3390/jcm9103165>
- Motiei, H., Heydari, M., & Sadeghi, M. (2011). Prediction of academic procrastination based on self-regulation components in first grade high school students in Tehran. *Educational Psychology Quarterly*, 24(8), 49-71. https://jep.atu.ac.ir/article_2393.html [in Persian].
- Ortony, A. (2021). Are All "Basic Emotions" Emotions?, A Problem for the (Basic) Emotions Construct, *Perspectives on Psychological Science*, 17(2), 174569162098541. <https://doi.org/10.1177/1745691620985415>
- Pishkhor, B., Khoshkonsh, A., Zadeh Mohammadi, A., Ghanbari, S., & Bayat, M. (2020). The effectiveness of mindfulness-based group therapy on attachment to parents and peers in adolescent girls. *Adolescent and Youth Psychological Studies*, 2(1), 54-60. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.1.1.32> [in Persian].
- Porter, B., Oyanadel, C., Betancourt, I., Worrell, F.C., & Peña, W. (2024). Effects of Two Online Mindfulness-Based Interventions for Early Adolescents for Attentional, Emotional, and Behavioral Self-Regulation. *Pediatr. Rep*, 16(2), 254-270. <https://doi.org/10.3390/pediatric16020022>
- Rahmati, F., & Moradi, S. (2023). *Investigating the effectiveness of mindfulness-based training on emotional regulation and anxiety in elementary school girls in Mehran city in 1401-1402*. The 17th International Conference on Psychology, Counseling and Educational Sciences. <https://civilica.com/doc/1762675/> [in Persian].
- Rowhani, N., Seyed Mousavi, M., Gerji, M., & Samimi, Z. (2019). Prevalence of procrastination and its relationship with demographic characteristics and the amount of use of virtual social networks among female students in Tehran. *Educational and School Studies*, 25, 92-107. https://pma.cfu.ac.ir/article_1508.html?lang=en [in Persian].
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2012). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. New York: Guilford Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2293120> [in Persian].
- Schuenemann, L., Scherenberg, V., Salisch, M & Eckert, M. (2022). "I'll Worry About It Tomorrow" - Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination. *Front Psychol*, 22(13), 780675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780675>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academy procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Unda-López, A., Osejo-Taco, G., Vinuesa-Cabezas, A., Paz, C., & Hidalgo-Andrade, P. (2022). Procrastination during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Behavioral sciences*, 12(2), 38. <https://doi.org/10.3390/bs12020038>
- Üztemur, S., & Dinç, E. (2022). Academic Procrastination Using social media: A Cross-sectional Study with Middle School Students on the Buffering and Moderator Roles of Self-control and Gender. *Psychology in the Schools*, 60(2), 1060-1082. <https://doi.org/10.1002/pits.22818>
- Vajdian, M., Arefi, M. & Manshai, G. (2019). The effect of adolescent-oriented mindfulness training on resilience and emotional regulation of girls with emotional failure. *Quarterly Journal of Cognitive Analytical Psychology*, 11(43), 55-68. https://journals.iau.ir/article_679426_3b26fda8b4d9bc2479a32f59cc281e9b.pdf [in Persian].
- Verzeletti, C., Zammuner, V., Galli, C., Agnoli, S., & Duregger, C. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 3(1), 1199294. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1199294>
- Yan, B., & Zhang, X. (2022). What Research Has Been Conducted on Procrastination? Evidence From a Systematical Bibliometric Analysis. *Front Psychol*, 13, 809044. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809044>
- Yang, S., Jing, L., He, Q., & Wang, H. (2024). Fostering emotional well-being in adolescents: the role of physical activity, emotional intelligence, and interpersonal forgiveness. *Front. Psychol*, 15, 1408022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1408022>

- Yuan, Y., Zhou, A., Tang, T., Kang, M., Zhao, H., & Wang, Z. (2023). Short-Term Mindfulness Intervention on Adolescents' Negative Emotion under Global Pandemic. *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(4), 563-577. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.022161>
- Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(4), 805-830. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000037>
- Zangri, R., Andreu, C., Nieto, I., González-Garzón, A., & Vázquez, C. (2022). Efficacy of mindfulness to regulate induced emotions in the laboratory: A systematic review and meta-analysis of self-report and biobehavioral measures. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 143, 104957 <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104957>