



اثر بخشی به آموزش تنظیم هیجانی کروس بر تعلل ورزی دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند

عطیه حسن آبادی^۱، احمد خاسان^۲، لیلا طالب زاده ثوثری^{۳*}

| چکیده | اطلاعات مقاله |
|--|---|
| <p>در این پژوهش اثربخشی بسته آموزشی تنظیم هیجانی کروس بر تعلل ورزی دانشجویان دختر بررسی شده است. جامعه پژوهش دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند را در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ شامل می‌شود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانشجویان دختر است که نمره تعلل ورزی و دشواری در تنظیم هیجان آن‌ها در پرسشنامه‌های تعلل ورزی و دشواری در تنظیم هیجان، بالا بوده است و در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شده‌اند. روش پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و یک مرحله پیگیری است. برای آموزش تنظیم هیجانی از بسته آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل کروس استفاده شده است. ابزار مورد استفاده پرسشنامه تعلل ورزی شوارز و دیهل (۲۰۰۰) و مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی گراتر و رومر (۲۰۰۴) است. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد نمره آزمودنی‌ها در مرحله پس‌آزمون در متغیر تعلل ورزی و دشواری در تنظیم هیجان کاهش یافته و بیانگر این است که آموزش تاثیرگذار بوده است. بر مبنای نتایج، آموزش تنظیم هیجانی می‌تواند اثربخش باشد و علاوه بر اینکه میزان تعلل ورزی را در دانشجویان دختر کاهش می‌دهد، از طریق کاهش دادن دشواری در تنظیم هیجان، باعث تسهیل تنظیم هیجان نیز در دانشجویان می‌شود.</p> | <p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی تعلل ورزی، تنظیم هیجان، دانشجویان، هیجان</p> |

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. atyehhassanabadi@gmail.com

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. akhamesan@birjand.ac.ir

۳. نویسنده مسئول: استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. L.talebzade@birjand.ac.ir

مقدمه

یکی از عادات رفتاری بسیاری از افراد تعلل‌ورزی^۱ یا به آینده موکول کردن کارهاست. تعلل‌ورزی، صفتی روان‌شناختی و رفتاری رایج در جوامع معاصر است که در میان قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود. به ویژه، در محیط‌های آموزشی میان فراگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زیانباری از جمله پیشرفت تحصیلی پایین تا ترک تحصیل همراه است. پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تعلل‌ورزی نشان می‌دهد که بسیاری از دانشجویان، در انجام وظایف تحصیلی تعلل‌ورزی را تجربه می‌کنند و تعلل‌ورزی بیش از نیمی از آن‌ها از نوع مزمن و مشکل‌ساز بوده است (بهرامی و امیری، ۱۳۹۹). در زمینه دلایل تعلل‌ورزی دیدگاه‌های نظری متفاوتی مطرح شده است. طبق اولین دیدگاه، پنج عامل باعث تعلل‌ورزی در افراد می‌شود. اولین عامل در تعلل‌کنندگان این است که توانایی کنترل و تخمین زمان لازم برای انجام کار در آن‌ها ضعیف است. دومین عامل ناتوانی در تمرکز، کم‌دقتی و توجه نداشتن به کار، رفت و آمد، و نامرتب بودن محیط است (هاول و واتسون^۲، ۲۰۰۷). عامل سوم، نگرانی و ترس از شکست است. چهارمین عامل باورهای منفی فرد در مورد توانایی‌های خود و دست کم گرفتن خویش در امور است (فراری^۳، ۱۹۹۲) و عامل پنجم انتظارات غیرواقعی و کمال‌گرایی^۴ است (جانسون و سلانی^۵، ۱۹۹۶، به نقل از میرزایی، غرابی و بیرشک، ۱۳۹۲). دیدگاه دوم به تعلل‌ورزی از جنبه گذرا و موقعیتی بودن نگاه می‌کند. دیدگاه سوم بر عوامل فردی و درونی و عوامل محیطی یا بیرونی مرتبط با تعلل‌ورزی متمرکز است. تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، در امور روزمره به شکل‌های گوناگونی ظاهر پیدا می‌کند که از آن جمله می‌توان به تعلل‌ورزی تحصیلی، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری، تعلل‌ورزی رفتاری و تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه اشاره کرد. از بعدی دیگر تعلل‌ورزی در رفتار مرتبط با سلامت، تعلل‌ورزی اجتنابی و تعلل‌ورزی برانگیخته نیز مطرح شده است. متداول‌ترین شکل تعلل‌ورزی نوع تحصیلی است.

1. Procrastination
2. Howell & Watson
3. Ferrari
4. Perfectionism
5. Jonson & Slaney

عوامل متعددی بر تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیرگذارند. به عنوان مثال، اضطراب و افسردگی دانشجویان از طریق ایجاد افکار منفی تکرارشونده به تعلل‌ورزی در آنان منجر می‌شود (کنستانتین، انگلیش و مازمانیان^۱، ۲۰۱۸). بر مبنای نتایج پژوهش شوت و پوزو دبولجر^۲ (۲۰۲۰) هرچه ذهن آگاهی فراگیران بالاتر باشد تعلل‌ورزی آن‌ها کمتر می‌شود. سیگریچی و ارزن^۳ (۲۰۲۰) دریافتند دل‌بستگی به فضای آموزشی به کاهش تعلل‌ورزی در فراگیران منجر می‌شود. دمیر و کوتلو^۴ (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند اعتیاد به اینترنت بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثرگذار است و با آن ارتباط مستقیم دارد، ولی با انگیزه تحصیلی ارتباط منفی دارد. بر مبنای نتایج پژوهش رضانی خمسی، خادمی اشکذری و نقش (۱۳۹۶) آموزش هوش هیجانی، خودکارآمدی و خودتنظیمی دانشجویان را افزایش داده و با کاهش تعلل‌ورزی باعث پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود.

از جمله متغیرهای مهم پیش‌بینی تعلل‌ورزی طبق پژوهش‌های انجام شده، «هیجان‌ها و تنظیم هیجانی» است. تنظیم هیجان به راهبردهایی گفته می‌شود که برای کاهش، تقویت یا حفظ تجربیات هیجانی استفاده می‌شوند (عربی، مقدم و صاحب‌الزمانی^۵، ۲۰۲۰). راهبردهای تنظیم هیجان پاسخ‌های شناختی به وقایع فراخواننده هیجان هستند که به صورت هشیار یا ناهشیار سعی در تعدیل شدت و یا نوع تجربه هیجانی یا خود واقعه دارند (گرانفسکی و همکاران^۶، ۲۰۰۷). به نقل از ایمانی، الخلیل و شکری، (۱۳۹۷). آلدائو، جزایری، گلدین و گروس^۷ (۲۰۱۴) در نظریه‌های شناختی راهبردهای تنظیم هیجان استدلال می‌نمایند که تحریک احساسات و تنظیم آن‌ها به دلیل اهمیت ذاتی‌ای که در زندگی روزمره دارند، پیامدهای روان‌شناختی مهمی به همراه خواهند داشت (به نقل از عربی و همکاران، ۲۰۲۰). تنظیم هیجان‌ها از طریق شناخت‌ها یکی از ملزومات اساسی زندگی انسان است و به افراد در مدیریت هیجان‌ها پس از تجربه رخداد‌های تنش‌زا یاری می‌رساند (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۷). افراد دارای قابلیت تنظیم هیجان، می‌توانند هیجان‌های خود را به خوبی ابراز کنند و در صورتی که هیجان نامناسب و شدیدی را تجربه

1. Constantin, English & Mazmanian
2. Schutte & Pozo de Bolger
3. Çikrikçi & Erzen
4. Demir & Kutlu
5. Arabi, Moghaddam & Sahebalzamani
6. Garnefski et al.
7. Aldao, Jazaieri, Goldin & Gross

می‌نمایند آن را به شیوه‌ای مناسب مدیریت نمایند (لوگن، لویز، نگلی، متزلر و مک‌کنا، ۲۰۱۸) و هنگام تجربه هیجان منفی با کاستن از شدت آن‌ها از ایجاد آسیب روان‌شناختی جلوگیری کنند (اینوود و فراری^۲، ۲۰۱۸). آموزش تنظیم هیجان به ایجاد موفقیت و رضایت از زندگی منجر می‌شود. همچنین استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان باعث افزایش احساسات مثبت، کاهش احساسات منفی و در نتیجه افزایش سلامت روان افراد می‌شود (عربی و همکاران، ۲۰۲۰). در زمینه تنظیم هیجان نظریه‌های متعددی ارائه شده است. یکی از برجسته‌ترین و مهم‌ترین نظریه‌ها در این زمینه مدل فرایندی گروس^۳ (۲۰۰۷) است. گروس معتقد است هر مرحله از فرایند تولید هیجان، یک هدف نظم‌دهی بالقوه دارد و مهارت‌های نظم‌دهی هیجان می‌توانند در نقاط مختلف این فرایند به کار گرفته شوند. گروس پنج نقطه از مراحل تولید هیجان را مشخص کرده است. در این الگو دو راهبرد مطرح می‌شود یک راهبرد متمرکز بر پیش‌بینی^۴ و دیگری راهبرد متمرکز بر پاسخ^۵ است (حسینی و شاهمرادی‌فر، ۱۳۹۵).

تنظیم هیجانی در ابعاد مختلف زندگی تحصیلی فراگیران مؤثر است. پژوهشگران طی مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که برخورداری از تنظیم هیجانی سازگارانه با پیشرفت تحصیلی همراه است. چون هیجان‌ها بر راهبردهای شناختی و تفکر مؤثرند، در نتیجه بر توانایی یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران نیز اثر می‌گذارند. این‌ها همه می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشند (حسینی و شاهمرادی‌فر، ۱۳۹۵). بر اساس نتایج پژوهش کیانی، کیانی، مختاری و شیرمحمدی (۱۳۹۷) هوش هیجانی، خلاقیت هیجانی و دشواری در تنظیم هیجانی در پردازش اطلاعات هیجانی فراگیران مؤثر بوده و ادراک، تعاملات و رویارویی آن‌ها با فضای آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. توانایی بالا در این مؤلفه‌ها سبب سازگاری و توانایی پایین در آن‌ها سبب افزایش رفتارهای استرس‌زا و ناسازگارانه می‌شود.

هنگامی که فراگیران در فعالیت‌های یادگیری شرکت دارند، به تنظیم هیجان‌های مختلف نیاز خواهند داشت، تا مانع از تعلل‌ورزی در انجام فعالیت‌های تحصیلی گردد (استیل، ۲۰۰۷). گلاب، روان و پتريکويک^۶ (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای نشان دادند افرادی که دارای خودتنظیمی هیجانی

1. Logan, Lopez, Nagley, Metzler & McKenna
2. Inwood & Ferrari,
3. Gross
4. Antecedent focused
5. Response focused
6. Golub, Rován & Petricevic

بالاتری هستند و افرادی که می‌توانند رفتار خود را کنترل کنند کمتر دچار تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند. نتایج پژوهش ریاضی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که بین عوطف منفی و تعلل‌ورزی ارتباط معناداری وجود دارد و عاطفه منفی حالاتی را در فرد ایجاد می‌کند که با حالات فرد تعلل‌ورز هم‌خوانی دارد.

با توجه به وجود رابطه میان تنظیم هیجانی با تعلل‌ورزی، در برخی پژوهش‌ها اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش تعلل‌ورزی بررسی شده است. ماهی‌گیر و کریمی باغملک (۱۳۹۹) پژوهشی با هدف مقایسه تأثیر دو روش درمانی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی، بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که کارگیری این دو روش در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. پورعبدل، صبحی قراملکی، قانلی و نبی‌دوست (۱۳۹۸) اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص را بررسی کرده و دریافتند آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی این دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین، بر مبنای نتایج پژوهش غره‌آقاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب (۱۳۹۷) برنامه آموزش مبتنی بر خودتنظیمی، ذهن‌آگاهی و مدیریت زمان بر کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه مؤثر بوده است. همچنین بر مبنای نتایج برخی پژوهش‌ها آموزش تنظیم هیجانی، دشواری در تنظیم هیجان را کاهش می‌دهد. به عنوان مثال حسنی و شاهمرادی‌فر (۱۳۹۵) اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر دشواری تنظیم هیجان را بررسی کردند و دریافتند آموزش نظم‌جویی هیجان میزان دشواری در تنظیم هیجان را در تمامی خرده‌مقیاس‌ها کاهش داده است. نتایج پژوهش ایکرت، عبرت، لهر، سیلند و برکینگ^۱ (۲۰۱۶) نشان داد که آموزش آنلاین مهارت‌های تنظیم هیجانی باعث افزایش این مهارت‌ها در افراد شده و میزان تعلل‌ورزی آنان را کاهش می‌دهد. بر مبنای نتایج پژوهش گرانسچل، اسچوینگر، استینمیر و فریس^۲ (۲۰۱۶) نیز استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر گذار بوده و تعلل‌ورزی تحصیلی را در آنان کاهش می‌دهد. بر اساس مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، تنظیم هیجان می‌تواند در کاهش تعلل‌ورزی نقش داشته باشد و آموزش آن می‌تواند به کاهش تعلل‌ورزی منجر گردد. با وجود اینکه پژوهش‌های

1. Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Berking
2. Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries

بسیاری در مورد این دو متغیر به صورت جداگانه در خارج و داخل کشور صورت پذیرفته است، اما پژوهشی که اثر بخشی تنظیم هیجانی بر تعلل‌ورزی را در دانشجویان مورد بررسی قرار داده باشد، بسیار محدود است. همچنین با وجود اینکه یکی از برجسته‌ترین نظریه‌ها در زمینه نظم‌جویی هیجان، مدل فرآیندی گروس است و از بسته آموزشی طراحی شده بر اساس این نظریه در پژوهش‌های مختلفی استفاده شده و نتایج نشان داده که در تنظیم هیجان شرکت‌کنندگان در پژوهش تأثیرگذار بوده است؛ تا کنون پژوهشی در خصوص آموزش تنظیم هیجان بر مبنای این مدل و تأثیر آن بر تعلل‌ورزی دانشجویان انجام نشده است. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی بسته آموزشی تنظیم هیجانی بر مبنای مدل فرآیندی گروس بر تعلل‌ورزی دانشجویان و یافتن پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر مبنای مدل گروس می‌تواند تعلل‌ورزی دانشجویان را کاهش دهد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش در زمره تحقیقات آزمایشی، از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و یک مرحله پیگیری است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دختر (کارشناسی و کارشناسی ارشد) دانشگاه بیرجند است که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بوده‌اند. انتخاب اعضای گروه نمونه بدین شکل صورت گرفت که نخست ابزار پژوهش شامل پرسشنامه تعلل‌ورزی شوارز و دیهل (۲۰۰۰) و مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی گراتز و رومر (۲۰۰۴) تدوین گردید و به صورت تصادفی بین ۲۲۰ نفر از دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند توزیع شد. پس از گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ها نمره‌گذاری گردیدند و همه دانشجویانی که بر اساس نقاط برش پرسشنامه‌ها در پرسشنامه تعلل‌ورزی نمرات بالا و همزمان در پرسشنامه خودتنظیمی نمرات پایین گرفته بودند، مشخص شدند. از آنجایی که روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و یک مرحله پیگیری بود و برای هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه بین ۱۰ تا ۲۰ نفر عضو نمونه لازم است، در این پژوهش ۳۰ نفر از دانشجویانی که همزمان دارای تعلل‌ورزی بالا و خودتنظیمی پایین بودند انتخاب شدند و ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. اعضای گروه آزمایش و گواه بر اساس سه متغیر سن، رشته تحصیلی و مقطع تحصیلی هم‌تاسازی شدند. برای ورود به پژوهش لازم بود که شرکت‌کننده از دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند باشد که همزمان

در پرسشنامه تعلل‌ورزی شوارز و دیهل (۲۰۰۰) نمره بالا و در مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی گراتز و رومر (۲۰۰۴) نمره پایین کسب کرده باشد و همچنین به شرکت در پژوهش علاقه‌مند باشد. ملاک‌های خروج نیز شامل علاقه‌نداشتن به ادامه پژوهش و غیبت بیش از یک جلسه در طول آزمایش بود. در پژوهش حاضر، متغیر جنسیت با انتخاب اعضای نمونه از میان دانشجویان دختر، کنترل شد.

به منظور آموزش تنظیم هیجانی از بسته آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس استفاده شد. این بسته آموزشی را جیمز گروس ساخته است و برای آموزش چگونگی مدیریت و تنظیم هیجانات به افراد استفاده می‌شود و از کتاب تنظیم هیجانی تالیف گروس و جان (۲۰۰۷) اقتباس شده است و هشت جلسه آموزشی دارد که به صورت آموزش گروهی طراحی شده است. از این بسته آموزشی در پژوهش‌های مختلفی استفاده شده و نتایج نشان داده‌اند در تنظیم هیجان شرکت‌کنندگان در پژوهش تأثیرگذار بوده است، به همین دلیل در این پژوهش نیز از این بسته آموزشی استفاده شده است. اعضای گروه آزمایش در هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش تنظیم هیجانی قرار گرفتند. بعد از مداخله نیز از آن‌ها پس‌آزمون و در مرحله پیگیری یعنی ۶ هفته بعد نیز آزمون مجدد به عمل آمد. سپس داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. خلاصه محتوای جلسات در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱: محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجانی براساس مدل گروس

| جلسه | محتوای جلسات |
|-------|---|
| اول | بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگو راجع به آن - بیان منطقی و مراحل مداخله - اجرای پیش‌آزمون |
| دوم | شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت هیجان‌ها، توسط اعضا |
| سوم | گفتگو راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آن‌ها، نقش هیجان‌ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تاثیرگذاری روی آن‌ها و همچنین سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان |
| چهارم | جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب - آموزش راهبرد حل مسئله - آموزش مهارت‌های بین‌فردی، گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض |
| پنجم | متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی - آموزش توجه |

| جلسه | محتوای جلسات |
|-----------|--|
| ششم | شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی - آموزش راهبرد باز ارزیابی |
| هفتم | شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس |
| هشتم | ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی - کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه - بررسی و رفع موانع انجام تکالیف. |
| نهم و دهم | مرور جلسات و تمرین مهارت‌های آموخته شده |

برای سنجش تعلل‌ورزی از پرسشنامه تعلل‌ورزی شوارز و دیهل^۱ (۲۰۰۰) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۰ گویه است با یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۴ است. شوارز و دیهل اعتبار این مقیاس را از طریق همبسته کردن آن با مقیاس خودکارآمدی ۰/۷۸ به دست آوردند و پایایی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش شهنی‌بیلاق و همکاران (۲۰۰۷) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۵۰ به دست آمده است که با توجه به تعداد کم سوالات، پایایی آن مطلوب ارزیابی شده است.

برای سنجش تنظیم هیجانی از مقیاس دشواری در تنظیم هیجانی گراتز و رومر^۲ استفاده شد که یک شاخص خودگزارشی است و در سال ۲۰۰۴ برای سنجش راهبردهای تنظیم هیجانی و میزان بی‌نظمی هیجانی در سنین ده سال تا بزرگسالی ساخته شده است. این مقیاس از ۳۶ پرسش و شش خرده مقیاس تشکیل شده است. نمره‌گذاری سوالات بر اساس درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد. نمرات بالاتر نشانگر دشواری بیشتر در تنظیم هیجانات است. خرده مقیاس‌های این ابزار عبارت‌اند: از نپذیرفتن پاسخ‌های هیجانی، دشواری‌های دست زدن به رفتار هدفمند، دشواری‌های کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دستیابی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان و فقدان شفافیت هیجانی. روایی و پایایی مقیاس توسط گراتز و رومر (۲۰۰۴) به وسیله آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ و پایایی آزمون بازآزمون برابر با ۰/۸۸ و روایی سازه و پیش‌بینی

- Schwarz and Diehl Procrastination Questionnaire
- Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) of Gratz and Roemer

مطلوب گزارش گردید. در پژوهشی اعتبار ملاک همزمان پرسشنامه با مقیاس افسردگی بک و مقیاس چند وجهی درد تایید شده است، در پژوهش بهادری خسروشاهی و حبیبی کلیبر (۱۳۹۶) نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است.

یافته‌های توصیفی

میانگین نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیر تعقل‌ورزی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیر تعقل‌ورزی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

| گروه | مرحله | میانگین | انحراف استاندارد | کمینه | بیشینه |
|--------|-----------|---------|------------------|-------|--------|
| آزمایش | پیش‌آزمون | ۳۳/۴۷ | ۱/۴۶ | ۳۱ | ۳۶ |
| | پس‌آزمون | ۲۱/۶۷ | ۲/۴۴ | ۱۶ | ۲۴ |
| | پیگیری | ۲۰/۴۷ | ۲/۹۵ | ۱۵ | ۲۵ |
| گواه | پیش‌آزمون | ۳۳/۳۳ | ۱/۴۵ | ۳۱ | ۳۶ |
| | پس‌آزمون | ۳۰/۸۰ | ۲/۸۱ | ۳۱ | ۳۶ |
| | پیگیری | ۲۹/۴۷ | ۲/۸۷ | ۲۴ | ۳۵ |

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد در گروه آزمایش میانگین نمره‌ی تعقل‌ورزی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش یافته است و در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر چشمگیری نداشته است. در گروه گواه میانگین نمره‌ی تعقل‌ورزی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون کمی کاهش یافته است.

جدول شماره ۳ میانگین نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیر تنظیم هیجانی را در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد متغیر تنظیم هیجانی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

| گروه | مرحله | میانگین | انحراف استاندارد | کمینه | بیشینه |
|--------|-----------|---------|------------------|-------|--------|
| آزمایش | پیش‌آزمون | ۱۲۰/۷۸ | ۷/۵۶ | ۱۱۰ | ۱۳۰ |
| | پس‌آزمون | ۷۳/۶۰ | ۱۵/۱۲ | ۵۰ | ۹۷ |
| | پیگیری | ۷۵/۱۵ | ۱۵/۲۴ | ۵۱ | ۱۰۲ |

| گروه | مرحله | میانگین | انحراف استاندارد | کمینه | بیشینه |
|------|-----------|---------|------------------|-------|--------|
| گواه | پیش‌آزمون | ۱۲۲/۵۳ | ۸/۲۱ | ۱۰۸ | ۱۳۶ |
| | پس‌آزمون | ۱۱۷/۶۷ | ۹/۳۲ | ۹۸ | ۱۳۸ |
| | پیگیری | ۱۱۷/۶۷ | ۹/۳۲ | ۹۸ | ۱۳۸ |

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد در گروه آزمایش میانگین نمره تنظیم هیجانی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش یافته است و در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پس‌آزمون تغییر چندانی نداشته است. در گروه گواه میانگین نمره تنظیم هیجانی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر چشمگیری نداشته است. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است و نتایج حاصل از این آزمون در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج حاصل از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌ها

| متغیر | گروه | مرحله | آماره | سطح معنی‌داری (P) |
|--------------|--------|-----------|-------|-------------------|
| تعلل‌ورزی | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۹۳۸ | ۰/۳۵۶ |
| | | پس‌آزمون | ۰/۸۷۸ | ۰/۰۴۰ |
| | | پیگیری | ۰/۹۳۷ | ۰/۳۴۶ |
| تنظیم هیجانی | گواه | پیش‌آزمون | ۰/۹۳۵ | ۰/۳۲۴ |
| | | پس‌آزمون | ۰/۹۱۵ | ۰/۱۶۰ |
| | | پیگیری | ۰/۹۵۲ | ۰/۵۵۹ |
| تنظیم هیجانی | آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۹۴۶ | ۰/۴۶۰ |
| | | پس‌آزمون | ۰/۹۴۸ | ۰/۴۴۸ |
| | | پیگیری | ۰/۹۱۱ | ۰/۱۴۰ |
| تنظیم هیجانی | گواه | پیش‌آزمون | ۰/۹۵۰ | ۰/۵۲۱ |
| | | پس‌آزمون | ۰/۹۴۷ | ۰/۴۷۳ |
| | | پیگیری | ۰/۹۴۷ | ۰/۴۷۳ |

با توجه به نتایج جدول شماره ۴، آماره محاسبه شده برای تمامی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به جز متغیر تعلل‌ورزی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون، در سطح $P < ۰/۰۵$ معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر هر دو متغیر پژوهش دارای توزیع نرمال

هستند. با توجه به سطح معنی داری به دست آمده ($p=0/040$) برای متغیر مزبور با کمی اغماض توزیع نرمال بودن این متغیر را نیز می پذیریم.

بررسی نتایج آزمون ام باکس نیز در مورد تساوی ماتریس های واریانس کواریانس در سطح $P < 0/05$ معنادار نیست، لذا بین واریانس های دو گروه آزمایش و گواه برای متغیر تعلق ورزی و تنظیم هیجانی همگنی وجود دارد و فرض همگنی واریانس ها پذیرفته می شود.

همچنین سطح معنی داری آزمون ماچلی برای بررسی مفروضه کرویت برای متغیر تعلق ورزی بیشتر از $0/05$ است لذا آزمون ماچلی معنادار نبوده و مفروضه کرویت برقرار است. اما سطح معنی داری این آزمون برای متغیر تنظیم هیجانی کمتر از $0/05$ است، لذا آزمون ماچلی معنی دار بوده و مفروضه کرویت برقرار نیست. بنابراین، برای تحلیل واریانس از آزمون های محافظه کارانه چون گرین هاوس - گیسر یا هوین - فلدت می توانیم استفاده کنیم.

پس از اطمینان از نرمال بودن متغیرهای پژوهش و تایید فرض همگنی واریانس ها به بررسی فرضیه پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر پرداخته شد و در صورت مشاهده نتایج معنی دار از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد.

فرضیه اول پژوهش این بود که «آموزش تنظیم هیجانی گروس تعلق ورزی دانشجویان دختر را کاهش می دهد». نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر برای فرضیه فوق در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر متغیر تعلق ورزی

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی داری (P) | اندازه اثر |
|-------------------|---------------|------------|-----------------|--------|-------------------|------------|
| زمان (درون گروهی) | ۱۲۴۰/۸۷ | ۲ | ۶۲۰/۴۳ | ۱۸۶/۹۳ | <0/0001 | 0/۸۷ |
| گروه (بین گروهی) | ۸۱۰ | ۱ | ۸۱۰ | ۷۴/۵۱ | <0/0001 | 0/۷۳ |
| زمان*گروه | ۴۲۳/۲۷ | ۲ | ۲۱۱/۶۳ | ۶۳/۷۶ | <0/0001 | 0/۶۵ |

همان‌طور که در جدول شماره ۵ ملاحظه می‌شود، تأثیر زمان اندازه‌گیری بر نمرات تعلل‌ورزی در سطح ($p < 0/0001$) معنی‌دار است. بنابراین، می‌توان بیان کرد بین نمرات تعلل‌ورزی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری صرف‌نظر از گروه، تفاوت معنی‌داری. معنی‌دار بودن عامل گروه بر نمرات نشان می‌دهد که، بین میانگین نمرات تعلل‌ورزی در گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد که با توجه به میانگین‌های به‌دست آمده می‌توان گفت اثر آموزش معنی‌دار بوده و آموزش تنظیم هیجانی میزان تعلل‌ورزی را در دانشجویان دختر کاهش می‌دهد. همچنین اثر متقابل بین زمان و گروه نیز معنی‌دار است که نشان می‌دهد، میانگین نمرات تعلل‌ورزی در زمان‌های مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است. با توجه به اینکه اثر متقابل بین زمان و گروه معنی‌دار است، نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر متغیر تعلل‌ورزی نیز انجام شد. نتایج نشان داد، بین نمرات تعلل‌ورزی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر کدام از گروه‌ها، در سطح ($p < 0/0001$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

به منظور آزمون فرضیه دوم پژوهش یعنی «آموزش تنظیم هیجانی میزان دشواری در تنظیم هیجان را در دانشجویان کاهش می‌دهد» مجدد از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

با توجه به برقرار نبودن فرض کرویت برای متغیر تنظیم هیجانی، از آزمون تحلیل واریانس تعدیل‌یافته با استفاده از آزمون گرین‌هاوس - گیسر استفاده شد، زیرا در تعیین تفاوت‌های بین گروهی محافظه‌کارتر عمل می‌کند.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر متغیر تنظیم هیجانی

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه‌ی آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری | اندازه اثر |
|-------------------|---------------|--------------|-----------------|---------|---------------|------------|
| زمان (درون گروهی) | ۱۳۲۰۱/۴۸۹ | ۱/۲۶۷ | ۱۰۴۲۱/۲۳۳ | ۱۳۱/۶۸۵ | < 0/0001 | 0/۸۲ |
| گروه (بین گروهی) | ۱۹۴۷۷/۵۱۱ | ۱ | ۱۹۴۷۷/۵۱۱ | ۶۹/۶۳۰ | < 0/0001 | 0/۷۱ |
| زمان*گروه | ۸۶۷۵/۴۸۹ | ۱/۲۶۷ | ۶۸۴۸/۴۱۶ | ۸۶/۵۳۸ | < 0/0001 | 0/۷۶ |

یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد تأثیر زمان اندازه‌گیری بر نمرات تنظیم هیجانی ($p < 0/0001$) معنی‌دار است. بنابراین، می‌توان گفت بین نمرات تنظیم هیجانی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری صرف نظر از گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. معنی‌دار بودن عامل گروه بر نمرات نشان می‌دهد که میانگین نمرات تنظیم هیجانی در گروه‌های آزمایش با گواه تفاوت معنی‌داری دارد که با توجه به میانگین‌های به‌دست آمده می‌توان گفت میزان نمره تنظیم هیجانی در گروه آزمایش به طور معنی‌دار کمتر از گروه گواه است. همچنین اثر متقابل بین زمان و گروه نیز معنی‌دار است که نشان می‌دهد میانگین نمرات تنظیم هیجانی در زمان‌های مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است.

با توجه به اینکه اثر متقابل بین زمان و گروه معنی‌دار است، آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای متغیر تنظیم هیجانی نیز انجام شد، نتایج نشان داد بین نمرات تنظیم هیجانی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر کدام از گروه‌ها، در سطح ($p < 0/0001$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی تنظیم هیجانی گروس بر تعلل‌ورزی دانشجویان دختر دانشگاه بیرجند انجام شد. نتایج نشان داد آموزش تنظیم هیجانی باعث کاهش تعلل‌ورزی در دانشجویان می‌شود که با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو بود. ایکرت و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی مهارت‌های تنظیم هیجانی را به صورت آنلاین آموزش دادند. نتایج نشان داد که آموزش آنلاین مهارت‌های تنظیم هیجانی باعث افزایش این مهارت‌ها در افراد شده و میزان تعلل‌ورزی را در آن‌ها کاهش می‌دهد. در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت تنظیم هیجان فرایندی است که به افراد در افزایش، کاهش یا حفظ مؤلفه‌های هیجانی کمک می‌کند. افراد با قابلیت تنظیم هیجان، این توانایی را دارند که هیجان‌های خود را به خوبی ابراز کنند و در صورتی که هیجان نامناسب و شدیدی را تجربه می‌نمایند بتوانند آن را به شیوه‌ای مناسب مدیریت کنند (لوگن و همکاران، ۲۰۱۸). تعدادی از عوامل زیربنایی تعلل‌ورزی شامل اختلال در توجه و حواس‌پرتی، مشکل در سازمان‌دهی و خطاها و باورهای شناختی هستند (استیل، ۲۰۰۷). هیجان‌ها می‌توانند ظرفیت توجه افراد که یکی از عوامل زیربنایی حواس‌پرتی است را هنگام تجربه تنش و فشار کاهش دهند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند هنگامی که افراد دارای ظرفیت

مطلوب حافظه کاری از راهبردهای تنظیم هیجانی ناسازگارانه‌ای استفاده می‌کنند، عملکردشان افت پیدا می‌کند. سایر پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند آموزش‌ها و درمان‌های مبتنی بر هیجان که بر مبنای تنظیم هیجان و تجربه هیجان اصلاحی قرار دارند می‌توانند با ارتقای توجه، سازمان‌دهی و اصلاح خطاها و باورهای شناختی که از مؤلفه‌های زیربنایی تعلل‌ورزی هستند، به کاهش آن منجر گردند (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۸). فراگیران دچار تعلل‌ورزی از این عمل برای دور شدن از هیجان‌ات منفی خود استفاده می‌کنند تا با به تعویق انداختن تکالیف و وظایف خود از هیجان‌ات منفی که انجام این تکالیف برای آنان به همراه دارد مدتی در امان بمانند. آموزش تنظیم هیجان به این افراد کمک می‌کند تا نسبت به هیجان‌ات خود شناخت پیدا کنند، از عواملی که منجر به بروز آن‌ها می‌شوند آگاهی یابند و به جای فرار از هیجان‌ات منفی و تعلل‌ورزی با استفاده از مهارت تنظیم و تعدیل هیجان‌ها راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه‌ای را در پیش بگیرند. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجانی گروس، دشواری در تنظیم هیجان را در دانشجویان دختر کاهش می‌دهد. فراگیرانی که مهارت‌های تنظیم هیجانی بالایی دارند می‌توانند هیجان‌ات خود را به شیوه‌ای مناسب مدیریت کنند و هنگام تجربه هیجان‌ات منفی با کاستن از شدت آن‌ها از ایجاد آسیب روان‌شناختی به خود جلوگیری نمایند (اینوود و فراری، ۲۰۱۸). این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین نیز همسو بود. به عنوان مثال، حسنی و شاهمرادی فر (۱۳۹۵) در پژوهشی اثربخشی آموزش نظم‌جویی فرایندی هیجان بر دشواری تنظیم هیجان را بررسی کردند. نتایج نشان داد که آموزش نظم‌جویی هیجان میزان دشواری در تنظیم هیجان را در تمامی خرده مقیاس‌ها کاهش داده است. گرانسچل و همکاران (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود نشان دادند که استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر گذار بوده و تعلل‌ورزی تحصیلی را در آنان کاهش می‌دهد.

پژوهش حاضر از این منظر که اثربخشی تنظیم هیجانی بر تعلل‌ورزی را در دانشجویان و با بسته آموزشی طراحی شده بر مبنای مدل فرایندی گروس مورد بررسی قرار داده است، نوآورانه است و با وجود اینکه یکی از برجسته‌ترین نظریه‌ها در زمینه نظم‌جویی هیجان، مدل فرایندی گروس است تا کنون پژوهشی در خصوص آموزش تنظیم هیجان بر مبنای این مدل و تأثیر آن بر تعلل‌ورزی دانشجویان انجام نشده بود. نتایج پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر مبنای این مدل می‌تواند تعلل‌ورزی دانشجویان را کاهش دهد. آموزش تنظیم هیجان ضمن آگاهی‌بخشی در مورد هیجان و نحوه استفاده صحیح از راهبردهای تنظیم هیجان

سازش یافته به دانشجویان کمک می‌کند تا هیجان‌های سازش‌نیافته خود را نیز به درستی مدیریت کنند. همچنین، فراهم نمودن زمینه برای نحوه مدیریت صحیح هیجان‌ها منجر به ارتقای کیفیت زندگی افراد در ابعاد مختلف از جمله ابعاد تحصیلی می‌شود.

پیشنهادات پژوهشی

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در مورد هر دو جنسیت صورت بگیرد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان پیشنهاد داد از برنامه‌های مداخله‌ای و درمانی متفاوت برای درمان هر یک از حوزه‌های مختلف تعلل‌ورزی استفاده شود. به عنوان مثال، برنامه آموزشی - روان‌شناختی سبک دلبستگی ایمن را که ییلدیز و اسکندر^۱ (۲۰۱۹) با هدف کاهش تعلل‌ورزی در دانشجویان اجرا کردند و اثربخش بوده است. با توجه به نقش مهم هیجان‌ها در زندگی افراد، پیشنهاد می‌شود مشاوران کلاس‌های آموزشی با هدف شناساندن و آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان و دانشجویان در مدارس و دانشگاه‌ها برگزار کنند. با توجه به شیوع تعلل‌ورزی در بین دانشجویان نیز پیشنهاد می‌شود مسئولان و برنامه‌ریزان نظام آموزشی به این پدیده توجه بیشتری نشان داده و اقداماتی برای کاهش آن انجام دهند.

محدودیت‌های پژوهش

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که اعضای گروه نمونه دانشجویان دختر در مقطع کارشناسی و کارشناسی‌ارشد دانشگاه بیرجند بودند، بنابراین در تعمیم نتایج به جنسیت مذکر، سایر اقشار و گروه‌های جامعه و دانشجویان سایر مقاطع تحصیلی و سایر دانشگاه‌ها باید جنبه احتیاط را رعایت نمود.

منابع

- Arabi, Z., Moghaddam, L. F., & Sahebalzamani, M. (2020). The effect of emotion regulation training on family relationships of hyperactive children. *Journal of education and health promotion*, 9, 101. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_738_19
- Bahadorikhosroshhi, J., Habibikaleybar, R. (2018). Relationship between difficulties in emotional regulation and metacognitive beliefs with repetitive negative thinking

- in high school students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(9), 117-135. doi: 10.22084/j.psychogy.2017.12178.1484 (In Persian)
- Bahrami, F., Amiri, M. (2020). The role of the perceptions of learning environment in academic self-handicapping considering the mediating role of academic procrastination and academic optimism. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(39), 52-23. doi: 10.22111/jeps.2020.5693 (In Persian)
- Çıkrıkçı, O. & Erzen, E. (2020). Academic procrastination, school attachment, and life satisfaction: A mediation model. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-18. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00336-5>
- Constantin, K., English, M. & Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: rumination plays a larger mediating role than worry. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 15-27.
- Demir, Y., & Kutlu, M (2018). The relationship among internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 315-332.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18.
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14(2), 97-110.
- Golub, T., Rovan, T., & Petricevic, E. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 1-21.
- Gross, J. J. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press; 3-24.
- Gratz, K. L. and Roemer, L. (2004). "Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of scale". *Journal Psychopathology Behavior*, 20(1), 41-54.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Hasani J, Shahmoradifar T. Effectiveness of Process Emotion Regulation Strategy Training in Difficulties in Emotion Regulation. *J Mil Med*. 2016; 18 (1):339-346 (In Persian)
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Imani, S., Alkhaleel, Y., Shokri, O. (2019). The relationship between dysfunctional attitudes and Social Anxiety Disorder in adolescents (students): the mediating role of Emotion Regulation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(33), 1-28. doi: 10.22111/jeps.2019.4467 (In Persian)
- Inwood, E., & Ferrari, M. (2018). Mechanisms of change in the relationship between self-compassion, emotion regulation, and mental Health: A systematic review. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 10(2), 372-393.
- Kiani A, Kiani S, Mokhtari R, Shirmohammadi N. The Relationship Between Stressful Behaviors with Emotional Regulation, Emotional intelligence and emotional creativity in students. *Nurs Midwifery J*. 2018; 16 (3) :177-187 (In Persian)

- Logan, K., Lopez, S., Nagley, A., Metzler, G., & McKenna, R. (2018, April). Composed for a reason: Emotional self-regulation and the power of purpose and potential. *Poster Presented at Society for Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, IL, 2018.
- Mahhigir, F., Karimi baghmalek, A. (2020). The Comparison between Emotion Regulation and Mindfulness Methods in Reducing of Academic Procrastination and Academic Burnout in High School Students. *Educational and Scholastic studies*, 9(2), 137-156. (In Persian)
- Mirzaei M, Gharraee B, Birashk B. The Role of Positive and Negative Perfectionism, Self-Efficacy, Worry and Emotion Regulation in Predicting Behavioral and Decisional Procrastination. *IJPCP*. 2014; 19 (3) :230-240 (In Persian)
- Pourabdol, S., Sobhi gharamaleki, N., Ghaedi, G., Nabidoost, A. (2020). Effectiveness of Emotion Regulation Training in decreasing educational burnout and academic procrastination among students with Specific Learning Disorder (SLD). *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 49-68. doi: 10.22084/j.psychogy.2019.15486.1709 (In Persian)
- Ramezani khmsi, Z., Khademi Ashkezari, M., Naghsh, Z. (2017). The relationship between emotional intelligence and academic achievement: The mediating role of procrastination, self-regulation, self- efficacy. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(3), 163-186. doi: 10.22051/jontoe.2017.13980.1669 (In Persian)
- Riazi, Z., Ebrahimian shiadeh, S., Naghsh, Z., Mousavi Amirabad, Z. (2018). The role of cognitive style, cognitive dysfunction and negative emotions in predicting students' outsourcing. *Journal of Research in Educational Science*, 12 (Special Issue), 579-592 (In Persian)
- Schutte, N. S. & Pozo de Bolger, A. (2020). Greater mindfulness is linked to less procrastination. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(5), 1-12.
- Shanni Yaylaq, M., Mehrabizadeh Honarmand, M., Haghighi, J. & Health, S. A. (2007). The prevalence of procrastination and the effect of cognitive-behavioral therapy and behavior management on its reduction in high school students in Ahwaz. *Educational Sciences and Psychology*, 13 (3), 1-30.
- Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure". *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
- Vahedi, S., Fathi Azar, E., Adib, Y., Garaaghaji, S. (2018). The effectiveness of self-regulatory education program, mindfulness and time management on reducing procrastination and increasing academic achievement of high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(30), 241-275. doi: 10.22111/jeps.2018.3616 (In Persian)
- Yildiz, B. & Iskender, M. (2019). The secure attachment style oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Current Psychology*, 1-14. DOI: 10.1007/s12144-018-0112-4



© 2021 Alzahra University, Tehran, Iran. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).