




The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Procrastination, Test Anxiety, Psychological Well-Being and Executive Functions among Students

Fatemeh Salmani Zadeh Najafabadi¹, Maryam Fouladvand^{*2}

1. M. A student of General psychology, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
2. **(Corresponding Author):** Assistant Professor, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. **Email:** m.fouladvand@khuif.ac.ir

Article Info	Abstract
<p>Article Type:</p> <p>Research Article</p> <p>Received Date: 20 February 2025</p> <p>Accepted Date: 07 June 2025</p> <p>Keywords: Emotion regulation, Academic procrastination, Test anxiety, Psychological Well-being, Executive functions, Female Students.</p>	<p>Background and Aims: The purpose of this research was to evaluate the effectiveness of emotion regulation training on academic procrastination, test anxiety, psychological well-being and executive functions in female students of the first secondary school. It was done first in Najaf Abad city.</p> <p>Method: Using the entry and exit criteria, 40 female students eligible to enter the study were selected by random sampling and randomly assigned to two experimental (20) and control (20) groups. Before the start of the training, a pre-test was taken from both groups and they were asked to complete the test anxiety questionnaires of Abolghasemi et al. (2015), the short version of the psychological well-being questionnaire of Ryff (1989), the academic procrastination of Solomon and Rothblum (1984) and the rescue cognitive abilities (2012). The data obtained using spss-28 software at two levels of descriptive statistics and inferential statistics were analyzed.</p> <p>Findings: The results showed that there was a difference between the emotion regulation training group and the control group in the variables of academic procrastination. There is a significant difference in exam anxiety, psychological well-being, and executive functions in the post-exam stage. In fact, the findings have confirmed the effectiveness of the emotion regulation training intervention in reducing academic procrastination scores, exam anxiety, executive functions, and increasing psychological well-being scores ($P < 0/01$).</p> <p>Conclusion: According to the research results, it can be said that emotion regulation training can be considered as an important skill in the field of education to reduce academic procrastination, test anxiety, increase psychological well-being and improve executive functions of students.</p>
<p>Cite this article: Salmani zadeh, F., & Fouladvand, M. (2025). The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Procrastination, Test Anxiety, Psychological Well-Being and Executive Functions among Students. <i>Research Strategies in Educational Sciences</i>, 3(1), 11-30. DOI: 10.22034/jrses.2025.507795.1081</p>	
	
<p>Extended abstract</p> <p>Introduction</p> <p>The purpose of this research was to evaluate the effectiveness of emotion regulation training on academic procrastination, test anxiety, psychological well-being and executive functions in female students of the first secondary school. It was done first in Najaf Abad city.</p>	



Methods

Using the entry and exit criteria, 40 female students eligible to enter the study were selected by random sampling and randomly assigned to two experimental (20) and control (20) groups. Before the start of the training, a pre-test was taken from both groups and they were asked to complete the test anxiety questionnaires of Abolghasemi et al. (2015), the short version of the psychological well-being questionnaire of Ryff (1989), the academic procrastination of Solomon and Rothblum (1984) and the rescue cognitive abilities (2012). Then the experimental group underwent 8 90-minute sessions of group emotion regulation training according to the Gross protocol. Training sessions for the experimental group were held once a week (90 minutes) for 2 months. After the sessions of both groups, the post-test was conducted. The data obtained using spss-28 software at two levels of descriptive statistics and inferential statistics were analyzed.

Results

In the post-test stage, the results of covariance analysis indicate that for the procrastination variable after the pre-test control, in the post-test stage ($F = 119.999$, $df = 1$ and $p < 0.01$) the group effect is significant. In the post-test stage, the results of covariance analysis indicate that the group effect is significant for the test anxiety variable after the pre-test control, in the post-test stage ($F=73.541$, $df=1$ and $p<0.01$). This means that there is a significant difference between the test group and the control group in the test anxiety variable at the post-test stage. In the post-test phase, the results of covariance analysis indicate that for the psychological well-being variable after the pre-test control, in the post-test phase ($F=165.490$, $df=1$ and $p<0.01$) the group effect is significant. In the post-test phase, the results of covariance analysis indicate that for memory variables ($F=44.804$, $df=1$ and $p<0.01$), inhibitory control ($F=66.324$, $df=1$ and $0.01 > p$), decision-making ($F=58.993$, $df=1$ and $p>0.01$), planning ($F=60.756$, $df=1$ and $p>0.01$), sustained attention ($F=39$, $df=1$ and $p>0.01$), social cognition ($F=47.893$, $df=1$ and $p<0.01$), cognitive flexibility ($F=49.956$, $df=1$ and $p<0.01$), the total executive functions ($F=304/940$, $df=1$ and $p<0.01$), after the pre-test control, in the post-test stage, the effect of the group is significant.

Conclusion

According to the research results, it can be said that emotion regulation training can be considered as an important skill in the field of education to reduce academic procrastination, test anxiety, increase psychological well-being and improve executive functions of students. Academic procrastination and test anxiety are two common problems among students that can have a negative impact on their academic performance and mental health. Also, the negative effects of exam anxiety include things such as reduced concentration and memory, lack of mastery over course material, reduced self-confidence, increased probability of mistakes and fear of failure in people.

Ethical considerations

Following the ethics of research

The principle of confidentiality was maintained in this research.

Financial sponsor

This study did not have a financial sponsor and the costs were covered by the authors.

Authors' contribution

This research is the result of Fatemeh Salmani Zadeh's master's thesis, which was carried out under the guidance of Dr. Maryam Fouladvand.

Conflict of interest

There is no conflict of interest between the authors and the Quarterly Journal of Research Strategies in Educational Sciences.



اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان، بهزیستی روانشناختی و کارکردهای اجرایی در دانش آموزان

فاطمه سلمانی زاده نجف آبادی^۱، مریم فولادوند^۲ *id

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاداسلامی، اصفهان، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاداسلامی، اصفهان، ایران. رایانامه:

m.fooladvand@khuisf.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: علمی پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۰۲</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۷</p> <p>کلیدواژه‌ها: تنظیم هیجان، تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان، بهزیستی روانشناختی، کارکردهای اجرایی، دانش آموزان دختر</p>	<p>زمینه و هدف: هدف پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان، بهزیستی روان شناختی و کارکردهای اجرایی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول بود.</p> <p>روش: طرح پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل بود که بر روی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر نجف آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انجام گرفت. با استفاده از ملاک‌های ورود و خروج، تعداد ۴۰ نفر از دانش آموزان دختر واجد شرایط ورود به مطالعه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) گمارش شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های اضطراب امتحان ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵)، نسخه کوتاه پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹)، تعلل ورزی تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) و توانایی‌های شناختی نجاتی (۱۳۹۲) بود. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.</p> <p>یافته‌ها: نتایج نشان داد بین گروه آموزش تنظیم هیجان با گروه کنترل در متغیرهای تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان، بهزیستی روان‌شناختی و کارکردهای اجرایی در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. در واقع یافته‌ها حاکی از تأیید اثربخشی مداخله آموزش تنظیم هیجان بر کاهش نمرات تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان، کارکردهای اجرایی و افزایش نمرات بهزیستی روان‌شناختی بوده است ($p < 0/01$).</p> <p>نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به‌عنوان یک مهارت مهم در حوزه آموزش قرار گیرد تا باعث کاهش تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان، افزایش بهزیستی روان‌شناختی و بهبود کارکردهای اجرایی در دانش آموزان باشد.</p>
<p>استناد به این مقاله: سلمانی زاده، ف؛ و فولادوند، م. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان، بهزیستی روان‌شناختی و کارکردهای اجرایی در دانش آموزان. <i>راهبردهای پژوهش در علوم تربیتی</i>، ۳(۱)، ۱۱-۳۰.</p> <p>DOI: 10.22034/jrses.2025.507795.1081</p>	



مقدمه

سال‌های نوجوانی^۱ و بلوغ^۲ از بحرانی‌ترین و برجسته‌ترین مراحل رشد و تحول است (حافظ شعریاف و همکاران، ۱۴۰۱). دوره نوجوانی؛ موانع متعدد جسمانی، شناختی و عاطفی پیچیده‌ای را به همراه دارد که نوجوانان هنگام گذار چالش‌برانگیز به بزرگسالی، با آن‌ها مواجه می‌شوند. این مرحله، شامل رشد سریع جسمانی و تسریع در رشد شناختی و روانی-اجتماعی است. مکانیسم‌های عصب زیست‌شناختی^۳ نیز که زیربنای عملکردهای شناختی عالی و همچنین رفتارهای اجتماعی و هیجانی هستند، در دوران نوجوانی رشد می‌یابند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۶). این موضوع را می‌توان با فرآیند تحول مغز که با بلوغ قشر جلوی مغز و تغییرات شناختی از جمله افزایش ظرفیت فکری و مهارت‌های استدلال انتزاعی مشخص می‌شود، روشن نمود (گریفین، ۲۰۱۷). از طرفی دیگر تغییرات بدنی و مغزی از جمله رشد منطقه پیشانی و دستگاه لیمبیک به تنظیم هیجان در نوجوانی منجر می‌شود. این مسئله به گونه ایست که مشکلات در عملکرد رشد مغزی نوجوانان به اختلال در تنظیم هیجان، ضعف خودکنترلی و نشانه‌های بی‌ثباتی و مشکلات هیجانی در آن‌ها منجر می‌شود (علیزاده، ۱۴۰۲).

ابزارهای تصویربرداری مغناطیسی مغزی^۴ نیز نشان داده‌اند که بلوغ مغزی هم‌زمان با تغییرات در کارکردهای اجرایی مختلف است (برتلسن^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). کارکردهای اجرایی را می‌توان مجموعه‌ای از توانایی‌های رفتاری و شناختی در نظر گرفت که شامل مواردی همچون حل مسئله، توجه، استدلال، سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی، حافظه فعال، کنترل بازدارنده، کنترل تکانه، حفظ آماهی، تغییر آماهی و بازداری پاسخ می‌باشند (گیوا و اسکوت، ۲۰۱۳). در ارتباط بین رشد مغز در نوجوانی و تحول کارکردهای اجرایی لازم به ذکر است که گفته شود مطالعات عصب‌شناختی و تصویربرداری مغز نشان داده‌اند که حجم کلی مغز در دوران بلوغ به سطح فرد بزرگسال می‌رسد و مهارت‌های توجه، حافظه کاری و فعال که از جمله کارکردهای اجرایی هستند در دوران نوجوانی به‌عنوان مهارت‌های پیچیده‌تری تحول می‌یابند و این به این خاطر است که امکان پایش عملکرد، یادگیری بازخورد و استدلال ارتباطی در فرد ایجاد می‌شود. از طرفی دیگر افزایش توانایی‌ها برای ادغام اطلاعات بیشتر در زمینه تجربیات در نوجوانی نیز، مشهود است که باعث افزایش استدلال، سازمان‌دهی و به‌طورکلی افزایش انعطاف‌پذیری شناختی جهت تصمیم‌گیری در انجام کارهای جدید می‌شود. در واقع تحول در توانایی‌های شناختی از جمله کارکردهای اجرایی در مرحله نوجوانی اتفاق می‌افتد که این مسئله دنیای نوجوانی را دستخوش تغییر و تحولات شگرفی می‌کند (شریف موسوی و همکاران، ۱۴۰۱).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که به‌موازات توسعه کارکردهای اجرایی در نوجوانان، افزایش قابل‌توجهی در استراتژی‌های تنظیم هیجان آنان، رخ می‌دهد (لانتریپ^۸ و همکاران، ۲۰۱۵). در واقع با توسعه و پیشرفت در کارکردهای اجرایی، مانند بازداری کنترل‌شده و توجه اجرایی، رشد قابل‌توجهی در درک و تنظیم هیجانی افراد، به وجود می‌آید (برهانی و همکاران، ۱۳۹۶). هم‌چنین رشد تنظیم هیجانی قویاً به‌وسیله چندین هسته از کارکردهای اجرایی از قبیل کنترل توجه، بازداری رفتار نامناسب، تصمیم‌گیری و دیگر فرایندهای شناختی سطح بالا حمایت می‌شوند (مرادخانی و یزدان بخش، ۱۴۰۰).

لازم به ذکر است که گفته شود با بهبود حافظه فعال و ظرفیت آن اثر مثبت زیادی در بهبود چگونگی تنظیم و انطباق هیجانی در نوجوانان دیده می‌شود، زیرا زیر لایه‌های عصبی انجام تکالیف حافظه فعال و تنظیم شناختی هیجان یکسان است و بهبود در یکی منجر به دیگری می‌شود (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). در ارتباط با متغیر تصمیم‌گیری که یکی دیگر از کارکردهای اجرایی است می‌توان گفت که سبک‌های تصمیم‌گیری تا حدی توسط تنظیم هیجانان پیش‌بینی می‌شوند و به‌طورکلی با آموزش راهبردهای مناسب تنظیم هیجانی به افراد، می‌توان سبک تصمیم‌گیری آن‌ها را بهبود بخشید (آقامحمدی و جوکار، ۱۴۰۳). هم‌چنین سیستم بازداری رفتاری و کنترل بازدارنده که از مؤلفه‌های دیگر کارکردهای اجرایی است با کنترل هیجانان در نوجوانی در ارتباط است و این سیستم نسبت به تنبیه، عدم پاداش و ناامیدی حساس است و فعال شدن آن به هیجانان و رفتارهای مثبت مرتبط است (یوسفی و همکاران، ۱۴۰۲).

پاتینس^۹ و همکارانش (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود نشان دادند، افرادی که در کارکردهای اجرایی قوی هستند؛ در مدیریت مؤثر احساسات خود در موقعیت‌های حساس نیز مهارت بیشتری دارند. از طرفی دیگر، تحقیقات گسترده، اثرات منفی و مخرب اختلال در

1. Adolescence

2. Puberty

3. Neurobiological mechanisms

4. Griffin

5. Magnetic brain imaging tools

6. Berthelsen

7. Ascot & Giwa

8. Lantrip

9. Patience

کارکردهای اجرایی را بر فعالیتهای روزمره افراد، از جمله ظرفیت آنها برای مشارکت در کار و تمرکز در زمینههای آموزشی و موقعیتهای ارزیابی، توانایی عملکرد مستقل، پرورش و حفظ ارتباطات اجتماعی، رفتارهای عاطفی و هیجانی مناسب و بهزیستی روان شناختی مطلوب نشان داده است (واتکینز^۱ و همکاران، ۲۰۰۵).

بهزیستی روان شناختی یک سازه مهم و قابل توجه در حوزه روانشناسی مثبت نگر است (اصغری و ممی زاده، ۱۳۹۷). ریف بهزیستی روان شناختی را تلاش برای کمال در جهت تحقق تواناییهای بالقوهی واقعی فرد می داند. در این دیدگاه بهزیستی روان شناختی در تلاش برای ارتقاء استعدادها و تواناییهای فرد متجلی می شود. ابعاد بهزیستی روان شناختی شامل پذیرش خود (توانایی دیدن و پذیرفتن نقاط قوت و ضعف خود) رابطه مثبت با دیگران داشتن (ارتباط نزدیک و ارزشمند با افراد مهم زندگی) خودمختاری (توانایی و قدرت پیگیری خواستهها و عمل بر اساس اصول شخصی حتی اگر مخالف آداب و رسوم و تقاضاهای اجتماعی باشد)، زندگی هدفمند داشتن (غایتها و اهدافی است که به زندگی فرد جهت و معنا بخشد) رشد شخصی (به این معنا که استعدادها و تواناییهای بالقوهی فرد در طی زمان و در طول زندگی بالفعل خواهد شد) و تسلط بر محیط (توانایی تنظیم و مدیریت امور زندگی به ویژه مسائل زندگی روزمره) می باشد (خدابخش و کیانی، ۱۳۹۲).

درواقع می توان گفت که احساس بهزیستی متشکل از عوامل عاطفی، شناختی و رفتاری است. افراد با احساس بهزیستی بالا به طور قابل توجهی تمرکز خود را بر تجربه هیجانات مثبت معطوف می کنند و نسبت به وقایع محیط اطراف خود ارزیابیهای مثبتی درون ذهن خود، ایجاد می نمایند. به عبارت دیگر، این افراد به وقوع پیش آمدها در زندگی خود به عنوان فرصتهای مثبت نگاه می اندازند و می توانند به چالش های زندگی خود معنا بخشند و بار روانی مرتبط با آنها را کاهش دهند (اعظمی دولت آبادی، ۱۳۹۳؛ سابکزائی و ناستی زایی، ۱۴۰۲). در مقابل افراد با سطح بهزیستی پایین، وقایع زندگی خود را به شکلی غیرقابل قبول، نامطلوب و ناخوشایند ارزیابی می کنند و به طور فزایندهای با احساسات منفی مانند اضطراب، افسردگی و خشم مواجه می شوند (اعظمی، ۱۳۹۳).

یکی از مهم ترین اضطرابهایی که افراد، خصوصاً محصلان و دانش آموزان در دوران تحصیل، آن را تجربه می کنند؛ اضطراب امتحان است. اضطراب امتحان یک موضوع رایج در جامعه معاصر است که تقریباً ۱۵ تا ۲۲ درصد از دانش آموزان را با خود درگیر کرده است و همچنان هر سال بر میزان شیوع آن افزوده می شود (توجهی و تمنایی فر، ۱۴۰۱). ساراسون^۲ (۱۹۸۰) معتقد است که اضطراب امتحان نوعی مشغله ذهنی است که با افکار تحقیرآمیز و شک در مورد تواناییهای خود مشخص می شود و اغلب منجر به ارزیابیهای شناختی منفی، کاهش تمرکز، واکنش های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت در عملکرد تحصیلی در فرد می شود (رفیعی پور و همکاران، ۱۳۹۸).

از جمله متغیرهای مرتبط با اضطراب امتحان که خود تحت تأثیر خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است، تعلل ورزشی^۴ می باشد. تعلل ورزشی به عنوان ناتوانی در انجام به موقع و پیش بینی شده مسئولیتها و وظایف و آگاهی از پیامدهای زیان بار ناشی از فرار از مسئولیتها و تعهدات تعریف می شود. از جمله انواع رایج تعلل ورزشی، تعلل ورزشی تحصیلی است؛ که تحت عنوان تمایل غالب و مداوم فراگیران برای به تعویق انداختن وظایف تحصیلی همراه با احساس اضطراب، تعریف می شود (استیل^۵؛ ۲۰۰۷). دانش آموزان از تعلل ورزشی به عنوان وسیله ای برای دوری و فرار از احساسات منفی و نامطلوب خود استفاده می کنند. بدین معنی که آنها با به تعویق انداختن عمدی در وظایفی که هیجانات منفی را برمی انگیزاند، تلاش می کنند تا از هیجانات منفی دورمانده در نتیجه از تجربه ناخوشایند و منفی مرتبط با تکمیل کار اجتناب کنند. باین حال، به کارگیری این روش به تدریج منجر به عقب ماندن از تکالیف تحصیلی، اعمال فشار روانی ناشی از انجام ندادن تکالیف و متعاقباً به خطر افتادن بهزیستی روانی و اجتماعی در افراد می شود (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۸). بر اساس بررسی های انجام شده، «هیجانها و تنظیم هیجانی» به عنوان عوامل محوری، تأثیرگذار و پیشاینده بر تعلل ورزشی در نظر گرفته می شوند. به ویژه، هنگامی که فراگیران به تلاش های آموزشی و یادگیری می پردازند، تنظیم هیجانهای مختلف به منظور جلوگیری از تعلل ورزشی در فعالیتهای یادگیری و علمی، امری ضروری به شمار می رود (حسن آبادی و همکاران، ۱۴۰۰). در طی تحقیقات انجام شده توسط گلوب و همکاران (۲۰۱۹) و برادران و رنجبرنوشری (۱۴۰۱)، نشان داده شد که افرادی که دارای خودتنظیمی هیجانی بالاتری هستند و کنترل رفتاری مؤثری از خود نشان می دهند، کمتر مستعد درگیر شدن در تعلل ورزشی تحصیلی می باشند. در نتیجه، آموزش تنظیم هیجان برای توانمند ساختن نوجوانان دانش آموز جهت پرورش خودآگاهی از هیجانات منفی و کسب شناخت مناسب در مورد عوامل تسریع کننده این هیجانات در عرصه های آموزشی و زندگی اجتماعی ضروری است (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۸).

1. Watkins

2. Positive psychology

3. Sarason

4. Procrastination

5. Steel

به‌واقع دوران نوجوانی، مرحله‌ای مهم و بارز در زندگی افراد به شمار می‌رود؛ که نوجوانان را علاوه بر چالش‌های زندگی با چالش‌های تحصیلی مختلفی روبرو می‌کند. این امر می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد و فشارهای تحصیلی و کاهش انگیزه در آنان را به همراه آورد. در دوران متوسطه نیز، میزان مطالب درسی و انتظارات از دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و سطح انگیزه تحصیلی در نوجوانان، پایین‌تر می‌آید. همچنین در پایان این دوره تحصیلی، نوجوانان باید رشته تحصیلی خود را انتخاب کنند که این انتخاب می‌تواند یک چالش بزرگ برای آنان باشد و استرس و اضطراب مضاعفی را در آن‌ها ایجاد نماید. در عین حال هم‌زمانی چالش‌های تحصیلی با نوسانات هیجانی در نوجوانان، می‌تواند مسائل و مشکلات زیادی را به لحاظ روانی و عاطفی برای آن‌ها رقم بزند. به همین سبب ارائه آموزش و مهارت‌های لازم برای دانش‌آموزان برای کمک به درک و رسیدگی به مسائل شخصی و تحصیلی آن‌ها، امری ضروری است. در نتیجه به نظر می‌رسد که آموزش راهبردهای مناسب تنظیم هیجان در دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان با آگاهی و استفاده درست از هیجان‌ها و پذیرش و ابراز آن‌ها، احساسات منفی خویش را کاهش داده و فرصتی را برای بهبود سلامت و کیفیت زندگی خویش از طریق کاهش استرس‌ها و تنش‌های مختلف فراهم آورند؛ بنابراین هدف از پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان، بهزیستی روان‌شناختی و کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول می‌باشد؛ از این رو، پژوهش حاضر به دنبال آن است که مشخص کند آیا آموزش تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی، اضطراب امتحان، بهزیستی روان‌شناختی و کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر دارد؟

روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر روش نیمه آزمایشی و طرح پیش‌آزمون _ پس‌آزمون با گروه کنترل و از نظر جمع‌آوری داده‌ها به صورت کمی با به‌کارگیری ابزار استاندارد بوده است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه اول شهرستان نجف‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بوده است. به منظور جمع‌آوری نمونه‌های پژوهش ابتدا به اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان مراجعه شد. پس از اخذ مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان و ارسال آن به اداره آموزش و پرورش شهرستان نجف‌آباد و طی مراحل اداری، تعداد ۵ مدرسه از میان مدارس دخترانه متوسطه اول شهر نجف‌آباد توسط آموزش و پرورش این شهر به شکل تصادفی انتخاب گردید، در مرحله بعد، نامه‌ای توسط معاونت پژوهشی اداره آموزش و پرورش نجف‌آباد، به مدیران این ۵ مدرسه دخترانه جهت همکاری زده شد که در نهایت ۲ مدرسه جهت انجام این پژوهش با پژوهشگر همکاری‌های لازم را انجام دادند. سه مدرسه دیگر به علت عدم همکاری والدین و کادر مدرسه در این پژوهش وارد نشدند. در این دو مدرسه، جمعاً دانش‌آموزان ۹ کلاس با تعداد ۲۷۰ نفر به پژوهشگر معرفی شدند؛ که از میان این نمونه معرفی‌شده، تعداد ۴۰ نفر با استفاده از ملاک‌های ورود که شامل رضایت آگاهانه از شرکت در پژوهش، اخذ رضایت‌نامه کتبی از والدین، عدم شرکت هم‌زمان در سایر برنامه‌های آموزشی یا درمان روانشناسی و در نهایت عدم وجود بیماری جسمانی بود و همچنین ملاک‌های خروج که شامل غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی، شرکت هم‌زمان در دوره‌های آموزشی دیگر، امتناع از ادامه همکاری و ابتلا ناگهانی به بیماری بود انتخاب گردیدند، نمونه آماری به صورت تصادفی با استفاده از جدول اعداد تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارش شدند. به این صورت که ۲۰ دانش‌آموز در گروه آموزش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه کنترل به‌طور تصادفی گمارش شدند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس ارزیابی تعلل ورزی تحصیلی (PASS)^۱ (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴):

پرسشنامه و مقیاس تعلل ورزی تحصیلی توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) به منظور سنجش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان در سه حوزه‌ی آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۱ سؤال است که افزون بر ۲۱ سؤال ۶ سؤال نیز برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی در نظر گرفته شده است؛ بنابراین این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (۵- همیشه، ۴- اکثر اوقات، ۳- گه‌گاهی، ۲- به ندرت، ۱- هرگز) صورت می‌گیرد. همچنین در عبارات (۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳،

1. Middle School

2. Procrastination Assessment Scale-Student

3. Solomon & Roth Blum

۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵)؛ نمره‌گذاری به صورت معکوس انجام می‌شود. در این تحقیق منظور از تعلل ورزشی تحصیلی نمره‌ای است که پاسخ‌دهندگان به سؤالات ۲۷ گویه ای پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی می‌دهند. دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۲۷ تا ۱۳۵ قرار دارد. نمره بین ۲۷ تا ۵۴ نشان‌دهنده میزان تعلل ورزشی پایین در افراد، نمره بین ۵۴ تا ۸۱ نشان‌دهنده میزان تعلل ورزشی متوسط و نمره بالاتر از ۸۱ نشان‌دهنده تعلل ورزشی بالا در افراد می‌باشد. در واقع نمره بالاتر افراد در این پرسشنامه، نشان‌دهنده تعلل ورزشی تحصیلی بیشتر در آن‌هاست. به منظور تعیین پایایی مقیاس تعلل ورزشی تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌ی اصلی و همبستگی گویه‌ها با نمره کل استفاده کردند؛ که نتایج نشان‌دهنده‌ی یک عامل کلی در پرسشنامه‌ی تعلل ورزشی بود. همچنین این محققان ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس را برابر با ۰/۹۱ گزارش کردند. پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه در پژوهشی که توسط بارنام^۱ و همکاران (۲۰۱۴) انجام شد؛ ۰/۷۵ تا ۰/۷۶ با ۰/۹۱ گزارش کردند. پژوهش دیانت و همکاران (۱۳۹۶) میزان پایایی کل مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین در این پژوهش نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه اصلی، وجود ساختار تک عاملی را مورد تأیید قرار دارد و همه‌ی بارهای عاملی بالاتر از ۰/۴۰ بین (۰/۴۱ تا ۰/۷۴) بودند. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ کل مقیاس معادل با ۰/۶۶۶ به دست آمد.

پرسشنامه اضطراب امتحان (TAI)^۲ (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵)

پرسشنامه اضطراب امتحان توسط ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) به منظور سنجش اضطراب امتحان افراد طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۵ ماده است و تک مؤلفه‌ای می‌باشد. آزمودنی در این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (۵-همیشه، ۴-اغلب، ۳-گاهی اوقات، ۲-بندرت، ۱-هرگز) به سؤالات، پاسخ می‌گوید. این پرسشنامه نمره معکوس ندارد. همچنین دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۲۵ تا ۱۲۵ قرار دارد. نمره بین ۰ تا ۲۵ نشان‌دهنده میزان اضطراب امتحان پایین در افراد، نمره بین ۲۵ تا ۵۰ نشان‌دهنده میزان اضطراب امتحان متوسط، نمره بین ۵۰ تا ۷۵ نشان‌دهنده میزان اضطراب امتحان زیاد و نمره بالاتر از ۷۵ نشان‌دهنده اضطراب امتحان بسیار زیاد در افراد می‌باشد. در واقع نمره بالاتر افراد در این پرسشنامه، نشان‌دهنده اضطراب امتحان بیشتر در آن‌هاست. پژوهشگران سازنده این پرسشنامه ضمن توضیح کامل مراحل ساخت و اعتباریابی این مقیاس، میزان همسانی درونی، روایی باز آزمایشی و اعتبار این مقیاس را به صورت زیر بیان کردند: برای سنجش همسانی درونی این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ (کرونباخ، ۱۹۷۰، Spss/pc، ۱۹۹۲) استفاده شد. بر اساس نتایج حاصله ضرایب آلفا برای کل نمونه، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب (۰/۹۴، ۰/۹۵، ۰/۹۲) بود. برای سنجش روایی مقیاس TAI، این آزمون مجدداً پس از چهار هفته تا شش هفته به ۹۰ آزمودنی پسر و ۹۰ آزمودنی دختر که در مراحل اول شرکت داشتند، داده شد؛ ضرایب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت یعنی آزمون و آزمون مجدد برای کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب (I=۰/۷۷، I=۰/۸۸) و (I=۰/۶۷) بود. همچنین در مطالعه قاسمی (۱۳۹۳) پایایی پرسشنامه بر اساس یک مطالعه مقدماتی بر روی نمونه ۳۰ نفری ۰/۸۹ محاسبه شد و برای به دست آوردن روایی پرسشنامه از نظرات استاد راهنما و چندین تن از دیگر اساتید و متخصصین و کارشناسان استفاده گردید؛ و از آن‌ها در مورد مربوط بودن سؤالات، واضح بودن و قابل فهم بودن سؤالات و اینکه آیا این سؤالات برای پرسش‌های تحقیقاتی مناسب است و آن‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهد؛ نظرخواهی شد و اصطلاحات مورد نظر در پرسشنامه اعمال گردید. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ کل مقیاس معادل با ۰/۸۴۲ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی بهزیستی روان‌شناختی (RSPWB)^۳ ریف (۱۹۸۹) فرم کوتاه:

پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی توسط ریف در سال (۱۹۸۹) طراحی و در سال ۲۰۰۲ مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. این پرسشنامه ۱۸ سؤال دارد و از ۶ بعد (استقلال، تسلط بر محیط، رشد شخصی، ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی، پذیرش خود) تشکیل شده است. این آزمون نوعی ابزار خودسنجی است و در یک پیوستار ۶ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم؛ (۶-کاملاً موافقم، ۵-تا حدودی موافقم، ۴-کمی موافقم، ۳-کمی مخالفم، ۲-تا حدودی مخالفم، ۱-کاملاً مخالفم) قرار گرفته است و عبارات (۱، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۷) آن به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در واقع از بین کل سؤالات، ۱۰ سؤال به صورت مستقیم و ۸ سؤال به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در این تحقیق منظور از بهزیستی روان‌شناختی نمره‌ای است که پاسخ‌دهندگان به سؤالات ۱۸ گویه‌ای پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی می‌دهند. دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۱۸ تا ۱۰۸ قرار دارد. نمره بین ۱۸ تا ۴۲ نشان‌دهنده بهزیستی

^۱. Burnam

^۲. Test Anxiety Inventory

^۳. Ryff Scale Psychological Wellbeing (Rspwb)

روان‌شناختی پایین در افراد، نمره بین ۴۲ تا ۶۳ نشان‌دهنده بهزیستی روان‌شناختی متوسط و نمره بالاتر از ۶۳ نشان‌دهنده بهزیستی روان‌شناختی بالا در افراد می‌باشد. در واقع نمره بالاتر افراد در این پرسشنامه، نشان‌دهنده بهزیستی روان‌شناختی بهتر آن‌هاست. همبستگی مقیاس ریف با مقیاس اصلی از ۰/۷ تا ۰/۸۹ متغیر بوده است. در پژوهش خانجانی و همکاران (۱۳۹۳) نتایج تحلیل عاملی تأییدی تک گروهی نشان داد که در کل نمونه و در دو جنس، الگوی شش عاملی این مقیاس از برزش خوبی برخوردار است. همسانی درونی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در ۶ عامل (پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه‌ی مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال) به ترتیب برابر با ۰/۵۱-۰/۷۶-۰/۷۵-۰/۵۲-۰/۷۳-۰/۷۲-۰/۰ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمد. در مجموع نتایج نشان داد که فرم ۱۸ سؤالی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف برای سنجش بهزیستی روان‌شناختی دختران و پسران در نمونه‌ی ایرانی، ابزاری مفید و کاربردی است. در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ کل مقیاس معادل با ۰/۵۵۱ به دست آمد.

پرسشنامه توانایی‌های شناختی (وحید نجاتی، ۱۳۹۲)

پرسشنامه توانایی‌های شناختی توسط نجاتی در سال (۱۳۹۲) تهیه و هنجاریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه است و از ۷ خرده مقیاس (حافظه، کنترل مهاری و توجه انتخابی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، توجه پایدار، شناخت اجتماعی و انعطاف‌پذیری شناختی) تشکیل شده است. این مقیاس در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از تقریباً هرگز تا تقریباً همیشه (۵-تقریباً همیشه، ۴-اغلب، ۳-گاهی اوقات، ۲-به ندرت، ۱-تقریباً هرگز) قرار گرفته است و سه سؤال آن یعنی سؤالات (۲۴، ۲۵، ۲۶) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در این تحقیق منظور از کارکردهای اجرایی نمره‌ای است که پاسخ‌دهندگان به سؤالات ۳۰ گوی‌های پرسشنامه توانایی‌های شناختی می‌دهند. دامنه نمرات در این پرسشنامه بین ۳۰ تا ۱۵۰ قرار دارد. نمره بالاتر در این پرسشنامه، توانایی شناختی پایین‌تر را نشان می‌دهد و بالعکس. در پژوهش نجاتی (۱۳۹۲) تحلیل عاملی اکتشافی هفت عامل فوق را از آزمون استخراج کرد. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه ۰/۸۳ به دست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌ها برای آیت‌های مربوط به حافظه ۰/۷۵، کنترل مهاری و توجه انتخابی ۰/۶۲، تصمیم‌گیری ۰/۶۱، برنامه‌ریزی ۰/۵۷، توجه پایدار ۰/۵۳، شناخت اجتماعی ۰/۴۳ و انعطاف‌پذیری شناختی ۰/۴۵ نشان داده شد؛ که به همین دلیل استفاده از خرده مقیاس‌ها به‌تنهایی سفارش نمی‌شود. برای سنجش روایی هم‌زمان آزمون از همبستگی معدل تحصیلی و زیر مقیاس‌های آزمون ۳۹۵ نفر از دانشجویان مورد بررسی استفاده شد. نتایج روایی هم‌زمان و روایی تمیز آزمون مذکور نشان داد که آزمون طراحی شده از روایی لازم برای ارزیابی کارکردهای شناختی برخوردار است. در پژوهش پیرانی (۱۳۹۵) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ به دست آمد. برادران (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی، ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌ها را بین ۰/۵۹ تا ۰/۷۶ گزارش نمود. همچنین در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ کل مقیاس معادل با ۰/۷۵۱ به دست آمد.

پروتکل آموزش تنظیم هیجان

برای اجرای بسته آموزشی مهارت‌های تنظیم هیجانی از برنامه آموزشی تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس استفاده شد. هر یک از مراحل پنج‌گانه در مدل نظری گراس، دارای مجموعه‌ای از راهبردهای خودتنظیمی است. در مطالعه حاضر به‌منظور مداخله از طریق آموزش راهبردهای تنظیم هیجان گراس، به شرکت‌کنندگان آموزش داده شده است که راهبردهای منفی و ناسازگار تنظیم هیجان را شناسایی و اصلاح کرده و راهبردهای سازگار و مثبت را جایگزین آن نمایند. این برنامه طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طی دو ماه هفته‌ای یک جلسه به‌صورت گروهی برگزار شد. شرح مختصر جلسات آموزشی در جدول زیر آمده است.

جدول ۱. محتوا و مراحل جلسات آموزشی

جلسات meetings	محتوا Content
اول (آشنایی) (acquaintance)	موضوع جلسه: آشنایی و برقراری ارتباط اعضا با یکدیگر اهداف جلسه: ۱- آشنایی و برقراری ارتباط اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل تسهیل گر گروه (روانشناس) و اعضا، ۲- بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف فرعی و جمعی، ۳- بیان منطق و مراحل مداخله، ۴- بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه. دستور جلسه: انجام تمرین‌هایی مانند بازی با اسامی اعضای گروه باهدف آشنایی اعضا با یکدیگر، صحبت راجع به اهداف تشکیل گروه، تهیه فهرستی توسط اعضا از اهداف فردی خود و درجه‌بندی آن‌ها و گفتگو راجع به آن.

<p>تکلیف خارج از جلسه: از شرکت کنندگان خواسته شد در طول هفته بعد، هرگونه احساس غم، اضطراب، ترس، تنفر، احساس گناه یا سایر احساسات منفی را که در رابطه با یک رویداد خاص یا فکرکردن به یک رخداد تجربه می‌کنند، در یک دفتر یادداشت نوشته و در جلسه بعدی نظرات خود را با سایر اعضا در میان بگذارند. بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به این جلسه.</p>	
<p>موضوع جلسه: انتخاب موقعیت هدف جلسه: ارائه آموزش هیجانی دستور جلسه: مروری بر تکالیف جلسه گذشته، گفتگو راجع به چیستی هیجانات، انواع آن‌ها، شناسایی هیجانات و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد هیجانات مختلف، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجانات و تأثیرات کوتاه‌مدت و بلندمدت آن‌ها. تکلیف خارج از جلسه: وظیفه محول شده به اعضای گروه، ثبت هیجان‌هایی بود که در طول جلسه آینده تجربه می‌کنند. این بار، این هیجان‌ها باید با توجه به ابعاد چندگانه‌ی خود (رویداد برانگیزاننده، تغییرات بدنی، حالت چهره و تمایلات برای عمل) ثبت شوند. بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به جلسه و جلسات پیشین.</p>	<p>دوم (انتخاب موقعیت) (Situation selection)</p>
<p>موضوع جلسه: انتخاب موقعیت هدف جلسه: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری هیجانی و مهارت‌های هیجانی اعضا؛ که شامل سه بخش می‌باشد: ۱- خودارزیابی باهدف شناسایی تجربه‌های هیجانی خود ۲- خودارزیابی باهدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی خود ۳- خودارزیابی باهدف شناسایی راهبردهای تنظیمی خود</p>	<p>سوم (انتخاب موقعیت) (Situation selection)</p>
<p>دستور جلسه: مروری بر تکالیف جلسه گذشته، گفتگوی بین اعضاء راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرآیند سازگاری انسان و فواید آن‌ها، نقش هیجان‌ها در برقراری ارتباط با دیگران و تأثیرگذاری روی آن‌ها و همچنین سازمان‌دهی و برانگیزاندن رفتار انسان و بیان اینکه هیجانات جنبه اطلاعاتی دارند و کاملاً نمایانگر واقعیات نمی‌باشند، تکمیل فرم خودارزیابی پاسخ‌های هیجانی، تکمیل فرم آسیب‌پذیری هیجانی، شناسایی راهبردهای تنظیمی خود و تهیه و درجه‌بندی فهرست مهارت‌های فردی برای تسکین و تنظیم هیجان‌ها. تکلیف خارج از جلسه: از اعضای گروه خواسته شد در طول هفته‌ی آینده، به تکمیل فرم گزارشات روزانه هیجان‌های خود بپردازند. با این تفاوت که در این هفته، روی مهارت‌های فردی خود در تغییر و تنظیم هیجان‌اتشان تمرکز داشته باشند. به‌علاوه به این سؤال پاسخ دهند که از بین مهارت‌های تنظیم هیجانی که معمولاً به کار می‌برند؛ کدام یک در بهبود عملکرد هیجانی آن‌ها مفید بوده است. بازخورد: اعضای گروه، نقطه‌نظر خود در مورد تجربه‌ی خاص این جلسه و جلسات پیشین را بیان کردند.</p>	
<p>موضوع جلسه: اصلاح موقعیت هدف جلسه: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده‌ی هیجان. دستور جلسه: مروری بر تکالیف جلسه‌ی قبل (تکمیل کارت‌های روزانه) و فرم‌های درجه‌بندی میزان آسیب‌پذیری فرد در موقعیت‌های مختلف، جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، تهیه فهرست اهداف فردی و اجتماعی توسط اعضاء جهت بررسی روابط و موقعیت‌هایی که نیاز به تغییر دارند، بررسی روابط خود با اطرافیان، شناسایی موقعیت‌های فردی و بین فردی که باید بهبود یابند، آموزش مهارت‌های حل مسئله و بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض). تکلیف خارج از جلسه: انجام یک فعالیت مثبت در هر روز بر طبق فهرست اهداف. اقدام برای حل‌وفصل مشکلات بین فردی. بازخورد: بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به جلسه و جلسات پیشین).</p>	<p>چهارم (اصلاح موقعیت) (Situation correction)</p>
<p>موضوع جلسه: گسترش توجه هدف جلسه: آموزش مهارت‌های تغییر توجه دستور جلسه: مروری بر تکالیف جلسه گذشته، معرفی مدل فرآیند تنظیم هیجان جیمز گراس به اعضاء و گفتگو در مورد مراحل و مهارت‌های تنظیم هیجان از این دیدگاه، معرفی مهارت‌های تنظیم هیجان و مهارت‌های تغییر توجه به اعضاء و تمرین مهارت‌های گسترش توجه و توجه انتخابی از طریق دیدن، شنیدن، بویایی و تحریک حس لامسه. تکلیف خارج از جلسه: از اعضا خواسته شد که در طول هفته هرگاه باحالت هیجانی خاصی مانند غم، خشم، ترس و مواجه شدند، به انجام انواع مهارت‌های کنترل فکر و تغییر توجه (مهارت‌های آموخته‌شده) پرداخته و میزان تأثیر هر مهارت را در مقیاس ۰ تا ۱۰ درجه‌بندی کنند. بازخورد: اعضای گروه، نقطه‌نظر خود در مورد تجربه‌ی خاص این جلسه و جلسات پیشین را بیان کردند.</p>	<p>پنجم (گسترش توجه) (Expand attention)</p>
<p>موضوع جلسه: ارزیابی شناختی هدف جلسه: تغییر ارزیابی‌های شناختی دستور جلسه: مروری بر تکالیف جلسه گذشته، گفتگو 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 راهبرد باز-ارزیابی، تکمیل لیست ارزیابی‌های غلط، شناسایی این ارزیابی‌ها و پیامدهای هیجانی آن و تمرین راهبرد باز-ارزیابی. تکلیف خارج از جلسه: از اعضا خواسته شد که در طول هفته هرگاه باحالت هیجانی خاصی مانند غم، خشم و ترس مواجه شدند؛ به نقش و تأثیر محتوای افکار و پردازش ذهنی خود روی افزایش و کاهش پاسخ هیجانی توجه کرده و میزان تأثیر افزایشنده و</p>	<p>ششم (ارزیابی شناختی) (Cognitive assessment)</p>

کاهنده‌ی ذهن، بر پاسخ هیجانی خود را درجه‌بندی و ثبت کنند. پس‌از آن به انجام راهبرد باز-ارزیابی بپردازند و تأثیر این کار روی تجربه هیجانی خود را ثبت کنند. بازخورد: اعضای گروه، نقطه‌نظر خود در مورد تجربه‌ی خاص این جلسه و جلسات پیشین را بیان کردند.

موضوع جلسه: تعدیل پاسخ

هدف جلسه: تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان

دستور جلسه: مروری بر تکالیف جلسه گذشته، ایجاد حالت‌های هیجانی در جلسه گروهی و مواجهه افراد با این حالات هیجانی؛ و درخواست از افراد برای توصیف هیجانات خود به شیوه نوشتاری و کلامی، پیامدهای جسمانی، ذهنی و احساسی، شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، مهارت‌آموزی و آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، تغییر دادن پیامدهای هیجانی از طریق عمل معکوس، ایجاد آرمیدگی جسمانی از طریق آموزش تن آرامی، تمرین مهارت‌های تغییر پاسخ‌های عضلانی همراه باحالت هیجانی از طریق به کار بردن تمرینات ریلکسیشن، تخلیه هیجانی و عمل معکوس.

تکلیف خارج از جلسه: به کار بردن مهارت‌های ابراز هیجان و تعدیل پاسخ در هنگام درگیر شدن در تجربه‌های هیجانی. از خورد: اعضای گروه، نقطه‌نظر خود در مورد تجربه‌ی خاص این جلسه و جلسات پیشین را بیان کردند.

موضوع جلسه:

هدف جلسه: ارزیابی مجدد و برنامه‌ریزی برای کاربرد آموزش‌ها

دستور جلسه: ارائه‌ی گزارشی توسط اعضا راجع به نحوه‌ی انجام تکالیف جلسه‌ی قبل، ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی، کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه، بررسی و رفع موانع انجام تکالیف، تهیه فهرست و درجه‌بندی اهداف فردی و گروهی و تعیین راهبردهای عملی برای کاربرد مهارت‌ها. تکلیف خارج از جلسه: مراحل اقدام توسط خود افراد تعیین شد و برای کاربرد برنامه در زندگی واقعی برنامه‌ریزی شد.

هفتم (تعدیل پاسخ)
Adjust the)
(answer

هشتم (ارزیابی و کاربرد)
(Evaluation and
application)

در نهایت داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 در دو سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس تک متغیره و چندمتغیره با رعایت پیش‌فرض‌های آماری، آزمون شاپیرو-ویلک (در مورد نرمال بودن توزیع متغیرها)، آزمون لوین (برابری واریانس گروه‌ها) و آزمون ام باکس (مربوط به برابری ماتریس واریانس-کوواریانس) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

اطلاعات حاصل از تحلیل توصیفی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. فراوانی و درصد فراوانی متغیرهای جمعیت شناختی گروه نمونه پژوهش

متغیر و سطوح آن	گروه آزمایش		گروه کنترل		خی دو (p)
	فراوانی	درصدفراوانی	فراوانی	درصدفراوانی	
هفتم	۳	۱۵/۰	۶	۲۸/۶	
هشتم	۱۱	۵۵/۰	۷	۳۳/۳	۱/۹۶۶
نهم	۶	۳۰/۰	۷	۳۳/۳	(۰/۳۷۴)
کل	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	
۱۳	۴	۲۰/۰	۶	۲۸/۶	
۱۴	۱۰	۵۰/۰	۷	۳۳/۳	۱/۰۰۶
۱۵	۶	۳۰/۰	۷	۳۳/۳	(۰/۶۰۵)
کل	۲۰	۱۰۰	۲۰	۱۰۰	

چنانکه در جدول (۱) مشاهده می‌شود، از ۲۰ نفر اعضای هر گروه، بیشترین تعداد افراد در گروه آزمایش ۱۱ و در گروه کنترل ۷ نفر (به ترتیب معادل ۵۵ و ۳۳/۳ درصد)، در پایه هشتم تحصیل می‌کردند.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار تعلق‌ورزی در گروه‌های پژوهش در دو مرحله زمانی

متغیر	زمان	گروه آموزش تنظیم هیجان	گروه کنترل
-------	------	------------------------	------------

میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۸۶/۰۵	۸/۲۹۴	۸۵/۷۵	۹/۶۴۶
۷۳/۳۵	۸/۴۴۳	۸۸/۸	۹/۸۸۱

چنان که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، در متغیر تعلل ورزشی، گروه آموزش تنظیم هیجان در مرحله پس‌آزمون (۷۳/۳۵) نسبت به گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون (۸۸/۸)، میانگین تغییرات بیشتری داشته است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس برای متغیرهای پژوهش در پس‌آزمون

متغیر و منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	معناداری	مجذور سهمی اتا	توان آزمون
تعلل ورزشی (پس‌آزمون)	اثر پیش‌آزمون	۱	۲۴۴۸/۲۴۴	۱۱۸/۹۵۵	۰/۰۰۰	۰/۷۶۳	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۱	۲۴۶۹/۷۳۸	۱۱۹/۹۹۹	۰/۰۰۰	۰/۷۶۴	۱/۰۰۰
	خطا	۳۷	۲۰/۵۸۱	-	-	-	-
	کل	۴۰	۲۶۸۵۲۳/۰۰۰	-	-	-	-
اضطراب امتحان (پس‌آزمون)	اثر پیش‌آزمون	۱	۳۶۰۲/۷۱۸	۱۳۷/۷۱۰	۰/۰۰۰	۰/۷۸۸	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۱	۱۹۲۳/۹۴۹	۷۳/۵۴۱	۰/۰۰۰	۰/۶۶۵	۱/۰۰۰
	خطا	۳۷	۲۶/۱۶۲	-	-	-	-
	کل	۴۰	۲۲۴۳۸۸/۰۰	-	-	-	-
روان‌شناختی بهزیستی	اثر پیش‌آزمون	۱	۱۳۴۸/۹۷۵	۶۳/۳۷۴	۰/۰۰۰	۰/۶۳۱	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۱	۳۵۲۲/۵۹۶	۱۶۵/۴۹۰	۰/۰۰۰	۰/۸۱۵	۱/۰۰۰
	خطا	۳۷	۲۱/۲۸۶	-	-	-	-
	کل	۴۰	۲۵۸۰۲۳/۰۰۰	-	-	-	-

چنانکه در جدول (۳) نشان داده شده، در مرحله پس‌آزمون نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از آن است که برای متغیر تعلل ورزشی پس از کنترل پیش‌آزمون، در مرحله پس‌آزمون ($F=۱۱۹/۹۹۹$ و $df=۱$ و $p<۰/۰۱$)، برای متغیر اضطراب امتحان ($F=۷۳/۵۴۱$ و $df=۱$ و $p<۰/۰۱$) و برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی ($F=۱۶۵/۴۹۰$ و $df=۱$ و $p<۰/۰۱$) اثر گروه معنادار است، به این معنی که بین گروه آزمایش و گروه کنترل در متغیرها در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد.

در جدول ۴، نتایج تحلیل کوواریانس برای کارکردهای اجرایی ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس برای متغیر کارکردهای اجرایی در پس‌آزمون

متغیر و منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	معناداری	مجذور سهمی اتا	توان آزمون
حافظه	اثر پیش‌آزمون	۱	۱۹۵/۱۵۱	۱۵۸/۲۲۶	۰/۰۰۰	۰/۸۲۷	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۱	۵۵/۲۶۰	۴۴/۸۰۴	۰/۰۰۰	۰/۵۷۶	۱/۰۰۰
	خطا	۳۳	۱/۲۳۳	-	-	-	-
	کل	۴۰	۵۷۳۰/۰۰۰	-	-	-	-
کنترل مهارتی	اثر پیش‌آزمون	۱	۳۳۰/۰۹۹	۱۵۵/۲۹۰	۰/۰۰۰	۰/۸۰۸	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۱	۱۴۰/۹۸۵	۶۶/۳۲۴	۰/۰۰۰	۰/۶۴۲	۱/۰۰۰
	خطا	۳۷	۷۸/۶۵۱	-	-	-	-
	کل	۴۰	۱۰۳۶۳/۰۰۰	-	-	-	-
تصمیم‌گیری	اثر پیش‌آزمون	۱	۲۱۱/۵۰۲	۱۲۳/۲۴۱	۰/۰۰۰	۰/۷۶۹	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۱	۱۰۱/۲۴۲	۵۸/۹۹۳	۰/۰۰۰	۰/۶۱۵	۱/۰۰۰
	خطا	۳۷	۶۳/۴۹۸	-	-	-	-
	کل	۴۰	۶۷۷۲/۰۰۰	-	-	-	-

برنامه‌ریزی	اثر پیش‌آزمون	۱۳۲/۸۲۵	۱	۱۳۲/۸۲۵	۶۸/۳۷۵	۰/۰۰۰	۰/۶۴۹	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۱۱۸/۰۲۴	۱	۱۱۸/۰۲۴	۶۰/۷۵۶	۰/۰۰۰	۰/۶۲۲	۱/۰۰۰
	خطا	۷۱/۸۷۵	۳۷	۱/۹۴۳	-	-	-	-
	کل	۳۵۱۰/۰۰۰	۴۰	-	-	-	-	-
توجه‌پایدار	اثر پیش‌آزمون	۱۴۹/۶۲۸	۱	۱۴۹/۶۲۸	۹۸/۶۴۷	۰/۰۰۰	۰/۷۲۷	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۵۹/۷۸۶	۱	۵۹/۷۸۶	۳۹/۴۱۶	۰/۰۰۰	۰/۵۱۶	۱/۰۰۰
	خطا	۵۶/۱۲۲	۳۷	۱/۵۱۷	-	-	-	-
	کل	۳۱۸۹/۰۰۰	۴۰	-	-	-	-	-
شناخت اجتماعی	اثر پیش‌آزمون	۲۱/۹۲۶	۱	۲۱/۹۲۶	۱۶/۶۱۶	۰/۰۰۰	۰/۳۱۰	۰/۹۷۸
	اثر گروه	۶۳/۱۹۸	۱	۶۳/۱۹۸	۴۷/۸۹۳	۰/۰۰۰	۰/۵۶۴	۱/۰۰۰
	خطا	۴۸/۸۲۴	۳۷	۱/۳۲۰	-	-	-	-
	کل	۱۵۳۵/۰۰۰	۴۰	-	-	-	-	-
انعطاف‌پذیری شناختی	اثر پیش‌آزمون	۱۱۴/۴۲۸	۱	۱۱۴/۴۲۸	۵۳/۵۴۵	۰/۰۰۰	۰/۵۹۱	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۱۰۶/۷۶۰	۱	۱۰۶/۷۶۰	۴۹/۹۵۶	۰/۰۰۰	۰/۵۷۴	۱/۰۰۰
	خطا	۷۹/۰۷۲	۳۷	۲/۱۳۷	-	-	-	-
	کل	۴۳۵۸/۰۰۰	۴۰	-	-	-	-	-
اجرای کارکردهای کل	اثر پیش‌آزمون	۴۵۰۲/۳۶۰	۱	۴۵۰۲/۳۶۰	۳۰۶/۰۰۷	۰/۰۰۰	۰/۸۹۲	۱/۰۰۰
	اثر گروه	۴۴۸۶/۶۵۷	۱	۴۴۸۶/۶۵۷	۳۰۴/۹۴۰	۰/۰۰۰	۰/۸۹۲	۱/۰۰۰
	خطا	۵۴۴/۳۹۰	۳۷	۱۴/۷۱۳	-	-	-	-
	کل	۲۲۴۸۵۱/۰۰۰	۴۰	-	-	-	-	-

با توجه به نتایج مربوط به پیش‌فرض‌های اشاره شده (جدول ۴-۹)، چنانکه در جدول (۴) نشان داده شده، در مرحله پس‌آزمون نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از آن است که برای متغیرهای حافظه ($F=۴۴/۸۰۴$ ، $df=۱$ و $p<۰/۰۱$)، کنترل مهارتی ($F=۶۶/۳۲۴$ ، $df=۱$ و $p<۰/۰۱$)، تصمیم‌گیری ($F=۵۸/۹۹۳$ ، $df=۱$ و $p<۰/۰۱$)، برنامه‌ریزی ($F=۶۰/۷۵۶$ ، $df=۱$ و $p<۰/۰۱$)، توجه پایدار ($F=۳۹/۴۱۶$ ، $df=۱$ و $p<۰/۰۱$)، شناخت اجتماعی ($F=۴۷/۸۹۳$ ، $df=۱$ و $p<۰/۰۱$)، انعطاف‌پذیری شناختی ($F=۴۹/۹۵۶$ ، $df=۱$ و $p<۰/۰۱$)، کارکردهای اجرایی کل ($F=۳۰۴/۹۴۰$ ، $df=۱$ و $p<۰/۰۱$)، پس از کنترل پیش‌آزمون، در مرحله پس‌آزمون اثر گروه معنادار است، به این معنی که بین گروه آزمایش و گروه کنترل در این متغیرها، در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق پژوهش حاضر باهدف اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان، بهزیستی روان‌شناختی و کارکردهای اجرایی در دانش‌آموزان دختر متوسطه اول انجام گرفت. نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهرستان نجف‌آباد مؤثر است.

در راستای تطبیق نتایج حاصله با نتایج دیگر پژوهشگران، یافته پژوهش حاضر همسو با پژوهش‌های قبلی (برادران و رنجبرنوشتری، ۱۴۰۱؛ پیری و همکاران، ۱۴۰۱؛ حسن‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰؛ ماهی‌گیر و کریمی، ۱۳۹۹؛ پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۸؛ راگوسا و همکاران، ۲۰۲۳؛ بیتامار و همکاران، ۲۰۲۰؛ گلوب و همکاران، ۲۰۱۹) است. به‌طور مثال برادران و رنجبرنوشتری (۱۴۰۱) در پژوهش خود به بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان وابسته به فضای مجازی پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند به‌عنوان یک مداخله مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان وابسته به فضای مجازی مورداستفاده قرار گیرد. درواقع تنظیم هیجان‌ها و مهار عواطف می‌تواند سبب دلسرد نشدن، منظم بودن و پشتکار در دانش‌آموزان شده و عملکرد آنان را در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی پیش‌بینی کند.

راگوسا و همکاران (۲۰۲۳) نیز به تحلیل تأثیر خودتنظیمی تحصیلی بر تعلل ورزی تحصیلی پرداختند نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند به‌طور منفی تعلل ورزی را پیش‌بینی کند. در واقع در مطالعه آن‌ها نشان داده شد که دانش‌آموزان دارای خودتنظیمی بیشتر، در رفتارهای تحصیلی خود، تعلل ورزی کمتری را نشان می‌دهند. در تبیین ارتباط میان مشکلات در تنظیم هیجان و تعلل ورزی تحصیلی، بیتامار و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که رابطه معناداری میان دشواری در تنظیم هیجان و تعلل ورزی تحصیلی وجود دارد. در این پژوهش مشخص گردید که توانایی فرد در تنظیم مؤثر هیجان‌ناخوشایند نقش مهمی در تعلل ورزی دارد و افرادی که دارای سطوح بالاتری از تعلل ورزی بودند، نمرات بالاتری در مشکلات مربوط به تنظیم هیجان داشتند.

از دیگر پژوهش‌های داخلی که همسو با نتایج پژوهش حاضر هستند، می‌توان به پژوهش خلیلی خضرآبادی و همکاران (۱۴۰۰)، محرمی و سرداری (۱۳۹۹)، مختاری و ذوالفقاری (۱۳۹۸) و وجدان پرست و همکاران (۱۳۹۶) اشاره نمود و از بین پژوهش‌های خارجی می‌توان به پژوهش شوئنمان و همکاران (۲۰۲۲)، ویچ و همکاران (۲۰۱۸) و اوزون و همکاران (۲۰۱۸) اشاره نمود. لازم به ذکر است که گفته شود یافته ناهمسویی برای این بخش از نتایج پژوهش حاضر یافت نشد.

در تبیین این یافته از پژوهش می‌توان این‌گونه بیان کرد که از آنجایی که تعلل ورزی پدیده‌ای گسترده و رایج است که تقریباً در تمام گروه‌های سنی علی‌الخصوص جمعیت دانش‌آموزی و دانشجویی مشاهده می‌شود. این مسئله می‌تواند به‌طور بالقوه باعث مشکلات جدی در سلامت روان فراگیران شود و تأثیرات منفی زیادی را بر یادگیری، موفقیت و عملکرد تحصیلی آن‌ها بگذارد. به‌گونه‌ای که آن‌ها نسبت به آینده افسرده و ناامید شوند، احساس ناکارآمدی و بی‌ارزشی نمایند و به‌واسطه ذهن منتقد و قضاوت‌گونه‌ای که دارند؛ مانعی بر سر راه عمل سازنده آن‌ها ایجاد شود. درنهایت تمام این عوامل باعث می‌شوند که افراد انگیزه لازم برای انجام تکالیف تحصیلی خود را نداشته باشند (مختاری و ذوالفقاری، ۱۳۹۸؛ قاسمی جوینه و همکاران، ۱۳۹۵). در واقع نبود عزت نفس کافی و فقدان ارزشمندی، انگیزه کم و داشتن احساس ضعیف از معنای تلاش‌های انجام‌شده، همگی می‌توانند اقدامات افراد را تحت تأثیر قرار داده و تعلل ورزی در انجام کارها را ایجاد نمایند (ویچ و همکاران، ۲۰۱۸).

از طرفی دیگر با توجه به اینکه احساسات و هیجان‌ناخوشایند قبلی، رفتار اهمال‌کاری بعدی را از طریق به‌کارگیری استراتژی‌های ناکارآمد تنظیم هیجان که امکان اجتناب کوتاه‌مدت از احساسات منفی پیشین را ممکن می‌سازند؛ تحریک می‌کند؛ پژوهش‌های انجام‌گرفته بیان می‌دارند که پرورش مهارت‌های انطباقی کلی تنظیم هیجان می‌تواند باعث کاهش اهمال‌کاری به‌عنوان یک راهبرد ناکارآمد تنظیم هیجان شود و افراد را کمتر در تعلل ورزی تحصیلی، درگیر نماید (شوئنمان و همکاران، ۲۰۲۲). از طرفی دیگر می‌توان اشاره کرد که با توجه به نقش باورهای غیرمنطقی در بحث تعلل ورزی، درمان‌های مبتنی بر هیجان و درمان‌هایی که در آن‌ها مؤلفه‌های هیجانی، تنظیم هیجان و تجربه‌ی هیجان اصلاحی وجود دارد، می‌توانند موجب تغییر شناخت‌ها و باورهای ناکارآمد در افراد گردند (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۸). در واقع اغلب دانش‌آموزان، به دلیل دو عامل اصلی به تعلل ورزی مشغول می‌شوند: ۱- ترس از شکست و ۲- نفرت از تکالیف که هر دو نشان‌دهنده حضور یک عنصر هیجانی در عمل به تأخیر انداختن است. علاوه بر این، یکی دیگر از دلایل هیجانی تعلل ورزی، ناشی از ماهیت ناخوشایند برنامه‌های آموزشی است. ناخوشایندی مرتبط با چنین برنامه‌هایی با فعالیت‌هایی مرتبط است که نمی‌توانند هیجان‌ناخوش مثبت را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند. هر فردی تلاش می‌کند تا از عوامل ناخوشایند فرار کند و هرچه وضعیت ناخوشایندتر باشد؛ احتمال اجتناب فرد از آن بیشتر است. درنهایت، در تبیین ارتباط بین تنظیم هیجان و تعلل ورزی می‌توان این‌گونه استدلال کرد که دانش‌آموزان دارای مهارت‌های تنظیم هیجانی، بهتر می‌توانند با تعلل ورزی در هنگام بروز آن مقابله کنند، زیرا از مهارت‌های رفتاری بیشتری برخوردار هستند و سطح بیشتری از احساس بهزیستی و سلامتی را تجربه می‌کنند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهرستان نجف‌آباد مؤثر است. در راستای تطبیق نتایج حاصله با نتایج دیگر پژوهشگران، این یافته از پژوهش حاضر همسو با پژوهش‌های قبلی (اسماعیلیان و همکاران، ۱۴۰۱؛ اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۱؛ امانی و همکاران، ۱۴۰۰؛ خلیلی خضرآبادی و همکاران، ۱۳۹۸؛ پرچتولد-استفان و همکاران، ۲۰۲۴؛ دمیکلیس و همکاران، ۲۰۲۳؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۱) است. به‌طور مثال در پژوهش اسماعیلیان و همکاران (۱۴۰۱) وجود رابطه مستقیم و مثبت معنادار میان تنظیم شناختی هیجان سازش‌نیافته با اضطراب امتحان، اثبات شد و مشخص گردید که استفاده از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازش‌نیافته موجب افزایش احساسات منفی و کاهش احساسات مثبت و رفتارهای سازش‌نیافته در دانش‌آموزان می‌شود. در واقع زمانی که دانش‌آموزان از راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم هیجان استفاده می‌کردند؛ تجربه درگیری بیشتری با اضطراب امتحان داشتند. همچنین امانی و همکاران (۱۴۰۰) و خلیلی خضرآبادی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان دادند که اضطراب امتحان با راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم هیجان، رابطه مثبت و با راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم هیجان رابطه منفی دارد.

در واقع، این ارتباط به صورت خاص تر و جزئی تر در پژوهش امانی و همکاران (۱۴۰۰) مورد بررسی قرار گرفت. به این صورت که نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد از میان راهبردهای سازش یافته تنظیم شناختی هیجان، راهبرد ارزیابی مثبت با اضطراب امتحان رابطه منفی دارد؛ یعنی هرچه استفاده دانش‌آموزان از راهبرد ارزیابی مثبت؛ بیشتر شود، میزان اضطراب امتحان در آن‌ها کاهش می‌یابد. همچنین از میان راهبردهای سازش نیافته تنظیم شناختی هیجان، خود سرزنشگری و دیگر سرزنشگری با اضطراب امتحان رابطه مثبت داشت؛ این نیز به این معناست که هرچه استفاده دانش‌آموزان از این راهبردهای سازش نیافته کمتر شود، میزان اضطراب امتحان نیز در آن‌ها کاهش بیشتری می‌یابد و بالعکس هرچه استفاده از این راهبردهای غیر انطباقی افزایش یابد، میزان اضطراب امتحان در دانش‌آموزان بیشتر می‌شود.

اسماعیلی و همکاران (۱۴۰۱) نیز در مطالعه خود به اثر بخشی درمان تنظیم هیجان بر اضطراب نوجوانان پی بردند. این درمان توانست به صورت مستقیم هیجان‌ات نوجوانان را تحت تأثیر قرار دهد و آگاهی، پذیرش، باز ارزیابی و مدیریت هیجان‌ات آن‌ها را افزایش داده و به تبع آن اضطراب آن‌ها را کاهش دهد. پرچتولد-استفان و همکاران، (۲۰۲۴) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش ارزیابی مجدد هدایت شده تنظیم هیجان با تمرکز بر اجرای ارزیابی‌های مجدد مثبت در زمینه کاهش اضطراب دانشجویان مؤثر است. در واقع در هر دو گروه مورد بررسی در این پژوهش که اعضای آن را دانشجویان مبتلا به اضطراب آماری و اضطراب عمومی، تشکیل می‌دادند، میزان تفاسیر مثبت تولید شده در آن‌ها، به طور قابل توجهی از قبل تا بعد از آموزش در مقایسه با گروه کنترل افزایش یافت که این موضوع نشان‌دهنده بهبود قابل توجه دانشجویان در فعال شدن دیدگاه‌های مثبت آنان برای موقعیت‌های اضطراب زا بود.

همچنین شرکت‌کنندگان گروه مبتلا به اضطراب آماری با انواع ایده‌های ارزیابی مجدد مثبت برای محتوای فویبایی که درگیر با آن بودند بیشتر آشنا شدند و از راهبرد ارزیابی مجدد تنظیم هیجان استفاده بیشتری کردند. این رویکرد به افزایش خودکارآمدی شرکت‌کنندگان در استفاده از ارزیابی مجدد برای موقعیت‌های مربوط به آمار کمک نمود. همچنین در پژوهش دمیکلیس و همکاران (۲۰۲۳) توانایی تنظیم هیجان به عنوان یک عامل مهم محافظتی در برابر پیامدهای منفی هم چون استرس، اضطراب و افسردگی و ضعف اجتماعی بیان گردید و در مطالعه لیو و همکاران (۲۰۲۱) مشخص شد که دانشجویان با عملکرد تحصیلی بالا به طور قابل توجهی سطوح بالاتری از تنظیم هیجان و تاب‌آوری روانی را نمایان ساخته و کمتر تحت تأثیر اضطراب امتحان قرار می‌گیرند.

از دیگر پژوهش‌های داخلی که همسو با نتایج پژوهش حاضر هستند، می‌توان به پژوهش خلیلی خضرآبادی و همکاران (۱۴۰۰)، امانی و نعیمی (۱۳۹۸) و رفیعی پور و همکاران (۱۳۹۸) اشاره نمود و از بین پژوهش‌های خارجی می‌توان به پژوهش اسپکر و نیکرسون (۲۰۲۴)، راسل و همکاران (۲۰۲۱)، داروس و همکاران (۲۰۲۱) اشاره نمود. لازم به ذکر است که گفته شود یافته ناهمسوئی برای این بخش از نتایج پژوهش حاضر یافت نشد.

در تبیین این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان این گونه توضیح داد که از آنجایی که آخرین مدل‌ها در مفهوم‌سازی اضطراب امتحان بر سه بعد شناختی، فیزیولوژیکی-عاطفی و رفتاری تأکید دارند، در فردی که اضطراب امتحان را تجربه می‌کند تمامی افکار مزاحم، ناکارآمد و ناراحت‌کننده او خواه مربوط به نتیجه و عملکرد در آزمون باشد، یا به میزان درک مطالب درسی ربط داشته باشد، به همراه رفتارهای مربوط به آن، مانند اجتناب از آزمون و کنترل بیش از حد بر مسائل مربوط به درس و امتحان، همگی به نوعی با هیجان‌ات نامطلوب و منفی ارتباط می‌یابند که خود را به این شکل و در پوشش مجموعه‌ای از افکار و رفتار نابهنجار، نشان می‌دهند؛ به همین سبب این گونه الگوهای هیجانی و احساسی بر عوامل بسیاری از جمله راهبردهای یادگیری، خودتنظیمی کلی، سبک‌های تفکر و راهبردهای مقابله‌ای به صورت منفی و آسیب‌زا تأثیر گذاشته و با شروع یک چرخه معیوب، باعث تشدید هیجان‌ات منفی از جمله اضطراب امتحان می‌شوند. در این بین نیز، افرادی که دارای سطح کافی از خودآگاهی و شفافیت عاطفی، همراه با پذیرش کامل نسبت به هیجان‌ات خود هستند، بدون داشتن تجربه تعارض درونی، توانایی روان‌شناختی بالایی را جهت ابراز هیجان‌ات خویش و فاصله گرفتن از هیجان‌ات منفی و اضطراب، نشان می‌دهند. در مقابل، افرادی که نسبت به آگاهی، پذیرش و تصدیق هیجان‌ات خود، به ویژه هیجان‌ات درونی خود، ضعیف عمل می‌کنند؛ هیجان‌ات درونی برای آن‌ها غیرقابل دسترس است و هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های هیجانی، به صورت واکنشی پاسخ می‌دهند. این امر باعث می‌شود، آن‌ها به گونه‌ای تحت تأثیر هیجان‌ات خود قرار بگیرند که گویی هیجان‌ات آن‌ها بدون معنا هستند و قرار است تا ابد به صورت یک چرخه دائمی از احساسات نامطلوب و غیرقابل کنترل، ادامه یافته و در نهایت باعث نابودی آن‌ها شود.

در نتیجه، آن‌ها چنین برداشت می‌کنند که این هیجان‌ات فقط برای خودشان است، نمی‌توانند آن‌ها را به درستی ابراز کنند، به همین دلیل اعتبار هیجان‌ات نزد آن‌ها از بین رفته و به احتمال بیشتری در برابر آن‌ها احساس درماندگی می‌کنند. همین مسئله باعث می‌شود که درگیری افراد با اضطراب و انواع اضطراب، افزایش یابد. به طور کلی، دانش‌آموزانی که در تنظیم و پردازش هیجان‌ات خود با مشکلاتی مواجه می‌شوند،

اغلب پریشانی روانی را تجربه کرده و درجه قابل توجهی از هیجانات منفی را تحمل می‌کنند. این به نوبه خود باعث ایجاد مسائل مختلفی از جمله ادراک منفی از خود، نگرانی در مورد روابط بین فردی و اختلال در عملکرد اجتماعی و ایجاد اضطراب می‌شود (رفیعی پور، ۱۳۹۸). همین مسئله موجب شده در تنظیم شناختی هیجانات، راهبردهای ناکارآمد نقش بیشتری در مقایسه با راهبردهای کارآمد تنظیم هیجان داشته باشند. در واقع افرادی که از سبک‌های شناختی ضعیف مانند سرزنش خود، فاجعه سازی و نشخوار فکری استفاده می‌کنند؛ بیشتر از دیگران مستعد تجربه مشکلات هیجانی و اضطرابی هستند. این در حالی است که مطالعات نشان داده‌اند افرادی که از تکنیک‌های مفید دیگری مانند ارزیابی مجدد مثبت استفاده می‌کنند، سطح آسیب‌پذیری کمتری را از خود نشان می‌دهند.

بر اساس مدل تنظیم هیجانی گراس (۱۹۹۸)، از جمله راهبردهایی که منجر به واکنش‌های فیزیکی و هیجانی مثبت به رویدادهای تحریک‌کننده هیجان می‌شود، دو روش تنظیم هیجانی ارزیابی مثبت و تمرکز مجدد مثبت است. ارزیابی مثبت عبارت است از تغییر روش‌های فکری برای کاهش فشار هیجانی در شرایط بالقوه برانگیزاننده هیجان که هم منجر به کاهش اعمال بیانگر و هم کاهش تجارب هیجانی ناخوشایند می‌شود. مطابق با مدل گراس (۱۹۹۸)، مشخص شده است که ظرفیت تنظیم مؤثر هیجانات با پیامدهای مختلف جسمی، اجتماعی و فیزیولوژیکی مرتبط است (گراس، ۲۰۰۷). در مقابل، فرض بر این است که نقص در تنظیم شناختی هیجان زمینه‌ساز اختلالات اضطرابی است. در همین راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در هر دو گروه نوجوانان و بزرگسال، استفاده از راهبردهای ناکارآمد، ناسازگار و منفی برای تنظیم شناختی هیجانات (مانند سرزنش خود، نشخوار فکری و فاجعه سازی) که وجود علائم اضطراب را پیش‌بینی می‌کنند رواج بیشتری دارد. همچنین در این دو گروه از استراتژی‌های کارآمد و مثبت تنظیم هیجان، استفاده کمتری می‌شود. از نظر بالینی نیز، شواهد قانع‌کننده وجود دارد که نشان می‌دهد انواع خاصی از راهبردهای ناکارآمد تنظیم شناختی هیجان ارتباط نزدیکی با اکثریت، البته نه همه اختلالات اضطرابی و افسردگی دارد (غریب نواز و همکاران، ۱۳۹۶).

پس می‌توان گفت، گنجاندن دستورالعمل تنظیم هیجان در برنامه‌های آموزشی، دانش‌آموزان را به ابزارهای لازم برای ابراز مناسب هیجانات خود در موقعیت‌های مختلف مجهز می‌کند و به آن‌ها یاد می‌دهد که هیجانات خود را پذیرفته، به‌موقع ابراز کرده و به‌طور مؤثر جنبه‌های منفی مرتبط با این نوع احساسات را مدیریت کنند. در نتیجه، این امر می‌تواند منجر به بهبود تصویر منفی آن‌ها از خود شده، باور آن‌ها را نسبت به توانایی‌های خود تقویت کرده و در نهایت سطوح اضطراب از جمله اضطراب امتحان را در آن‌ها کاهش دهد (رفیعی پور، ۱۳۹۸). در حقیقت، مؤلفه‌های شناختی تنظیم هیجان، مشابه سایر جنبه‌های رفتاری و اجتماعی آن، به‌منظور مدیریت مؤثر هیجان‌ها، جهت افزایش و تقویت سازگاری، به کار می‌روند و بخشی از راهبردهای سازش یافته هستند که با تجربه و درمان ناراحتی‌های هیجانی و جسمانی مرتبط‌اند. دانش‌آموزان برخوردار از مهارت‌های تنظیم هیجان به دلیل اینکه وضعیت سلامتی و بهزیستی بالایی را تجربه می‌کنند و همچنین مجموعه‌ای از توانایی‌ها و مهارت‌های رفتاری را به نمایش می‌گذارند. در نتیجه، وقتی با شرایطی مواجه می‌شوند که اضطراب امتحان را برانگیخته می‌کند، به علت تجهیزشان برای مدیریت سازنده چنین موقعیت‌هایی بهتر می‌توانند با آن مقابله سازنده کنند و در نتیجه میزان کمتری از اضطراب را تجربه می‌کنند (اسلامیان و همکاران، ۱۴۰۱).

از این رو، میزان کمتری از تامل ورزی رانیز از خود، نشان می‌دهند. بر این اساس، یافته‌های مطالعات نیز بیان‌کننده این است که افراد موفق هم در زندگی شخصی و هم در زندگی تحصیلی و حرفه‌ای خود کسانی هستند که به‌منظور دستیابی به اهداف خود می‌توانند از تکنیک‌های تنظیم شناختی تطبیقی مانند تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و اصلاح نگرش‌ها و دیدگاه‌های خود نسبت به وظایف و تکالیف شخصی و تحصیلی استفاده کنند. در نتیجه از این طریق، می‌توانند بار هیجانات منفی خود از جمله ترس و اضطراب را کاهش داده و عملکرد خود را تحت شرایط محیطی مختلف، ارتقا بخشند (کلیمانسی و همکاران، ۲۰۱۷؛ خلیلی خضر آبادی و همکاران، ۱۴۰۰).

از دیگر نتایج پژوهش می‌توان به تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهرستان نجف‌آباد اشاره کرد. در راستای تطبیق نتایج حاصله با نتایج دیگر پژوهشگران، این یافته از پژوهش حاضر همسو با پژوهش‌های قبلی (اصلانی و همکاران، ۱۴۰۲؛ شکری و همکاران، ۱۴۰۲؛ براتی و فرهادی، ۱۴۰۱؛ پوگریتسوا و همکاران، ۲۰۲۲؛ پالما و گوندیم، ۲۰۲۱ و اکفیرات، ۲۰۲۰) است.

در پژوهش اکفیرات (۲۰۲۰) نیز تنظیم سازگاران و ناسازگاران شناختی هیجان، بهزیستی روان‌شناختی را به‌صورت فردی و جمعی پیش‌بینی نمود؛ که در این بین استفاده از استراتژی ارزیابی مجدد مثبت و پذیرش، نقش مثبت و سازگاران‌ای را در بهزیستی روانی افراد ایفا نمود و استفاده از استراتژی سرزنش دیگران به‌عنوان یک استراتژی «غیر انطباقی» که به سلامت روانی افراد آسیب می‌زند، در نظر گرفته شد. از دیگر پژوهش‌های داخلی که همسو با نتایج پژوهش حاضر هستند، می‌توان به پژوهش به نیک‌خواه و یوسفی (۱۴۰۰)، بندار کاخکی و همکاران (۱۳۹۹)، قره داغی و همکاران (۱۳۹۷)، نورعلی و همکاران (۱۳۹۷) و از پژوهش‌های خارجی می‌توان به پژوهش براون و همکاران (۲۰۲۰)، لبلانک و همکاران (۲۰۲۰)، گراس و همکاران (۲۰۱۹) اشاره نمود. لازم به ذکر است که گفته شود یافته ناهموسویی

برای این بخش از نتایج پژوهش حاضر یافت نشد. لبلانک و همکاران (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود که تحت عنوان اعتبار سنجی یک برنامه آموزشی تنظیم هیجان در بهزیستی ذهنی انجام گرفت به این نتیجه رسیدند که گروه مداخله به طور معناداری به سطوح بالاتری از بهزیستی کلی و رضایت از زندگی و سطوح پایین تری از افسردگی، اضطراب و استرس در مقایسه با گروه کنترل، دست یافته‌اند. همچنین گروه مداخله نسبت به وقوع رویدادی تحریک‌آمیز و هیجانی مانند تماشای یک ویدیوی غم‌انگیز نسبت به گروه کنترل، توانایی بیشتری را در کنترل هیجان‌ات خود نشان دادند. در تبیین این یافته‌ها، می‌توان چنین بیان کرد که مفهوم بهزیستی هم بعد عاطفی و هم بعد شناختی را در برمی‌گیرد. افراد با حس بهزیستی خوب عمدتاً با هیجان‌ات مثبت روبرو می‌شوند و ارزیابی مثبتی از اتفاقات اطراف خود دارند.

برعکس، افرادی که احساس بهزیستی ضعیفی دارند؛ رویدادها و شرایط زندگی خود را به طور نامطلوب ارزیابی می‌کنند، در نتیجه شیوع بیشتری از هیجان‌ات منفی مانند اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند (مایرز و دینر، ۱۹۹۵). نکته قابل توجه این است که زمانی که فرد به صورت هم‌زمان هیجان‌ات مثبت و لذت‌بخش را در کنار عواطف ناخوشایند و نامطلوب تجربه می‌کند، به همان نسبت زمان کمتری را برای هیجان‌ات منفی باقی می‌گذارد. این نکته را نیز باید در نظر گرفت که هیجان‌ات مثبت و منفی ماهیتی دوتایی نیستند که در آن فقدان یکی حضور دیگری را تضمین کند؛ یعنی احساس رضایت مثبت صرفاً از فقدان هیجان‌ات منفی ناشی نمی‌شود و عدم وجود هیجان‌ات منفی لزوماً وجود هیجان‌ات مثبت را تضمین نمی‌کند. بلکه، افراد برای برخورداری از عواطف مثبت نیاز به پیش نیازها و امکانات بیشتری دارند. از این رو، ساختار بهزیستی باید دربرگیرنده سه مؤلفه متمایز و درعین حال مرتبط با یکدیگر باشد. این مؤلفه‌ها شامل حضور نسبی هیجان‌ات مثبت، کاهش هیجان‌ات منفی و رضایت کلی از زندگی می‌باشند (اصلانی و همکاران، ۱۴۰۲). علاوه بر این، ویسینگ و ون ایدن (۱۹۹۷) یک ساختار جامع از بهزیستی روان‌شناختی ارائه کردند که از طریق احساس انسجام و تداوم در زندگی، تعادل عاطفی و رضایت کلی از زندگی تعریف و ارزیابی می‌شود. در واقع تأکید آن‌ها بر ماهیت چندبعدی و چندوجهی بهزیستی روان‌شناختی تأکید بود و این ماهیت چندبعدی از نگاه آنان شامل حوزه‌هایی مانند عاطفه (در افراد دارای بهزیستی یا خوشبخت، احساسات مثبت بر احساسات منفی غلبه دارد)، شناخت (که در آن افراد رضایت از زندگی را تجربه می‌کنند و زندگی را قابل درک و کنترل می‌دانند)، رفتار (که در آن افراد دارای بهزیستی چالش‌های زندگی را پذیرفته و به کار و فعالیت‌ها علاقه نشان می‌دهند) و روابط بین فردی (که در آن افراد دارای بهزیستی به دیگران اعتماد می‌کنند و از تعامل اجتماعی لذت می‌برند) بود.

همه این موارد، ارتباطی نزدیک و جدایی‌ناپذیر بین بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان، نشان می‌دهند، به طوری که افراد با سطوح بالاتری از مهارت‌های تنظیم هیجان تمایل دارند بهزیستی روان‌شناختی بیشتری را تجربه کنند و بالعکس (اصلانی و همکاران، ۱۴۰۲). در واقع در تأثیر سبک‌های تنظیم شناختی هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی، می‌توان از تعامل پیچیده بین هیجان، شناخت و رفتار صحبت کرد. به این شکل که از طریق کنترل توجه و تغییر پیامدهای شناختی ناشی از تجارب هیجانی، تنظیم شناختی هیجان بر عملکرد سیستم‌های شناختی از جمله حافظه، توجه و هوشیاری تأثیر می‌گذارد؛ در نتیجه، تنظیم هیجان‌ات تسهیل می‌شود و افراد از طریق مدیریت مناسب هیجان‌ات، به سمت حفظ بهزیستی و سلامت کلی خود که شامل سلامت جسمی و روانی می‌شود؛ سوق داده می‌شوند (قره داغی و همکاران، ۱۳۹۷).

در تبیینی دیگر می‌توان گفت که تنظیم هیجان و راهبردهای آن، به‌ویژه راهبرد مثبت ارزیابی مجدد شناختی، باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار انطباقی می‌شود. در واقع، به‌کارگیری و استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی تطبیقی، منجر به نتایج مطلوبی چون افزایش بهزیستی، کاهش بی‌نظمی‌های هیجانی، تمایلات خودآزایی و علائم مرتبط با افسردگی و اضطراب می‌شود. تحقیقات نشان داده است که تنظیم انطباقی هیجان‌ات، افراد را به سمت رسیدن به بهزیستی روانی سوق می‌دهد و توانایی آن‌ها را برای مقابله مؤثر با چالش‌ها و مشکلات، تسهیل می‌کند.

در نتیجه، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان از طریق به‌کارگیری صحیح هیجان‌ات، شناسایی و پذیرش آن‌ها و ابراز مناسب آن‌ها در شرایط مختلف زندگی، باعث کاهش هیجان‌ات منفی و افزایش ثبات عاطفی در آن‌ها می‌شود. این فرآیند، احساسات مثبت و مطلوبی را در تلاش‌های تحصیلی و مسائل شخصی دانش‌آموزان تقویت می‌کند، اختلالات هیجانی آن‌ها را کاهش می‌دهد و آن‌ها را به رفتارهای سالم و اجتماعی مجهز می‌کند. در واقع، سطح بهزیستی روان‌شناختی افراد، از این طریق افزایش می‌یابد (فرهادی و براتی، ۱۴۰۱؛ نیک‌خواه و یوسفی، ۱۴۰۰).

آخرین یافته پژوهش بیانگر تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهرستان نجف‌آباد بود. در راستای تطبیق نتایج حاصله با نتایج دیگر پژوهشگران، این یافته از پژوهش حاضر همسو با پژوهش‌های قبلی (نیک‌بخت و

همکاران، ۱۴۰۱؛ شریف موسوی و همکاران، ۱۴۰۱؛ برادران و رنجبر نوشری، ۱۴۰۱؛ مظلوم زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ محرمی و سرداری، ۱۳۹۹؛ هیوز و همکاران، ۲۰۲۳؛ محمد و همکاران، ۲۰۲۲؛ کاهل و همکاران، ۲۰۲۱؛ تیودو-نیلسن و گیلین، ۲۰۲۰؛ کراوج و همکاران، ۲۰۱۸) است.

در تبیین این بخش از یافته های پژوهش حاضر می توان این گونه شرح نمود که از آنجائی که نوجوانی نشان دهنده مرحله ای حیاتی است که در آن بلوغ فرآیندهای عصبی-زیستی اتفاق می افتد و پایه ای برای عملکردهای شناختی بالاتر و همچنین رفتارهای اجتماعی و عاطفی تشکیل داده می شود؛ تغییرات قابل توجهی در مناطق مختلف عملکردی و ساختاری مغز نوجوانان، به ویژه در قشر لیمبیک و نواحی پیشانی مغز آنان، ایجاد می شود. همچنین به سبب این تغییرات رشدی مداوم کاهش ظرفیت برای تنظیم هیجانی موفق در نوجوانان رخ می دهد و در نتیجه آن ها در معرض آسیب پذیری شدید در برابر اختلالات اضطرابی و استرس قرار می گیرند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵).

در واقع رشد علوم شناختی از این ادعا که کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان دارای ارتباطی متقابل با یکدیگر هستند؛ حمایت می کند. این نوع ارتباط میان هیجان و شناخت پیچیده است و هر دو در پردازش اطلاعات و اجرای عمل با یکدیگر همکاری می کنند. علاوه بر این، می توان تصور کرد که تنظیم هیجان و عملکردهای اجرایی تأثیر متقابلی بر یکدیگر دارند. از هیجان می توان برای سازمان دهی افکار شخص، یادگیری و اعمال یک فرد استفاده نمود، علاوه بر این، فرآیندهای شناختی نیز تحت تأثیر تنظیم هیجانها هستند و از تنظیم هیجانها فرد بازخورد دریافت می کند (برهانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ محرمی و سرداری، ۱۳۹۹). به طوری که در حوزه تحقیقات، مشخص شد کودکانی که علائم اختلال نقص توجه/بیش فعالی را نشان می دهند، در تنظیم هیجانی و کارکردهای اجرایی خود با مشکلات بیشتری مواجه هستند. باین حال، با کار بر روی راهبردهای تنظیم هیجانی کودکان و تقویت آن ها، این کودکان در کارکردهای اجرایی خود نیز بهبود یافتند. همچنین مطالعات طولی نشان داده اند که تنظیم هیجانی ماهرانه و انطباقی در دوران کودکی نشان دهنده ظرفیت های اجرایی بهتر با افزایش سن است. در واقع تنظیم هیجان با افزایش ظرفیت اجرایی و شناختی برای پردازش اطلاعات در ارتباط است. تنظیم هیجان به افراد کمک می کند تا مدیریت خود را بر هیجانها مثبت و منفی خویش افزایش دهند، این مسئله حساسیت افراد را نسبت به تحت تأثیر قرار گرفتن از هیجانها منفی کاهش می دهد و متعاقباً احتمال درگیر شدن افراد در رفتارهای مشکل ساز را پایین می آورد؛ به عبارت دیگر، هنگام مواجهه با یک موقعیت هیجانی، تجربه احساسات مثبت و حفظ یک دیدگاه خوش بینانه برای تنظیم هیجانها کافی نیست.

در عوض، افراد باید دارای عملکرد شناختی برتر باشند تا بتوانند به طور مؤثر در چنین موقعیت هایی عمل کنند. در واقع، تنظیم هیجان مستلزم تعامل بهینه بین شناخت و هیجان است تا بتوان با موقعیت های نامطلوب و منفی مقابله کرد، زیرا انسان ها در مواجهه با شرایط مختلف، آن را تفسیر و ارزیابی می کنند و تفسیرهای شناختی واکنش های بعدی افراد را تعیین می کنند. در نتیجه، آموزش مهارت های تنظیم هیجانی به دانش آموزان می تواند در افزایش کارکردهای اجرایی آن ها مؤثر باشد (محرمی و سرداری، ۱۳۹۹).

لازم به ذکر است که گفته شود هیچ پژوهشی خالی از محدودیت نیست این پژوهش نیز دربرگیرنده محدودیت هایی است، در نتیجه احتمال اینکه دانش آموزان به سوالات به درستی پاسخ نداده باشند وجود دارد به همین علت آفای کروناخ برای متغیر بهزیستی روان شناختی نسبتاً پایین گزارش شده است. همچنین جامعه آماری این پژوهش محدود به نوجوانان دختر بوده است لذا، در تعمیم نتایج آن به نوجوانان پسر باید جانب احتیاط را رعایت نمود زیرا پایه های هر تحقیق صرفاً به جامعه مورد پژوهش قابل تعمیم است. در نهایت به دلیل محدودیت زمانی امکان انجام مرحله پیگیری میسر نشد. پیشنهاد می شود توضیحات بیشتری به دانش آموزان جهت پاسخگویی به سوالات داده شود تا از اشتباه پاسخ دادن آن ها جلوگیری شود. همچنین پیشنهاد می شود پژوهشگرانی که علاقه مند به آموزش تنظیم هیجان هستند، برنامه آموزشی را بر روی پسران اجرا نمایند و نتایج پژوهش را مورد مقایسه و بررسی مجدد قرار دهند.

پیروی از اصول اخلاقی پژوهش

مقاله حاضر حاصل پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی است که با کد به شماره IR.IAU.KHUISF.REC.1402.251 در پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) قرار گرفته است. در پژوهش حاضر سعی بر آن بود که از نظر جسمی و روان شناختی هیچ آسیبی آزمودنی ها را تهدید نکند و اطلاعات آن ها نیز کاملاً محرمانه بماند.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این پژوهش در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش های پژوهش حاضر مشارکت داشته اند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- آقامحمدی، س؛ و جوکار، ب. (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین ذهن آگاهی و سبک‌های تصمیم‌گیری: نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۶(۲): ۱۷۹-۲۱۰. doi: 10.22099/jjsli.2025.7902
- اسماعیلی، و؛ آریاپوران، س؛ و امیری، ح. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان‌های تنظیم هیجان و چشم انداز زمان بر اضطراب و اختلال در تنظیم هیجان نوجوانان در دوره کووید-۱۹، *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، ۱۸(۳): ۶۳-۷۷. doi: 10.22051/psy.2022.40088.2607
- اصغری ابراهیم آباد، م.ج؛ و ممی زاده، م. (۱۳۹۷). نقش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و سرسختی روان‌شناختی در تبیین بهزیستی روان‌شناختی سربازان. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۸(۱): ۵۱-۳۷. doi: 10.22067/ijap.v8i1.67658
- اعظمی دولت آبادی، س. (۱۳۹۳). رابطه بین باورهای مربوط به هیجان، تنظیم هیجان و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روان‌شناختی در بیماران روان تنی در شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آزاد اصفهان (خوراسگان).
- امانی، ح؛ حبیبی کلپور، ر؛ فرید، الف؛ و شیخ علیزاده، س. (۱۴۰۰). نقش تنظیم شناختی هیجان و اجتناب شناختی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر، *نشریه رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۵): ۱۲۹-۱۳۸. magiran.com/p2312943
- برادران، م؛ و رنجبر نوشری، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان با اعتیاد به فضای مجازی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۹(۲): ۲۱-۳۵.
- برهانی، ع؛ مرادی، ع؛ اکبری، م؛ و میرانی، ر. (۱۳۹۶). اثربخشی راهبردهای نظم‌جویی فرآیندی هیجان در بهبود کارکردهای اجرایی و افزایش کیفیت زندگی در معتادان بهبود یافته مراکز کاهش آسیب. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۵(۲): ۲۱-۳۰. URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1148.html>-fa
- پورعبدل، س؛ صبحی قراملکی، ن؛ قائدی، غ؛ و نبی دوست، ع.ر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلق ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، *نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۳): ۴۹-۶۸. doi: 10.22084/j.psychogy.2019.15486.1709
- پیری، س؛ حسینی نسب، س.د؛ و لیوارجانی، ش. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش و تعهد و تنظیم هیجان (مدل گراس) بر تعلق ورزی تحصیلی، تاب‌آوری و افسردگی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی، *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۹(۴): ۱۰۱-۱۱۸. URL: <http://qjfr.ir/article-1-1043-fa.html>
- توجهی، م؛ و تمنایی‌فر، م.ر. (۱۴۰۱). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و تاب‌آوری تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۰(۲): ۶۱-۷۰. doi: 10.30473/etl.2022.64369.3814
- حافظ شعریاف، ر؛ قنبری، ب. ع؛ و علیدوستی، ف. (۱۳۸۹). مقایسه اثربخشی آموزش هیجان‌مدار مبتنی بر رویکرد (HMT-LMG) و تحلیل ارتباط متقابل (TA) بر تمایز یافتگی و حل تعارض والد-نوجوان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۷(۲): ۶۳-۸۹. doi: 10.48308/apsy.2022.226281.1279
- حسن آبادی، ع؛ خامسان، الف؛ و طالب زاده شوشتری، ل. (۱۴۰۰). اثر بخشی بسته آموزشی تنظیم هیجانی گروس بر تعلق ورزی دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند، *نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷(۳): ۱۰۳-۱۱۹. doi: 10.22051/jontoe.2021.29881.2947
- حسینی، ف؛ امیدوار، ی؛ و عباسی، ن. (۱۳۹۶). نقش کارکردهای اجرایی و افکار خود آیند منفی در تبیین دشواری در تنظیم هیجان نوجوانان. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۷(۲۶): ۸۳-۱۱۱. doi: 10.22054/jcps.2017.7393
- خدابخش، م. ر؛ و کیانی، ف. (۱۳۹۲). بررسی رابطه سبک‌های انطباقی و غیرانطباقی شوخی با بهزیستی روان‌شناختی در پرستاران، *مجله پزشکی هرمزگان*، ۱۷(۶): ۵۴۱.
- خلیلی خضرابادی، م؛ رفیعی پور، الف؛ صفری، ع. ر؛ و علیزاده، الف. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و تعلق ورزی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۲۸): ۳۴۳-۳۶۰. https://pma.cfu.ac.ir/article_1891.html
- رفیعی پور، الف؛ شفقتی، س؛ عابدینی، ع؛ و جعفری، ط. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر تهران، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۶): ۱۱۷-۱۲۸. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.152170.1670>
- سابکزیایی، الف؛ و ناستی زایی، ن. (۱۴۰۲). رابطه معنا در زندگی، بهزیستی معنوی و نیرومندی من با اضطراب کرونا ویروس. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۹(۱)، ۱۰۷-۱۲۴. doi: 10.22108/ppls.2023.128381.2104
- شریف موسوی، ف؛ مرادی، الف؛ و تاجیک اسماعیلی، ع. (۱۴۰۱). رابطه بین کارکردهای اجرایی با انسجام خانواده، تحول مثبت نوجوانی و بلوغ عاطفی در نوجوانان: نقش میانجی تنظیم هیجان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۱۰(۲): ۱۱۸-۱۰۱.

- Golub, T., Rovan, T., & Petricevic, E. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1537479>
- Griffin, A. (2017). Adolescent neurological development and implications for health and well being. *Healthcare* 2017, 5,62. DOI: 10.3390/healthcare5040062
- Gross, J. J., Uusberg, H., & Uusberg, A. (2019). Mental illness and well-being: an affect regulation perspective. *World Psychiatry*, 18(2), 130-139. DOI: 10.1002/wps.20618
- Lantrip, C., Isquith, P. K., Koven, N. S., Welsh, K., & Roth, R. M. (2016). Executive function and emotion regulation strategy use in adolescents. *Applied Neuropsychology: Child*, 5(1), 50-55. DOI: 10.1080/21622965.2014.960567
- Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: The mediating effect of psychological resilience. *Annals of general psychiatry*, 20, 1-9. DOI: 10.1186/s12991-021-00360-4
- Palma, E. M. S., & Gondim, S. M. G. (2021). Psychotherapists' psychological well-being: The role of epistemic orientation and emotion regulation. *Counselling and Psychotherapy Research*, 23(2), 478-486. <https://doi.org/10.1002/capr.12507>
- Perchtold-Stefan, C. M., Schertler, M., Paechter, M., Fink, A., Weiss, E. M., & Papousek, I. (2024). Learning to be inventive in the face of statistics: A positive reappraisal intervention for statistics anxiety. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 82,101913. doi: 10.1016/j.jbtep.2023.101913.
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., ... & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1073529
- Russell, A., Thursby, K., Aubele-Futch, T., & Stoddart, R. (2021). Negative affect and performance on exam day in college students: The role of self-regulation. *Student Success*, 12(1), 35-46. DOI:10.5204/ssj.1645
- Shameem, F., & Sharif, I. (2017). Executive functions, parental punishment, and aggression: Direct and moderated relations. *Social neuroscience*, 12(6), 717-729. DOI: 10.1080/17470919.2016.1240710
- Specker, P., & Nickerson, A. (2024). Investigating the effectiveness of instructing emotion regulation flexibility to individuals with low and high anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 37(1), 143-156. DOI: 10.1080/10615806.2023.2205641
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Watkins, L., Robbins, T., & Veale, A. (2005). Executive function in obsessive-compulsive. *Journal of Brain and Cognition*, 43, 98-120. DOI: 10.1017/s0033291704003691
- Wypych, M., Matuszewski, J., & Dragan, W. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination-path analysis and comparison between students and non-students. *Frontiers in psychology*, 9, 891. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00891