






## Comparing the Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Gross and Linehan's Model on the Cognitive Self-Regulation of Teenage Girls with Depressive Syndromes

Narges Emamgholizadeh <sup>1</sup>  , Zainab Kanjani <sup>2\*</sup>  , Amir Panah Ali <sup>1</sup>  

1. Department of Psychology and Counseling, Faculty of Humanities, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

2. Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tabriz University, Tabriz, Iran.

\***Corresponding Author:** Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tabriz University, Tabriz, Iran. Email: [zeynabkhanjani@tabrizu.ac.ir](mailto:zeynabkhanjani@tabrizu.ac.ir)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article History:**  
Received: 12 Mar 2023  
Revised: 12 Aug 2023  
Accepted: 27 Aug 2023  
Published: 30 Mar 2026

**Keywords:**  
*Cognitive Self-Regulation, Depression, Emotion Regulation, Gross Model, Linehan Model.*

### ABSTRACT

The present study aimed to compare the efficacy of emotion regulation training based on Gross and Linehan's model on the cognitive regulation of female teenagers who suffer from depressive symptoms. The research was semi-experimental with a pre-test, post-test and one-month follow-up plan with a control group. The statistical population comprised of female pupils in high schools in the academic year of 2021-2022 in Ardabil. The sampling method was purposeful and 66 female pupils were selected as a sample, who were randomly classified into two experimental groups and one control group (22 individuals in each group). Beck Depression Inventory (BDI-II) and Educational Self-Regulation (ESQ) were employed to gather data. The research data was analyzed by mixed analysis of variance and repeated measures by SPSS-26 software. The findings indicated that the use of Gross and Linehan's emotional regulation caused a difference between the experimental and control groups ( $P < 0.05$ ). However, Linehan's emotional regulation method was more appropriate than Gross's method in the post-test phase ( $P < 0.05$ ). This difference was also observed in the follow-up phase. In sum, it can be concluded that Linehan's emotional regulation training was effective in improving the condition of the experimental group in the field of depression and cognitive self-regulation compared to the Gross method. Thus, it is recommended to use for students.

**Cite this article:** Emamgholizadeh, N., Khanjani, Z., & Panah Ali, A. (2026). Comparing the Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Gross and Linehan's Model on the Cognitive Self-Regulation of Teenage Girls with Depressive Syndromes. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(1), 259-273. doi:10.22059/japr.2025.356676.644570



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.356676.644570>

**Publisher:** University of Tehran Press.

## **Comparing the Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Gross and Linehan's Model on the Cognitive Self-Regulation of Teenage Girls with Depressive Syndromes**

### **Extended Abstract**

#### **Aim**

Adolescence is a critical developmental stage characterized by significant physical, cognitive, and emotional changes that may lead to negative emotional experiences such as depression (Sadeh et al., 2022). Depression is relatively common during this period and may become chronic if left untreated (Bernaras et al., 2019). It is often predicted by maladaptive cognitive strategies such as rumination, self-blame, and catastrophizing (Karbalaoui et al., 2020). Research indicates that girls are more vulnerable to depression than boys (Berdzovic Andras & Brunborg, 2017), highlighting the importance of early identification and intervention within school settings (Noyes et al., 2022).

Strengthening cognitive self-regulation—the ability to manage and regulate one's thoughts and emotions—can contribute to reducing depressive symptoms (Gu, 2022; Usher & Schunk, 2018). Previous studies have demonstrated that emotional self-regulation training effectively reduces depression and anxiety among adolescents (Shahbazi, 2021; Rahmani & Hashemian, 2015).

Among the prominent emotion regulation frameworks, Gross's model (1998; 2007) proposes a five-stage process that focuses on promoting adaptive emotion regulation strategies and reducing maladaptive ones. In contrast, Linehan's approach (1993) emphasizes mindfulness, problem-solving skills, and the validation of emotional experiences (Hosseini Emam et al., 2018).

Accordingly, the present study aimed to address the following questions: To what extent does Gross's emotion regulation model enhance cognitive self-regulation and reduce depression among adolescent girls? Furthermore, how effective is Linehan's emotion regulation model in improving cognitive self-regulation skills and alleviating depression among adolescent girls?

#### **Methodology**

The present study employed a quasi-experimental design using a pretest–posttest format with a control group and a one-month follow-up assessment. The study population consisted of 1,485 female high school students in Ardabil during the 2021–2022 academic year. Using purposive sampling, 80 students with mild to moderate levels of depression (score  $\geq 10$  on the Beck Depression Inventory; Beck et al., 1988) were initially identified. From this group, 66 students were randomly assigned to three groups ( $n = 22$  each): Gross emotion regulation training (Gross & Thompson, 2007), Linehan emotion regulation training (Linehan, 1993), and a control group.

Participants in the experimental groups received eight one-hour training sessions, while the control group did not receive any intervention during the study period. However, after the completion of the study, 11 participants from the control group chose to participate in the training sessions.

Data collection instruments included the Beck Depression Inventory (BDI-II; Beck et al., 1988) to measure depressive symptoms and the Emotion Self-Regulation Questionnaire (ESQ; Bouffard et al., 1995) to assess cognitive self-regulation, including the cognition and metacognition subscales. Both instruments demonstrated satisfactory reliability (BDI-II  $\alpha = 0.89$ ; ESQ  $\alpha = 0.90$ ).

Data analysis was conducted using descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, maximum, and percentages) and inferential statistics. Mixed-design ANOVA and LSD post hoc tests were applied to examine group differences across measurement stages. Assumptions of normality and ANOVA were verified prior to analysis. All statistical analyses were performed using SPSS version 26, with the significance level set at  $p < 0.05$ .

#### **Findings**

Descriptive statistics indicated that both experimental groups (Gross and Linehan emotion regulation training) demonstrated higher mean scores in cognitive self-regulation, cognition, and metacognition at the posttest and follow-up stages, as well as lower depression scores, compared with the control group. The assumptions required for mixed ANOVA, including normality, homogeneity of variances, and equality of covariance matrices, were satisfied ( $p > 0.05$ ).

Table 1. Results of Mixed ANOVA Between Experimental and Control Groups on Study Variables at Pre-test, Post-test, and Follow-up

Variable	Effect	Test	Value	F	df (Hypothesis)	df (Error)	Sig.	Eta Squared
<b>Depression</b>	Depression	Pillai's Trace	0.93	454.2	2	62	0.000	0.93
	Depression × Group	Pillai's Trace	0.95	28.8	4	126	0.000	0.47
<b>Cognitive Self-Regulation</b>	Self-Regulation	Pillai's Trace	0.97	111.7	2	62	0.000	0.97
	Self-Regulation × Group	Pillai's Trace	1.17	45.26	4	126		

The results of the mixed ANOVA (Table 1) revealed significant differences across the pretest, posttest, and follow-up phases for both depression and cognitive self-regulation ( $p < 0.001$ ), with large effect sizes ( $\eta^2 > 0.45$ ).

LSD post hoc comparisons indicated that both Gross and Linehan emotion regulation training significantly improved outcomes compared with the control group ( $p < 0.001$ ).

Specifically, Linehan's model demonstrated stronger and more stable effects than Gross's model. In the posttest phase, the mean difference in cognitive self-regulation between the Linehan and control groups was 16.64, compared with 10.20 for the Gross group. Follow-up results also confirmed greater persistence of the training effects associated with Linehan's model after one month.

Similar patterns were observed for metacognition and cognition, where the Linehan group maintained higher scores in both the posttest and follow-up stages ( $p < 0.05$ ). Regarding depression, both interventions significantly reduced symptoms; however, the Linehan group showed greater improvement and more sustained effects (mean difference = 1.09 at follow-up,  $p < 0.001$ ).

Overall, both emotion regulation models were effective in enhancing cognitive self-regulation and reducing depression among adolescent girls; however, Linehan's model demonstrated stronger and more durable effects

## Conclusion

The first hypothesis can be interpreted through Gross's emotion regulation model, which aims to help individuals manage negative emotions and reduce depressive symptoms by identifying emotional triggers and replacing maladaptive strategies—such as rumination and avoidance—with more adaptive coping strategies (Kuhner & Haffziger, 2012; Karami et al., 2017; Vanderlind et al., 2020). The reduction in adolescents' depression scores suggests improved self-regulation in coping with stress and psychological pressures. However, this model faces practical limitations, including difficulties in accurately recalling past emotional situations and challenges in consistently applying attentional diversion when emotions are highly intense (Cai et al., 2017; English et al., 2012).

The second hypothesis highlights structural differences between the Gross and Linehan approaches to depression and self-regulation. While Gross emphasizes reducing the impact of stressors by shifting attention away from them, Linehan argues that avoidance does not address the root causes of depression (Linehan et al., 2006). Instead, the Linehan approach encourages acceptance of problems and the use of structured techniques—such as emotional awareness and accurate interpretation of emotions—to address them directly and strengthen cognitive self-regulation (Akyunus et al., 2021).

Overall, the findings suggest that Linehan-based training, particularly through enhancing adolescents' metacognitive awareness, may more effectively improve coping abilities and cognitive functioning among depressed adolescent girls. Accordingly, teaching emotion regulation and problem-solving skills in schools, as well as implementing nationwide monitoring of adolescent mental health, is recommended.

The present study has several limitations that should be considered when interpreting the findings. Certain external factors—such as the quality of adolescents' family relationships, parenting styles, and families' socioeconomic conditions—may have influenced the results. In addition, internal factors including adolescents' difficulties in adapting to their environment, mismatches with peer groups, and tendencies toward social withdrawal may also have affected the study outcomes.

**Keywords:** Cognitive Self-Regulation, Depression, Emotion Regulation, Gross Model, Linehan Model.

### **Ethical Considerations**

In the present study, ethical principles were observed, including obtaining informed consent, ensuring voluntary participation in counseling sessions, providing a full explanation of the research objectives, procedures, possible risks, benefits, and duration of the study, and ensuring that all sessions were conducted free of charge.

### **Acknowledgments and Funding**

We would like to thank all the adolescents who participated in the initial screening project for identifying depressed adolescents in schools in Ardabil and who assisted in completing the questionnaires. We also express our gratitude to all members of the experimental and control groups and their families who consented to participate in the research process. No financial support was received from any institution or organization for conducting this study.

### **Conflict of Interest**

The authors declare that there is no conflict of interest related to this article.

---

**Cite this article:** Emamgholizadeh, N., Khanjani, Z., & Panah Ali, A. (2026). Comparing the Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Gross and Linehan's Model on the Cognitive Self-Regulation of Teenage Girls with Depressive Syndromes. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(1), 259-273. doi:10.22059/japr.2025.356676.644570



© Author(s) retain the copyright.

**Publisher:** University of Tehran Press.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.356676.644570>

---



## مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس و لینهان بر خودتنظیمی شناختی نوجوانان دختر دارای نشانگان افسردگی

نرگس امامقلی زاده<sup>۱</sup>✉، زینب خانجانی<sup>۲\*</sup>✉، امیرپناه علی<sup>۱</sup>✉

۱. گروه روان شناسی و مشاوره، دانشکده علوم انسانی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

\*نویسنده مسئول: استاد، گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: [zeynabkhanjani@tabrizu.ac.ir](mailto:zeynabkhanjani@tabrizu.ac.ir)

### اطلاعات مقاله

### چکیده

#### نوع مقاله:

پژوهشی

#### تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۱۰

#### کلیدواژه ها:

افسردگی، تنظیم هیجان، خودتنظیمی شناختی، مدل گراس، مدل لینهان.

مطالعه حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس و لینهان بر خودتنظیمی شناختی نوجوانان دختر دارای نشانگان افسردگی انجام گرفت. پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری یک ماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری، دانش آموزان دختر در مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شهر اردبیل بودند. روش نمونه گیری هدفمند بود. ۶۶ دانش آموز دختر به عنوان نمونه انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۲۲ نفر) به صورت تصادفی ساده جایگزین شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه افسردگی بک (BDI-II) و خودتنظیمی شناختی (ESQ) استفاده شد. اطلاعات پژوهش با آزمون تحلیل واریانس آمیخته و سنجش مکرر، به وسیله نرم افزار SPSS-26 تحلیل شد. یافته ها نشان داد به کارگیری تنظیم هیجانی گراس و لینهان عامل تفاوت در بین گروه آزمایش و گواه است ( $P < 0/05$ ). البته روش تنظیم هیجانی لینهان در مرحله پس آزمون، از وضعیت مناسب تری از روش گراس قرار داشت ( $P < 0/05$ ). این تفاوت در مرحله پیگیری نیز مشاهده شد. در یک نتیجه گیری کلی می توان گفت آموزش تنظیم هیجانی لینهان در بهبود وضعیت گروه آزمایش در حوزه افسردگی و خودتنظیمی شناختی به نسبت روش گراس مؤثر بوده است. به این ترتیب بر به کارگیری آن در دانش آموزان تأکید می شود.

**استناد:** امامقلی زاده، ن، خانجانی، ز، و پناه علی، ا. (۱۴۰۵). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس و لینهان بر خودتنظیمی شناختی نوجوانان دختر دارای نشانگان افسردگی. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۷(۱)، ۲۷۳-۲۵۹. doi:10.22059/japr.2025.356676.644570

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

© نویسندگان.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.356676.644570>



## ۱. مقدمه

نوجوانی را باید یکی از مهم‌ترین دوران زندگی هر انسانی محسوب کرد. در این دوره نوجوان با تغییراتی در حوزه جسمانی، شناختی و اجتماعی مواجه می‌شود که آن را باید دوره ایجاد تغییر و تحول در انسان نامید (دوره چهارم رشد). به این ترتیب ایجاد تغییراتی در حوزه‌های اجتماعی-هیجانی و همچنین ایجاد تغییرات شناختی می‌تواند هیجان‌های منفی به دنبال داشته باشد (ساده و همکاران، ۱۴۰۱). یکی از مشکلاتی که در دوران نوجوانی پدیدار می‌شود افسردگی است که می‌تواند زود هنگام در نوجوانان آغاز و حتی به وضعیتی مزمن تبدیل شود؛ بنابراین غفلت از پیشگیری و درمان افسردگی می‌تواند تبعات منفی داشته باشد (برناراس و همکاران، ۲۰۱۹). از ویژگی‌های افسردگی می‌توان به ایجاد اختلال در رفتار، عدم تمرکز در امور، غلبه احساس بی‌ارزشی، غلبه احساس شکست در همه امور، افزایش افکار بدبینانه، افت اعتماد به نفس، ترک اجتماع و گوشه‌نشینی و تحریک‌پذیری اشاره کرد (لیو و همکاران، ۲۰۲۳). البته یادآوری این نکته نیز ضروری است که برخی عوامل پیش‌بینی‌کنندگانی قوی در هیجان‌های منفی از جمله افسردگی هستند که عبارتند از: نشخوار فکری، سرزنش خود و فاجعه‌بارخواندن (کربلایی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین نتایج مقایسه افسردگی در بین پسران و دختران نشانگر آن است که دختران ۸/۵ درصد بیشتر از پسران در معرض ابتلا به افسردگی قرار دارند (برزویک اندراس و برون بورگ، ۲۰۱۷).

محققان همچنین معتقدند با بررسی‌های دوره‌ای در مدارس، باید افسردگی‌های خفیف را شناسایی کرد (نویز و همکاران، ۲۰۲۲)؛ زیرا در صورت عدم توجه به آن، در آینده مشکلاتی برای نوجوانان ایجاد می‌شود. برخی مطالعات بیانگر آن است که توجه به خودتنظیمی می‌تواند منشأ تحولات مثبت درونی در نوجوان باشد و تقویت آن مانع گسترش افکار منفی می‌شود که از مؤلفه‌های مهم افسردگی است (جوی، ۲۰۲۲). با این وصف، به نظر می‌رسد در دوران نوجوانی، عدم سازمان‌دهی افکار و احساسات موجب می‌شود تا نوجوان با مشکلاتی مواجه شود که این امر نیازمند شناختی دقیق از خود و توانمندی‌های فردی است که در اصطلاح آن را خودتنظیمی شناختی<sup>۶</sup> می‌نامند (یوشر و شانک، ۲۰۱۸) و البته در کنترل هیجان‌ها بسیار مؤثر است. مطالعات نشان داده است نوجوانان در تنظیم هیجان خود با مشکلاتی مواجه می‌باشند (ساک-پاممر و همکاران، ۲۰۱۹). نتایج یک مطالعه داخلی بیانگر آن بود که می‌توان با آموزش خودتنظیمی هیجانی موجبات کاهش نشانگان افسردگی و اضطراب نوجوانان فعال در شبکه‌های اجتماعی را فراهم کرد (شهبازی، ۱۴۰۰). همچنین در تحقیقی دیگر نتایج بیانگر آن بود که برنامه تنظیم شناختی هیجان از این توانایی برخوردار است تا به‌عنوان یک روش مداخله‌ای جایگزین در کاهش نشانگان اضطراب و افسردگی در نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد (رحمانی و هاشمیان، ۱۳۹۵). در یک مطالعه مشخص شد که هیجان می‌تواند مانند سایر کارکردهای شناختی بر تصمیم‌گیری فرد مؤثر واقع شود (کلات و سیتومون، ۲۰۲۰). سوآلی که در این مرحله به ذهن خطور می‌کند این است که تنظیم هیجانی و راهبردهای مربوط به آن در نوجوانان دختر تا چه میزان در حل مشکلات سلامت روان مؤثر است و اصولاً آگاهی از راهبردهای تنظیم هیجانی و استفاده از آن چگونه می‌تواند به آن‌ها کمک کند. از راه‌های مقابله با کاهش اضطراب در نوجوانان دختر، استفاده از روش تنظیم هیجان گراس<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۲) به نقل از کرمی شریفی و همکاران، (۱۳۹۷) است که از طریق اثرگذاری بر افزایش انعطاف‌پذیری موجب می‌شود تا تمرکز بیشتر و ایجاد توانایی در حل مسئله به‌وسیله تنظیم هیجانی فراهم شود. گراس (۱۹۹۸) به نقل از وایندرلایند و همکاران<sup>۱۱</sup> (۲۰۲۰) پنج مینا را برای این امر انتخاب کرده است که عبارت‌اند از:

1. Bernaras et al.
2. Liu et al.
3. Burdzovic Andreas, & Brunborg
4. Noyes et al.
5. Gu
6. cognitive self-regulation
7. Usher & Schunk
8. Sackl-Pammer et al.
9. Klatt & Smeeton
10. Gross J. J.
11. Vanderlind et al.

۱. انتخاب موقعیت؛ ۲. تغییر یا اصلاح موقعیت؛ ۳. ایجاد فضای مناسب برای توجه؛ ۴. تغییر شناختی؛ و ۵. ایجاد تعادل در پاسخ. آنچه گراس در مبانی فوق به دنبال آن است این است که با ارزیابی راهبردها و مؤلفه‌های آن‌ها، موجبات افزایش پاسخ‌های هیجانی و فیزیکی مثبت به محرک‌هایی فراهم شود؛ محرک‌هایی که موجب ایجاد انگیزش هیجان‌ها می‌شوند. از دیدگاه گراس، برای بررسی فرایند تنظیم هیجان باید به برخی راهبردها توجه کرد. از جمله این راهبردها می‌توان به راهبردهای سازگار و ناسازگار اشاره کرد که از دیدگاه او برای آنکه بتوان در مشکلات هیجانی اقداماتی مداخله‌گرانه انجام داد، لازم است ابتدا در راستای حذف یا اصلاح راهبردهای ناسازگارانه اقدام کرد و به موازات آن، راهبردهای سازگارانه را نیز آموزش داد (گراس و تامپسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). از دیگر روش‌های مورد قبول اندیشمندان در حوزه تنظیم هیجانات می‌توان به روش لینهان<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) اشاره کرد. او معتقد بود که اصولاً تنظیم بد هیجانات ناشی از آسیب‌های هیجانی است. از نظر او، آسیب‌پذیری اجتماعی را باید در واقع نوعی مهیاکردن بیولوژیک دانست که بر عدم ثبات در حوزه‌های عاطفی تأکید دارد و از تبعات آن می‌توان به حساسیت‌ها و واکنش‌های بدون کنترل و بسیار افراطی اشاره کرد. همچنین برخی دیگر معتقدند اصولاً استفاده از روش تنظیم هیجان لینهان، به دلیل ساختار هدفمند آن و همچنین استفاده از تکنیک‌های مؤثر مانند حل مسئله و ذهن‌آگاهی و ترکیب آن‌ها با تمرینات رفتار و از همه مهم‌تر، موضوع اعتباردادن به هیجانات، از وضعیت مناسب‌تری نسبت به سایر آموزش‌های تنظیم هیجان برخوردار است (حسینی امام و همکاران، ۱۳۹۸)؛ بنابراین استفاده نوجوانان از روش تنظیم هیجان لینهان این فرصت را برای آن‌ها مهیا می‌کند تا نسبت به سامان‌دهی هیجانات خود و همچنین کاهش علائم افسردگی، به نتیجه‌ای مطلوب دست یابند. درخصوص ضرورت انجام پژوهش حاضر باید اشاره کرد که دختران امروز، مادران فردای جامعه محسوب می‌شوند و شناسایی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال افسردگی و انتخاب روش مداخله درمانی مناسب می‌تواند در آینده، زمینه‌های تحکیم بنیان خانواده را فراهم سازد؛ بنابراین مطالعه حاضر به دنبال پاسخ به این سؤالات بود: مدل تنظیم هیجان گراس تا چه میزان از توانمندی در خودتنظیمی شناختی و کاهش افسردگی دختران نوجوان برخوردار است؟ همچنین مدل تنظیم هیجان لینهان، در ایجاد توانمندی در راستای خودتنظیمی شناختی و کاهش افسردگی دختران نوجوان تا چه میزان مؤثر است؟

## ۲. روش

### ۱-۲. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر مطالعه‌ای نیمه‌آزمایشی است که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با استفاده از گروه گواه و همچنین مرحله پیگیری یک‌ماهه استفاده شد. جامعه مورد مطالعه عبارت است از دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم به تعداد ۱۴۸۵ نفر که در مدارس شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تحصیل اشتغال داشتند. برای انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری هدفمند (با توجه به ملاک‌های ورود و خروج) استفاده شد. به این صورت که ۱۰ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. با هماهنگی صورت گرفته، پرسشنامه افسردگی بک و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) برای شناسایی دانش‌آموزان افسرده توزیع شد و در نهایت ۸۰ دانش‌آموز افسرده (با طیف‌های مختلف) با حداقل نمره ۱۰ (افسردگی خفیف) شناسایی شدند. براساس جدول مورگان ۶۶ نفر به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به صورت تصادفی در سه گروه ۲۲ نفره (یک گروه آموزش مدل تنظیم هیجانی گراس، یک گروه آموزش تنظیم هیجانی لینهان و یک گروه گواه) قرار گرفتند. سپس گروه آزمایش اول آموزش تنظیم هیجانی براساس مدل گراس (۸ جلسه یک‌ساعته) و گروه آزمایش دوم آموزش‌ها را براساس مدل تنظیم هیجان لینهان (۸ جلسه یک‌ساعته) دریافت کردند، اما گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از دانش‌آموز دختر متوسطه دوم، داشتن حداقل علائم افسردگی و معیارهای خروج نیز شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت و نداشتن انگیزه برای ادامه همکاری بود. همچنین به منظور رعایت اخلاق، پس از پایان آموزش‌ها از گروه گواه خواسته شد تا در صورت تمایل آموزش‌ها را دریافت کنند که ۱۱ نفر از گروه گواه آموزش‌ها را دریافت کردند.

1. Gross & Thompson  
2. Linehan, M.  
3. Beck et al.

## ۲-۲. ابزارهای سنجش

### ۲-۲-۱. پرسشنامه افسردگی<sup>۱</sup> (BDI-II)

از متداول ترین ابزارها برای اندازه گیری نشانه های افسردگی محسوب می شود که توسط بک و همکاران (۱۹۸۸) برای بررسی جمعیت بالینی و غیربالینی ساخته شد. پرسشنامه مذکور از ۲۱ مؤلفه تشکیل شده که هر مؤلفه به وسیله طیف لیکرت از صفر تا یک نمره گذاری شده است. کسب نمرات بالاتر بیانگر شدت افسردگی است، اما اصولاً نمره ۵ تا ۹ بیانگر نداشتن افسردگی یا کمترین حد افسردگی و نمره ۱۰ تا ۱۸ بیانگر افسردگی خفیف تا متوسط و نمره ۱۹ تا ۲۹ افسردگی متوسط تا شدید و ۳۰ تا ۶۴ بیانگر افسردگی شدید است. نمرات ۴ و کمتر از آن و همچنین ۴۰ و بالاتر از آن قابل استناد نیستند. در مطالعه ونگ و گارنستین<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) ضریب آلفای کرونباخ مقیاس فوق ۰/۹۰ و پایایی بازآزمایی بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۶ گزارش شد که از اعتبار مطلوبی برخوردار است. در ایران نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شد (ازخوش، ۱۳۸۷). در مطالعه حاضر نیز ضریب محاسبه شده بر مقیاس آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

### ۲-۲-۲. پرسشنامه خودتنظیمی برای دانش آموزان<sup>۳</sup> (ESQ)

پرسشنامه خودتنظیمی شناختی به وسیله بوفارد و همکاران<sup>۴</sup> (۱۹۹۵) و براساس نظریه شناختی بندورا<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) ساخته شد. پرسشنامه از ۱۴ سؤال با طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری شده است و دو خرده مقیاس فراشناخت (سؤالات ۱، ۲، ۴، ۶، ۷، ۱۱ و ۱۴) و شناخت (سؤالات ۳، ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳) را در دانش آموزان می سنجد. ضمن آنکه سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. حداقل نمره کل ۱۴ و حداکثر ۷۰ است (نمره بالاتر بیانگر خودتنظیمی بیشتر است). همچنین در خرده مقیاس فراشناخت و شناخت حداقل نمره ۷ و حداکثر ۳۵ است (نمره بالاتر بیانگر وضعیت مناسب شناخت و فراشناخت در فرد است). در مطالعه بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) ضرایب آلفای کرونباخ به ترتیب برای زیرمقیاس راهبرد شناختی، زیرمقیاس راهبرد فراشناختی ۰/۷۲ و ۰/۷۸ گزارش شده است. در ایران نیز در پژوهش طالبزاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۰) در اجرای آزمایشی روی ۳۰ دانشجو ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش شده است. در تحقیق حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۰ بود. همچنین آلفای فراشناخت ۰/۷۵ و شناخت ۰/۷۹ گزارش شد.

## ۲-۳. روش اجرای مداخله های پژوهش

### ۲-۳-۱. شیوه اجرای آموزش تنظیم هیجانی گراس

از روش های خودتنظیمی هیجان می توان به پروتکل تنظیم هیجان گراس اشاره کرد (گراس و جان، ۲۰۰۳). به لحاظ مفهومی، گراس تأکید بر کیفیت تولید هیجان داشت؛ بنابراین معتقد بود اشخاص باید در حذف هیجان منفی<sup>۷</sup> مانند نشخوار ذهنی<sup>۸</sup> تلاش کنند. او در مدل فرایند خودتنظیمی هیجانی خود، محوریت را بر مبنای شناخت مؤلفه های سازگار<sup>۹</sup> و تفکیک آن ها از مؤلفه های ناسازگار<sup>۱۰</sup> نهاد؛ بنابراین اشخاص با استفاده از تکنیک های تنظیم هیجان، در مراحل مختلف، آن را تحت کنترل خود در خواهند آورد (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷). به این منظور، در آموزش به گروه آزمایش تلاش شد تا در جلسات اول تا سوم، اعضا با هیجان، انواع آن، کارکردها و تأثیر هیجان مثبت و منفی در زندگی انسان تأکید شود. همچنین در جلسات چهارم و پنجم، ضمن بیان آثار هیجان منفی، بر پرهیز از انزوای اجتماعی و انجام تمرینات لازم در حل مسئله تمرکز شد. در جلسات ششم و هفتم ضمن بیان فیزیولوژی هیجان، به بحث مهم ارزیابی هیجان ها و شناخت هیجان های مثبت و اجتناب از هیجان منفی و

1. Beck Depression Inventory (BDI-II)

2. Wang & Gorenstein

3. Educational Self-regulation Questionnaire (ESQ)

4. Bouffard et al.

5. Bandura, A.

6. Gross & John

7. negative emotions

8. mental rumination

9. compatible components

10. incompatible components

تقویت‌کننده‌های هیجان‌های مثبت پرداخته شد که در واقع همان هدف گراس در رابطه تقویت مؤلفه‌های سازگار و اجتناب از مؤلفه‌های ناسازگار است. برنامه آموزش در هشت جلسه (هفته‌ای سه جلسه و هر نوبت ۶۰ دقیقه) در روزهای فرد برگزار شد. مفاد جلسات، برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری هر جلسه با توجه به مطالعات انجام‌شده توسط محقق، تنظیم و با هماهنگی، در یکی از مراکز آموزشی غیردولتی شهر اردبیل با استفاده از روش نظری با رویکرد به تجربیات روزمره اعضا آموزش داده شد. قبل از آغاز جلسه، از شرکت‌کنندگان پیش‌آزمون اخذ شد. برای اخذ اعتبار و روایی آموزش فوق، مفاد آن برای ده نفر از استادان برجسته رشته روان‌شناسی و آزمون‌سنجی ارسال و پس از اخذ نظرات با استفاده از آزمون لاوشه<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) و محاسبه نسبت روایی محتوایی<sup>۲</sup> (CVR) و شاخص روایی محتوایی<sup>۳</sup> (CVI) جلسات به شرح زیر برگزار شد.

جدول ۱. محتوای آموزش تنظیم هیجان گراس

جلسات	هدف جلسه	شرح جلسه	پیش‌بینی مورد نظر	تکالیف
۱	آشنایی اعضا و شرح کلی آموزش	ایجاد آشنایی و عادی‌سازی روابط بین اعضا و محقق، توضیح درخصوص هدف اصلی آموزش و بیان چارچوب مداخله درمانی و اهداف آن و قواعد حاکم بر آموزش و مداخله درمانی	ایجاد مودت و دوستی و فضای صمیمت برای بیان تجربیات در جلسه	توضیح هریک از اعضا درباره دلیل شرکت در آموزش
۲	آموزش برخی مفاهیم مرتبط با آموزش (تعیین موقعیت)	ارائه آموزش‌های تنظیم هیجانی که بر مبنای شناخت هیجان و آموزش موقعیت‌های ایجاد انگیزه و همچنین توضیح درباره انواع هیجان‌ها و ابعاد مختلف آن‌ها و اثرات مختلف آن‌ها بر انسان	شناخت و توجه اعضا به موضوع هیجان، تصور ذهنی از موقعیت‌های هیجانی شخصی در هر فرد و تمایز بین هیجان‌ها	توضیح هریک از اعضا به صورت مصداقی درخصوص هیجان‌ها و بیان تجربیات در این حوزه
۳	توجه به آسیب‌های ناشی از هیجان‌ها و عدم توجه به مهارت‌های تنظیم آن (تعديل موقعیت)	مرور مطالب جلسه قبل، شرح میزان آسیب‌پذیری و همچنین میزان مهارت هریک از اعضا در تنظیم هیجان‌ها، ارائه توضیحات مسوسو درباره نکات مثبت و منفی هیجان در انسان و تأثیر آن در زندگی اجتماعی و ارتباط با محیط پیرامونی و ایجاد چارچوب و سازمان‌دهی درخصوص رفتار با ذکر مصادیق تجربی روزمره	افزایش توانمندی اعضا در تفکیک بین کنترل هیجان و عدم کنترل آن و اثر آن بر روابط اجتماعی	توضیح هریک از اعضا درخصوص تجربیات هیجان‌ها کنترل‌شده
۴	توجه به راهبردهای حل مشکل در ارتباطات بین فردی (اصلاح موقعیت)	مرور جلسه قبل اقدام به ایجاد تغییر در برانگیزاننده هیجان، پرهیز از انزوای اجتماعی و اجتناب، ارائه راهکارهایی مناسب برای حل مسائل، انجام تمرینات بین فردی مانند گفتگو و حل تعارض	استفاده از تکنیک‌های حل مسئله و توجه به موضوع اصلاح موقعیت	شنیدن نظرات اعضا و نحوه استفاده از تکنیک‌های حل مسئله
۵	ایجاد فضای مناسب برای توجه از سوی اعضا	مرور جلسه قبل و ایجاد مهارت در تغییر توجه، ارائه راهکاری مناسب برای جلوگیری از نشخوار فکری و نگرانی، نحوه تمرکز بر موقعیت‌ها و انتخاب پاسخ صحیح مثبت یا منفی در قبال موقعیت‌های ایجادشده	استفاده از تکنیک‌های توجه در حل مسئله	روش‌های دستیابی به تکنیک توجه با تطبیق در تجربیات گذشته
۶	تأکید بر ارزیابی صحیح از مسئله (ارزیابی شناختی)	مروری بر جلسه قبل و ایجاد توان تغییر در ارزیابی‌های شناختی، شناخت واقعیت و پرهیز از ارزیابی غلط، اثر ارزیابی اشتباه بر حالت‌های هیجانی، آموزش بازارزیابی و توجه به موقعیت مجدد	استفاده از تکنیک‌های پردازش ذهنی برای ارزیابی صحیح و انتخاب هیجان مناسب	استفاده از تکنیک ارزیابی صحیح از مسئله در ابعاد مختلف زندگی فردی و روابط اجتماعی
۷	توجه به روش‌های ابراز هیجان به صورت کاملاً هدفمند متعادل در پاسخگویی و متعادل	مروری بر جلسه قبل بررسی تغییر در پیامدهای مرتبط با رفتار و فیزیولوژی هیجان، نحوه چگونگی استفاده از راهبردها، توجه به مواجهه، آموزش ابزار هیجانی، ایجاد تغییراتی در حوزه تقویت‌کننده پیرامونی، روش‌های تخلیه هیجانی و عکس‌العمل‌های مربوط به آن	استفاده از روش‌های مناسب رسیدن به یک پاسخ مناسب هیجانی با رویکرد به بازداری و پرهیز از پاسخ‌های غیرمتعادل	انجام تمرینات لازم در جهت دستیابی به پاسخ مناسب و متعادل در فضای هیجانی
۸	ارزیابی مجدد	رفع موانع ضمن ارزیابی مجدد، بررسی میزان دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده به صورت فردی و گروهی، بررسی فواید مهارت‌های آموخته‌شده، رفع موانع و اخذ پس‌آزمون	شناخت موانع در رسیدن به یک پاسخ متعادل و نتیجه‌گیری کلی از آموزش (اجرای پس‌آزمون)	

منبع: گراس و تامپسون (۲۰۰۷)

### ۲-۳-۲. شیوه اجرای آموزش تنظیم هیجان لینهان

از دیدگاه لینهان، تنظیم هیجان را باید سازوکاری دانست که فرد با احاطه به آن، از توانمندی مطلوبی در قبال پاسخ به

1. Lavsheh
2. Content Validity Ratio
3. Content Validity Index

هیجان‌ناشی از محیط برخوردار خواهد شد؛ بنابراین لینهان معتقد بود فرد با فراگیری آموزش‌های مرتبط با تنظیم هیجان، توانایی اثرگذاری بر تجربیاتی را که در آن واحد برای او ایجاد می‌شود خواهد داشت (لینهان، ۱۹۹۳). از نگاه لینهان، آموزش تنظیم هیجان از شش بخش تشکیل می‌شود. در بخش اول، محوریت بر شناسایی و شناخت هیجان در لحظه است؛ بخش دوم، شناسایی موانعی است که می‌تواند موجبات تغییر هیجان را فراهم سازد؛ بخش سوم، ایجاد شرایطی برای کاهش آسیب در مقابل ذهن هیجانی و بخش چهارم، تقویت هیجان‌ناشی مثبت است؛ بخش پنجم، توجه ذهن به هیجان در لحظه و بخش ششم، اتخاذ راهکار مقابله با ناراحتی است (لینهان و همکاران، ۲۰۰۶). به این منظور، پروتکل آموزش خودتنظیم هیجان لینهان (۱۹۹۳) مبنای قرار گرفت و برنامه آموزش در هشت جلسه (هفته‌ای سه جلسه و هر نوبت ۶۰ دقیقه) در روزهای زوج برگزار شد. مفاد جلسات، برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری هر جلسه، با توجه به مطالعات انجام‌شده توسط محقق تنظیم شد و با هماهنگی در یکی از مراکز آموزشی غیردولتی شهر اردبیل با استفاده از روش نظری با رویکرد به تجربیات روزمره اعضا آموزش داده شد. قبل از آغاز جلسه، از شرکت‌کنندگان پیش‌آزمون اخذ شد. برای اخذ اعتبار و روایی آموزش فوق، مفاد آن برای ده نفر از استادان برجسته رشته روان‌شناسی و آزمون‌سنجی ارسال شد. پس از اخذ نظرات با استفاده از آزمون لاوشه (۱۹۷۵) و محاسبه CVI و CVR تمامی سؤالات پاسخ‌داده‌شده از سوی کارشناسان، بالای ۰/۸۲ محاسبه و گزارش شد که تأییدکننده مفاد آن بود. جلسات به شرح جدول ۲ بود.

جدول ۲. محتوای آموزش تنظیم هیجان لینهان (۱۹۹۳)

جلسات	هدف جلسه	شرح جلسه	پیش‌بینی مورد نظر	تکالیف
۱	آشنایی اعضا و شرح کلی آموزش	آشنایی اعضا با هیجان‌ها و ابعاد مختلف آن‌ها، کاربردها و مصادیق روزمره آن‌ها، همچنین توضیح درخصوص علت انجام تکالیف و منطق حاکم بر آن، توضیح انواع هیجان‌ها (اولیه و ثانویه)	ایجاد فضای مناسب بر محیط آموزش و همچنین ارتقای سطح اطمینان و اخلاق محوری	توضیح هریک از اعضا درباره دلیل شرکت در آموزش
۲	شناخت هیجان	شناخت هیجان‌ها و بیان دیدگاه‌های مناسب پیرامون آن‌ها و توجه به برخی برجسته‌ها و تشخیص هیجان‌ها	شناخت دقیق هیجان و تفکیک بین آن‌ها در وضعیت‌های مختلف	بیان هیجان‌هایی که در طول هفته گذشته تجربه کرده‌اند
۳	کارکرد هیجان	مرور مطالب جلسه قبل، نوع عملکرد هیجان‌ها در زندگی روزمره، علت غیرارادی بودن برخی هیجان‌ها و همچنین چرایی ایجاد آن	آشنایی با هیجان‌ها روزمره خود و دلایل ایجاد هیجان در خود	نام‌بردن چند واکنش هیجانی و علل ایجاد آن
۴	ارتباط هیجان با رفتار و افکار	مرور مطالب جلسه قبل، بررسی دور ارتباطی بین هیجان‌ها با رفتارها و عملکردهای فرد و همچنین نحوه ایجاد ارتباط و اثر آن	فرد باید بین هیجان‌ها و رفتارهای خود پیوند و ارتباط برقرار کند	فرد بین رفتارها و ارتباط آن‌ها با هیجان‌ها به مصادقات‌های عینی اشاره کند
۵	مقولات مرتبط با هیجان	مرور مطالب جلسه قبل بررسی حقایق واقعی درباره هیجان‌ها و ایجاد تمایز بین واقعیت و افسانه در هیجان و توجه به خوداظهاری‌های قوی و متسجم	تغییر دیدگاه فرد درخصوص هیجان‌ها و رویکرد واقع‌گرایانه به آن	فرد رفتارهای هیجانی خود را بررسی و میزان تطبیق آن با واقعیت‌های هیجان را بررسی کند
۶	مقابله با هیجان‌های منفی	مرور مطالب جلسه قبل، ارائه آموزش‌های مناسب در حوزه هیجان‌های منفی و همچنین توجه به هیجان‌های مثبت و رفتارهای لذت‌بخش	افزایش شناخت دقیق از هیجان‌های منفی و مؤلفه‌های آن و رویکرد به هیجان مثبت	فرد بین هیجان‌های منفی و مثبت تمایز قائل شود و هیجان‌های مثبت را تقویت کند
۷	تغییر هیجان‌های منفی	مرور مطالب جلسه قبل، تمرکز بر تغییرات در هیجان‌های منفی و آموزش تکنیک‌های حل مسئله	پرهیز از هیجان‌های منفی و استفاده از تکنیک‌های حل مسئله در روابط بین فردی	تلاش برای تغییر دیدگاه درباره هیجان‌های منفی و تمایل به به‌کارگیری تکنیک‌های هیجان‌های مثبت
۸	جمع‌بندی	مرور مطالب جلسه قبل، توصیه به استفاده از تکنیک‌های آموزش داده‌شده در فرایند زندگی و تأکید بر احساس‌های قوی مثبت، اخذ پس‌آزمون	شناخت مناسب از هیجان‌ها و تمایز بین هیجان منفی و مثبت و راهکارهای مقابله با هیجان منفی	

منبع: لینهان، ۱۹۹۳

## ۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو روش آمار توصیفی (درصد، میانگین، انحراف از معیار، کمترین و بیشترین) و همچنین آمار استنباطی از روش تحلیل واریانس آمیخته<sup>۱</sup> استفاده شد. توزیع نمرات نیز انجام گرفت که بیانگر نرمال بودن داده‌ها بود. ضمن آنکه مفروضه‌های آزمون تحلیل واریانس آمیخته بررسی شد. آزمون تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی LSD برای مشاهده

<sup>۱</sup>. mixed models

تفاوت بین آزمودنی‌ها نیز انجام شد. داده‌ها به وسیله نرم‌افزار SPSS-26 تجزیه و تحلیل شدند و سطح معنی‌داری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

### ۳. یافته‌ها

#### ۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

در مطالعه حاضر، ۶۶ دانش‌آموز از بین دانش‌آموزان دختر داوطلب مدارس منتخب مقطع دوم شهر اردبیل انتخاب شدند که به لحاظ سن و مقطع تحصیلی همسان بودند، اما به لحاظ وضعیت اقتصادی ۲۲ درصد در وضعیت ضعیف، ۵۷ درصد در وضعیت متوسط و ۲۱ درصد در وضعیت مطلوب قرار داشتند. نمرات افسردگی با پرسشنامه افسردگی بک، استیر و براون (۱۹۸۸) محاسبه شد. نمره افسردگی ۴۵/۵ درصد از دانش‌آموزان ۱۰ الی ۱۳ (خفیف به بالا) و نمره افسردگی ۵۴/۵ درصد مابقی دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۵ (نزدیک به متوسط) بود که با هدف تحقیق همسو بود.

#### ۳-۲. شاخص‌های توصیفی

به منظور بررسی یافته‌های توصیفی، شاخص میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره متغیرهای مورد بررسی در مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش و گواه ارائه شد.

جدول ۳. مقادیر مربوط به میانگین، انحراف معیار و آزمون نرمالیتی متغیرها در گروه‌های آزمایش و گروه گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مرحله	گروه	خودتنظیمی شناختی		افسردگی		شناخت		فراشناخت	
		SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean
پیش‌آزمون	تنظیم هیجان گراس	۱/۴۲	۲۶/۷۳	۰/۹۵	۱۴/۸۲	۰/۶۱	۱۴/۷	۱۱/۹۵	۱/۲۹
	تنظیم هیجان لینهان	۱/۱۴	۲۶/۴۱	۱	۱۴/۶۴	۰/۵۹	۱۴/۵۰	۱۱/۹۱	۰/۸۶
	گواه	۱/۱۹	۲۷/۰۹	۱/۲۴	۱۳/۲۷	۱/۰۴	۱۵/۳۶	۱۱/۷۳	۱/۱۲
پس‌آزمون	تنظیم هیجان گراس	۴/۰۳	۴۶/۳۶	۰/۹۴	۷/۶۸	۲/۶۵	۲۳/۹۱	۲۲/۴۵	۱/۸۹
	تنظیم هیجان لینهان	۱/۸۳	۵۵/۵۵	۱/۳۱	۶/۲۷	۳/۵۹	۲۷/۴۵	۲۷/۹۱	۱/۳۴
	گواه	۲/۱	۲۵/۵۹	۰/۷۲	۱۳/۵۹	۱/۴۶	۱۳/۶۸	۱۱/۹۱	۱/۱
پیگیری	تنظیم هیجان گراس	۲/۲۳	۳۶/۱۲	۱	۹/۵۹	۲/۳۳	۱۹	۱۸/۷۷	۲/۰۸
	تنظیم هیجان لینهان	۱/۹۱	۴۵/۳۲	۱/۲۶	۷/۵۵	۱/۰۳	۲۱/۱۴	۲۵/۱۴	۱/۵۵
	گواه	۱/۸۳	۲۷/۶۸	۱/۷۷	۱۳/۹۱	۱/۵۴	۱۴/۹۱	۱۲/۷۷	۱/۱۹

گزارش جدول ۳ حاکی از آن است که میانگین و انحراف از معیار خودتنظیمی گروه آموزش تنظیم هیجان گراس در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برابر با  $۲۶/۷۳ \pm ۱/۴۲$ ،  $۴۶/۳۶ \pm ۰/۳$ ،  $۳۶/۱۲ \pm ۱/۴۲$  و در گروه تنظیم هیجان لینهان برابر با  $۲۶/۴۱ \pm ۱/۱۴$ ،  $۵۵/۵۵ \pm ۱/۸۳$ ،  $۲۵/۱۴ \pm ۱/۵۵$ ،  $۲۷/۰۹ \pm ۱/۱۹$  و در گروه گواه برابر با  $۲۷/۰۹ \pm ۱/۱۹$ ،  $۲۵/۵۹ \pm ۱/۸۳$ ،  $۲۷/۰۹ \pm ۱/۱۹$  است. همچنین میانگین و انحراف از معیار در گروه آموزش تنظیم هیجان گراس در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در مؤلفه شناخت برابر با  $۱۴/۷ \pm ۰/۶۱$ ،  $۲۳/۹۱ \pm ۲/۶۵$ ،  $۲۳/۹۱ \pm ۲/۶۵$  و در مرحله فراشناخت برابر با  $۱۱/۹۵ \pm ۱/۲۹$ ،  $۲۲/۴۵ \pm ۱/۸۹$ ،  $۲۲/۴۵ \pm ۱/۸۹$  گزارش شد. میانگین مؤلفه شناخت به ترتیب در گروه آموزش تنظیم هیجان لینهان برابر بود با  $۱۴/۵۰ \pm ۱/۱۴$ ،  $۲۷/۴۵ \pm ۳/۵۹$ ،  $۲۷/۴۵ \pm ۳/۵۹$  و در مؤلفه فراشناخت به ترتیب برابر با  $۱۱/۹۱ \pm ۰/۸۶$ ،  $۱۱/۹۱ \pm ۰/۸۶$ ،  $۲۷/۹۱ \pm ۱/۳۴$ ،  $۲۵/۱۴ \pm ۱/۵۵$ ،  $۲۷/۰۹ \pm ۲/۰۸$  گزارش شد. در گروه گواه نیز مؤلفه شناخت به ترتیب عبارت بود از  $۱۳/۵۹ \pm ۰/۷۲$ ،  $۱۳/۵۹ \pm ۱/۰۴$ ،  $۱۳/۵۹ \pm ۱/۰۴$  و در مؤلفه فراشناخت برابر با  $۱۱/۷۳ \pm ۱/۱۲$ ،  $۱۱/۷۳ \pm ۱/۱۲$ ،  $۱۱/۷۳ \pm ۱/۱۲$  گزارش شد.

#### ۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس

برای انجام تحلیل واریانس آمیخته لازم بود تا برخی پیش‌فرض‌ها مورد بررسی قرار گیرد. در گام اول نتایج آزمون ام‌باکس بیانگر آن بود که F محاسبه‌شده از متغیرهای خودتنظیمی شناختی و متغیر افسردگی در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار نبود ( $P > ۰/۰۵$ ). همچنین با توجه به نتایج آزمون لوین، خودتنظیمی شناختی برابر با  $F = ۱/۸۱$ ؛  $P > ۰/۰۱۷$  و در خصوص افسردگی  $F = ۱/۷۷$ ؛  $P > ۰/۰۱۷$  گزارش شده که بیانگر معنادار نبودن مقادیر در سطح ۰/۰۵ است.

جدول ۴. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات خودتنظیمی شناختی و افسردگی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	گروه	شاخص آماره	درجه آزادی	معناداری
خودتنظیمی شناختی	گواه	۰/۹۴	۲۲	۰/۳۷
	گراس	۰/۹۵	۲۲	۰/۴۶
	لینهان	۰/۹۱	۲۲	۰/۰۶۵
افسردگی	گواه	۰/۹۲	۲۲	۰/۱۹
	گراس	۰/۹۳	۲۲	۰/۲۳
	لینهان	۰/۹۰	۲۲	۰/۰۶۱

با توجه به گزارش جدول ۴، آماره شاپیرو-ویلک<sup>۱</sup> در هر سه گروه مورد مطالعه در متغیرهای خودتنظیمی شناختی و افسردگی فاقد سطح معنی‌داری است ( $P > 0/05$ ). به این ترتیب نرمال بودن نمرات خودتنظیمی شناختی و افسردگی تأیید می‌شود.

### ۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

برای بررسی تفاوت میانگین‌ها، از آزمون تحلیل واریانس آمیخته، بین گروه‌های مورد مطالعه استفاده شد که در ضمن بررسی به افزایش توان گروه‌های مورد مطالعه نیز توجه شد. همچنین با استفاده از آزمون تعقیبی LSD تلاش شد تا وضعیت آزمودنی‌ها در مرحله پیگیری نیز مورد بحث واقع شود. نتایج هر یک از متغیرها با استفاده از آزمون فوق به شرح جدول ۵ است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته در بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای مورد مطالعه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مجموع مجذورات	اثر	مقدار	F	فرضیه درجه آزادی	خطای درجه آزادی	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
افسردگی	افسردگی	پیلایی	۰/۹۳	۴۵۴/۲	۲	۶۲	۰/۰۰۰	۰/۹۳
افسردگی	افسردگی × گروه	پیلایی	۰/۹۵	۲۸/۸	۴	۱۲۶	۰/۰۰۰	۰/۴۷
خودتنظیمی	خودتنظیمی	پیلایی	۰/۹۷	۱۱۱/۷	۲	۶۲	۰/۰۰۰	۰/۹۷
شناختی	خودتنظیمی × گروه	پیلایی	۱/۱۷	۴۵/۲۶	۴	۱۲۶	۰/۰۰۰	۰/۵۹

با توجه به گزارش جدول ۵، می‌توان گفت در بخش اول نتایج که برای متغیر افسردگی تنظیم شده، بین نمرات متغیر مذکور در سه مرحله اجرا (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) تفاوت معنادار تأیید شده است. این وضعیت در بخش دوم جدول نیز که مربوط به متغیر خودتنظیمی شناختی است حاکی از تفاوت معنی‌دار در نتایج مراحل اجرای آزمون‌ها است؛ بنابراین در مجموع می‌توان به این نتیجه رسید که اثر آموزش گراس و لینهان در متغیرهای مورد مطالعه (افسردگی و خودتنظیمی شناختی) در مراحل اجرا منشأ تفاوت محسوب می‌شوند و در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادارند ( $P < 0/05$ ).

همچنین به منظور بررسی تفاوت بین گروه‌های مورد مطالعه، پس از مراحل اجرای آزمون بر متغیر افسردگی و خودتنظیمی شناختی از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد که نتایج به شرح جدول ۶ است.

جدول ۶. آزمون تعقیبی LSD (مرحله پیگیری) مقایسه بین گروه‌های مورد مطالعه

متغیر	زمان (مرحله)	گروه مبنا (I)	گروه مورد مقایسه (II)	تفاوت میانگین (I-II)	خطای معیار	مقدار احتمال
خودتنظیمی شناختی	پس‌آزمون	گراس	لینهان	-۴/۴۳	۰/۴۸	۰/۰۰۰
		لینهان	گواه	۱۰/۲۰	۰/۴۸	۰/۰۰۰
		گراس	گواه	۱۶/۶۴	۰/۴۸	۰/۰۰۰
	پیگیری	لینهان	گواه	-۴/۱۱	۰/۳۸	۰/۰۰۰
		گراس	گواه	۴/۸۶	۰/۳۸	۰/۰۰۰
		لینهان	گواه	۸/۹۸	۰/۳۸	۰/۰۰۰
فراشناخت	پس‌آزمون	گراس	لینهان	-۲/۷۰	۰/۲۷	۰/۰۰۰
		لینهان	گواه	۵/۳۹	۰/۲۷	۰/۰۰۰
		گراس	گواه	۸/۰۹	۰/۲۷	۰/۰۰۰
	پیگیری	گراس	لینهان	-۳/۱۶	۰/۲۶	۰/۰۰۰
		لینهان	گواه	۳/۱۱	۰/۲۶	۰/۰۰۰
		لینهان	گواه	۶/۲۷	۰/۲۶	۰/۰۰۰

متغیر	زمان (مرحله)	گروه مبنا (I)	گروه مورد مقایسه (II)	تفاوت میانگین (I-II)	خطای معیار	مقدار احتمال	
شناخت	پس‌آزمون	گراس	لینهان	-۱/۶۴	۰/۳۳	۰/۰۰۰	
		لینهان	گواه	۴/۸۲	۰/۳۳	۰/۰۰۰	
		گراس	گواه	۶/۴۵	۰/۳۳	۰/۰۰۰	
	پیگیری	پس‌آزمون	گراس	لینهان	-۰/۹۳	۰/۲۸	۰/۰۰۲
			لینهان	گواه	۱/۷۵	۰/۲۸	۰/۰۰۰
			گراس	گواه	۲/۶۸	۰/۲۸	۰/۰۰۰
افسردگی	پس‌آزمون	گراس	لینهان	۰/۸۰	۰/۲۴	۰/۰۰۲	
		لینهان	گواه	-۲/۱۸	۰/۲۴	۰/۰۰۰	
		گراس	گواه	-۲/۹۸	۰/۲۴	۰/۰۰۰	
	پیگیری	پس‌آزمون	گراس	لینهان	۱/۰۹	۰/۲۸	۰/۰۰۰
			لینهان	گواه	-۱/۳۹	۰/۲۸	۰/۰۰۰
			گراس	گواه	-۲/۴۸	۰/۲۸	۰/۰۰۰

نتایج جدول ۶ بیانگر آن است که بین نتایج گروه آزمایش و گروه گواه در متغیرهای مورد مطالعه تفاوت معنی‌دار است ( $P < 0/05$ ). در بررسی متغیر خودتنظیمی هیجانی، تفاوت میانگین بین گروه آموزش با روش گراس با دیگر گروه آموزش با روش لینهان برابر با ۴/۴۳ درصد برآورد شده که البته در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دار است. همچنین تفاوت میانگین بین آموزش تنظیم هیجان به روش گراس با گروه گواه برابر با ۱۰/۲۰ و بین گروه آموزش تنظیم هیجان به روش لینهان با گروه گواه با میانگین ۱۶/۶۴ درصد گزارش شده که هر دو نتیجه در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دارند. در نتیجه می‌توان گفت فاصله روش آموزش تنظیم هیجان به روش لینهان، به نسبت روش گراس و در مقایسه با گروه گواه، وضعیت مناسب‌تری دارد. در بررسی آزمون پیگیری نیز می‌توان با توجه به نتایج جدول، به این نتیجه رسید که آموزش تنظیم هیجان لینهان به مراتب از روش آموزش تنظیم هیجان گراس، از پایداری بهتری پس از گذشت دوره یک‌ماهه برخوردار است. درخصوص مؤلفه‌های فراشناخت و شناخت نیز با توجه به نتایج در دو بخش پس‌آزمون و پیگیری نیز می‌توان شاهد تفاوت بین گروه‌های آزمایش و گروه گواه و وضعیت مناسب گروه آموزش تنظیم هیجان لینهان هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری بود که در سطح کمتر از ۰/۰۵ مورد تأیید واقع شدند ( $P < 0/05$ ). همچنین نتایج جدول درباره اثر آموزش‌های ارائه‌شده در بهبود وضعیت افسردگی نوجوانان دختر نیز مشخص کرد روش آموزش تنظیم هیجان گراس در مرحله پس‌آزمون با لینهان دارای تفاوت میانگین ۰/۸۰ است که در سطح ۰/۰۰۲ تأیید شد ( $P < 0/05$ ). با این وصف در مرحله پس‌آزمون، تفاوت بین آموزش به روش گراس و آموزش به روش لینهان در بهبود افسردگی نوجوانان با گروه گواه به ترتیب برابر با -۲/۱۸ و -۲/۹۸ گزارش شد که بیانگر تفاوت اثرگذاری در مرحله پس‌آزمون است. همچنین درخصوص مرحله پیگیری و میزان ماندگاری آموزش‌های ارائه‌شده پس از یک ماه از پایان آموزش مشخص شد که تفاوت میانگین گروه آموزش تنظیم هیجان به روش گراس با گروه آموزش لینهان برابر با ۱/۰۹ است. ضمن آنکه تفاوت میانگین بین گروه آموزش گراس و گروه آموزش لینهان با گروه گواه، به ترتیب -۱/۳۹ و -۲/۴۸ گزارش شد که بیانگر بهبود وضعیت افسردگی در گروه آموزش تنظیم هیجان لینهان به نسبت گروه گراس بود.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان براساس مدل گراس (۲۰۰۳) و لینهان (۱۹۹۳) بر خودتنظیمی شناختی نوجوانان دختر دارای نشانگان افسردگی شهر اردبیل صورت گرفت. نتایج نشان داد در مراحل پس‌آزمون و مرحله پیگیری، خودتنظیمی هیجانی به روش گراس و روش لینهان، نسبت به گروه گواه از اثربخشی مناسب و بالایی برخوردار است؛ به نحوی که به شکل معناداری در بهبود وضعیت خودتنظیمی هیجانی و کاهش افسردگی گروه‌های مورد مطالعه اثرگذار بودند. درخصوص روش تنظیم هیجان گراس باید به این موضوع اشاره کرد که محوریت تنظیم هیجان گراس، بر مبنای حذف هیجان‌ات منفی گذاشته شده است. این موضوع در مطالعه حاضر نیز به اثبات رسید. با توجه به نتایج پس‌آزمون افسردگی، گروه آموزش تنظیم هیجان گراس با میانگین ۷/۶۸ درصد در برابر گروه گواه با میانگین ۱۳/۵۹ درصد قرار گرفت. به عبارت دیگر، پایه تلاش در بهبود وضعیت روان‌شناختی اشخاص با استفاده از روش تنظیم هیجان گراس، شناخت هرچه بهتر مؤلفه‌های

سازگار و ناسازگار است تا فرد بتواند ضمن تفکیک آن‌ها، موجبات حذف ذهنی مؤلفه‌های ناسازگار را فراهم سازد. در این خصوص، کرمی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه خود به بررسی اثر تنظیم هیجان گراس بر کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پرداختند. مطابق نتایج، روش تنظیم هیجان گراس قابلیت اثرگذاری بر کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی را دارد. این موضوع در نتایج تحلیل واریانس آمیخته نیز بیانگر آن بود که گروه آزمایش به نسبت گروه گواه از توان (اتا) مناسب‌تری برخوردار است (۰/۴۷)؛ بنابراین در تحقیق فوق نیز مانند مطالعه حاضر مشخص شد که روش تنظیم هیجان گراس، قابلیت اثرگذاری بر مؤلفه‌های ناسازگار را دارد. به این ترتیب می‌توان گفت پژوهش حاضر با مطالعه کرمی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است.

در تبیین فرض اول باید به این موضوع اشاره کرد که گراس به وسیله مدل خود، فضایی را برای فرد ایجاد کرد تا براساس فرصت به دست آمده، در مقابله با هیجانات منفی، با یک الگوی مناسب، خود را از مشکلات افسردگی دور کند (کهنر و هافزیگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). کاهش نمرات افسردگی نوجوانان در مطالعه حاضر، خود ناظر بر این امر است که آن‌ها توانسته‌اند در مقابله با عوامل تنش‌زا و فشارهای روانی و همچنین هیجانات منفی، جایگزینی مناسب و مؤثر پیدا کنند و به یک خودتنظیمی مناسب دست یابند؛ بنابراین مدل تنظیم هیجانی گراس که براساس پنج شاخص استوار شده، در واقع به دنبال اهداف بالقوه‌ای است که در تولید هیجان دخالت دارند و سپس نسبت به تنظیم و کنترل آن‌ها راهکارهای مؤثری ارائه می‌دهد (وایندرلایند و همکاران، ۲۰۲۰). در نتیجه اشخاص با نشخوارهای فکری، اجتناب و... را در دسته‌ای قرار می‌دهد که از راهبردهای ناسازگار بهره می‌برند (کرمی و همکاران، ۱۳۹۷). او تلاش می‌کند تا با حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگار، بر این مشکل فائق آید. اما مدل گراس در اجرا اصولاً با موانعی مواجه است؛ برای مثال در اجرا، افراد در انتخاب موقعیت‌هایی که در گذشته صورت پذیرفته تا حدودی با مشکل مواجه‌اند؛ زیرا گذشت زمان مانع جاگیری دقیق موقعیت می‌شود (کای و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). همچنین از دیگر موانع در این خصوص می‌توان به موضوع دستیابی به یک نتیجه در کوتاه‌مدت به نسبت بلندمدت اشاره کرد. البته این موضوع در تحقیق حاضر در آزمون LSD کاملاً اثبات شد که ماندگاری آموزش تنظیم هیجانی پس از یک ماه در کاهش افسردگی و خودتنظیمی شناختی به نسبت مدل لینهان در وضعیت بهتری قرار ندارد. هرچند گزارشی از عدم تأثیر مشاهده نشد. از دیگر مواردی که در خصوص روش آموزش گراس باید به آن توجه کرد بحث گسترش توجه است. گراس با معطوف کردن توجه فرد از موقعیتی که موجب فعال کردن هیجان می‌شود به یک موقعیت دیگر، هیجانات او را تنظیم و کنترل می‌کند، اما این امر در عمل با مشکل جدی مواجه است (انگلیش و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲)؛ زیرا پرت کردن حواس به نقطه‌ای دیگر (مانند پوشاندن چشم و گوش) شاید در کوتاه‌مدت یا مصادیق خاص، راهکاری مناسب در خروج از توجه بیرونی یا حتی تغییر جهت حواس (درونی) به شمار آید، اما نمی‌توان از گسترش توجه همیشه بهره‌مند بود؛ زیرا برخی از عوامل ایجاد هیجان چنان تأثیر و نفوذی دارد که گسترش توجه و تغییر جهت درونی و بیرونی امکان‌پذیر نخواهد بود. در چنین مواقعی گراس راه‌حل مناسبی ارائه نکرده است؛ بنابراین روش خودتنظیمی گراس، با آنکه می‌تواند در خودتنظیمی هیجانی نوجوانان افسرده‌دختر مؤثر واقع شود، این تأثیر به اندازه‌ای نیست که بتوان به کمک آن، مشکلات افسردگی نوجوانان را بهبود بخشید.

در خصوص روش تنظیم هیجان به روش لینهان، باید به این موضوع اشاره کرد که لینهان با رویکرد به شناخت دقیق از هیجان، فرد را به سمتی سوق می‌دهد که در کوتاه‌ترین زمان لازم، پاسخی مناسب به هیجانات خود بدهد. به همین دلیل آنچه در روش تنظیم هیجانی مدنظر او است، دستیابی به یک ساختار هدفمند و روشن است که در آن تکنیک‌های رفتاری به‌عنوان محور در نظر گرفته می‌شود و همین امر زمینه ایجاد تغییرات مثبت را در مبتلایان به افسردگی فراهم می‌سازد. در نتایج جدول ۳ نیز می‌توان تغییرات فوق را در دو حوزه خودتنظیمی شناختی و افسردگی در مقایسه گروه آموزش تنظیم هیجانی لینهان و گواه ملاحظه کرد. در این میان حسینی‌امام و همکاران (۱۳۹۸) نیز در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که استفاده از روش تنظیم هیجان لینهان، فرد را در قبال هیجانات منفی به یک جمع‌بندی مناسب سوق می‌دهد و او پاسخی مناسب اتخاذ می‌کند. این

1. Kuehner & Huffzige

2. Cai et al.

3. English, John, Srivastava, & Gross

موضوع در نتایج تحلیل واریانس آمیخته نیز بیانگر آن بود که گروه آزمایش به نسبت گروه گواه از توان (اتا) مناسب‌تری برخوردار است که در خودتنظیمی شناختی برابر با ۰/۴۷ و افسردگی برابر با ۰/۵۹ گزارش شد؛ بنابراین در تحقیق فوق نیز مانند مطالعه حاضر مشخص شد که روش تنظیم هیجان لینهان، از قابلیت اثرگذاری بر افزایش خودتنظیمی شناخت و کاهش افسردگی برخوردار است؛ بنابراین نتیجه تحقیق حسینی‌امام و همکاران (۱۳۹۸) با مطالعه فرضیه حاضر همسو است.

در تبیین فرضیه فوق باید به این نکته اشاره کرد که اصولاً روش گراس و لینهان دارای یک اختلاف ساختاری در مقابله با افسردگی و روش خودتنظیمی است. گراس اصولاً در روش خود به دنبال آن است تا فرد با روش‌های مختلف، عامل تنش‌زا را از ذهن خود بزاید و با عدم تمرکز بر آن، به بازسازی خود کمک کند. اما لینهان معتقد است این موضوع نمی‌تواند موجب حل مشکل فرد در خصوص ایجاد افسردگی شود؛ زیرا امکان تداعی مشکل در آینده با یک محرک هیجانی دیگر وجود دارد (لینهان، ۲۰۰۷). به نظر می‌رسد لینهان به دنبال آن است که فرد را متقاعد کند تا مشکلات خود را در حوزه مربوطه پذیرا باشد. این موضوع به فرد کمک می‌کند تا به جای اجتناب از برخورد با مشکل، راهکار مقابله با آن را بیابد و در زمان وقوع رخدادهایی که موجب افسردگی می‌شوند، با آن‌ها مقابله کند (اکیونوس و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). در واقع لینهان با تکنیک‌هایی منسجم و اثرگذار، فرد را در مقابله با رخدادها و مشکلات توانمند می‌کند. این توانمندسازی در حوزه خودتنظیمی شناختی نیز مؤثر است و فرد را در مسیر صحیح کنترل هیجانات قرار می‌دهد؛ بنابراین او هیچ‌گاه به دنبال اجتناب به عنوان یک راهکار مقابله‌ای با کنترل هیجانات یا افسردگی نیست، بلکه فرد را ترغیب می‌کند تا با استفاده از تکنیک‌هایی در حوزه تفسیر درست احساسات، آگاهی از برانگیختگی هیجانی و امثال آن، توجه او را به مواجهه با مشکل معطوف کند تا راهکاری مناسب برای مقابله با آن بیابد. در این میان مؤلفه‌هایی که در مدل آموزش تنظیم هیجان لینهان مشاهده می‌شود، از این قابلیت برخوردار است تا فرد افسرده، با دستیابی به یک درک صحیح از مشکل و راهکارهای مواجهه با آن، خود را از فضای روحی ایجاد شده خارج کند. در عوض او هیچ‌گاه فرد را در موقعیتی قرار نمی‌دهد تا از عامل ایجاد وضعیت افسردگی پرهیز کند و از آن بگریزد. در بررسی نتایج آزمون LSD نیز می‌توان به این نتیجه دست یافت که نوجوانان دختر افسرده پس از آموزش‌های تنظیم هیجان توانسته‌اند پس از یک ماه، وضعیت مورد نظر درمانگر را حفظ کنند و نمره مطلوبی را در مرحله پس‌آزمون به دست آورند.

به لحاظ وجود محدودیت در حوزه تحقیق، باید به این نکته اشاره کرد که برخی عوامل بیرونی مانند رابطه خانواده‌ها با نوجوانان و عدم درک مناسب از موقعیت و فضای نوجوانی، همچنین موقعیت‌های مالی و اجتماعی خانواده‌ها و از همه مهم‌تر، سبک والدگری، در بروز برخی نشانگان اختلالی مؤثر است. به لحاظ عوامل درونی نیز نداشتن توانایی در تطبیق با محیط و همچنین ناهمسویی با برخی از گروه‌ها از جمله همسالان و گوشه‌گیری برخی از نوجوانان را می‌توان از مصادیق مؤثر در تحقیق حاضر دانست که می‌تواند در نتایج اثرگذار باشد.

با توجه به نتایج مطالعه حاضر، به نظر می‌رسد توجه به جنبه فراشناختی نوجوانان و افزایش آگاهی آن‌ها در این حوزه با استفاده از روش لینهان می‌تواند در افزایش توانمندی آن‌ها در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا مؤثر واقع شود. همچنین با توجه به گزارش مطالعه حاضر، روش لینهان می‌تواند در ایجاد تغییر در مؤلفه شناخت نوجوانان افسرده دختر، از اثرگذاری مناسب‌تری برخوردار باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود راهکارهای تمرکز بر تغییرات در هیجانات منفی و تکنیک‌های حل مسئله به نوجوانان در مدارس آموخته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود آگاهی نوجوانان در خصوص ارتباط بین هیجانات با رفتار و افکار افزایش یابد تا با تغییر در دیدگاه رفتاری و عملکردی آن‌ها، به یک همسوئی در رفتار و عملکرد هیجان دست یابند. لزوم برنامه‌ریزی در سطح کلان، برای انجام بررسی‌های کشوری در خصوص توان خودتنظیمی نوجوانان و وضعیت افسردگی آن‌ها نیازمند یک عزم ملی است که تا در همان ابتدای ورود به آموزش رسمی، برای کلیه دانش‌آموزان، پرونده صحت و سلامت روانی تشکیل شود و با استمرار و نظارت و آموزش به روش لینهان، در طول تحصیل، سلامت روانی جامعه تضمین شود.

## ۵. ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر ملاحظات اخلاقی از قبیل کسب رضایت آگاهانه، حضور داوطلبانه در جلسات مشاوره‌ای، بیان کامل اهداف پژوهش، روش اجرا، زیان‌های احتمالی، فواید و مدت پژوهش و همچنین رایگان بودن جلسات رعایت شد.

## ۶. سیاست‌گذاری و حمایت مالی

از همه نوجوانانی که در طرح اول جستجوی نوجوانان افسرده در مدارس اردبیل، در تکمیل پرسشنامه مساعدت کردند تشکر می‌کنیم. همچنین از تمامی اعضای گروه آزمایش و گواه و خانواده‌های آنان که رضایت خود را برای شرکت در فرایند تحقیق اعلام کردند، قدردانی می‌شود. برای انجام این پژوهش از هیچ نهاد یا سازمانی، حمایت مالی دریافت نشده است.

## ۷. تعارض منافع

در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

## منابع

- ازخوش، م (۱۳۸۷). کاربرد آزمون‌های روانی و تشخیص بالینی. نشر روان. تهران.
- حسینی امام، س.، نجفی، م.، مکوند حسینی، ش.، صلواتی، م.، و رضایی، ع. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس مدل لینهان بر افکار خودکشی در نوجوانان دارای نشانگان بالینی شخصیت مرزی. فصلنامه علمی مطالعات روان‌شناختی. ۱۵ (۱)، ۱۴۶-۱۳۱. <https://doi.org/10.22051/psy.2018.18804.1562>
- رحمانی، ف.، و هاشمیان، ک. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه تنظیم شناختی هیجان بر علائم اضطراب و افسردگی نوجوانان دختر. مطالعات روان‌شناختی، ۱۲ (۳)، ۶۳-۴۷. <https://doi.org/10.22051/psy.2016.2605>
- ساده، گ.، نوفرستی، ا.، و فهیم دانش، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش نظریه انتخاب و واقعیت درمانی بر کاهش پرخاشگری و هیجان‌های منفی نوجوانان دختر. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۳ (۱)، ۲۱۷-۲۲۹. <https://doi.org/10.22059/japr.2022.324308.643851>
- شهبازی، ن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر علائم افسردگی و اضطراب نوجوانان کاربر فعال شبکه‌های اجتماعی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در علوم رفتاری، ۱۳ (۴۸)، ۱۲۴-۱۰۱. <https://sanad.iau.ir/fa/Journal/sbq/Article/936045>
- طالب زاده نوبریان، م.، ابوالقاسمی، م.، عشوری نژاد. ف.، و موسوی، س. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۱ (۴)، ۶۵-۷۹. <https://dori.net/dor/20.1001.1.22285516.1390.1.4.5.9>
- کربلایی، ف.، حسینی، ج.، و نوری قاسم‌آبادی، ر. (۱۳۹۹). رابطه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و افسردگی در دختران دارای روابط عاطفی: نقش میانجی مشکلات بین‌فردی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۱ (۲)، ۲۹۱-۲۷۳. <https://doi.org/10.22059/japr.2020.285024.643316>
- کریمی، ر.، شریفی، ط.، نیک‌خواه، م.، و غضنفری، ا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس بر کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر با پیگیری ۶۰ روزه. فصلنامه آموزش بهداشت و ارتقای سلامت، ۷ (۱)، ۹-۱. <http://dx.doi.org/10.30699/ijhehp.7.1.1>

## References

- Akyunus, M., Gençöz, T., & Karakose, S. (2021). The mediator role of negative cognitive emotion regulation strategies between interpersonal problems and borderline personality beliefs. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39, 322-334. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00373-0>
- Azkhosh, M. (2007). Application of psychological tests and clinical diagnosis. smooth publication Tehran. (In Persian)

- Beck, A. T., Steer, R. A., & Carbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8(1), 77-100. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(88\)90050-5](https://doi.org/10.1016/0272-7358(88)90050-5)
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., & Garaigordobil, M. (2019). Child and adolescent depression: A review of theories, evaluation instruments, prevention programs, and treatments. *Frontiers in Psychology*, 10, 543. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00543>
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Burdzovic Andreas, J., & Brunborg, G. S. (2017). Depressive symptomatology among Norwegian adolescent boys and girls: The Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) psychometric properties and correlates. *Frontiers in Psychology*, 8, 887. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00887>
- Cai, W. P., Pan, Y., Zhang, S. M., Wei, C., Dong, W., & Deng, G. H. (2017). Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: Exploring multiple mediation model. *Psychiatry Research*, 256, 71-78. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.018>
- English, T., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation and peer-rated social functioning: A 4-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 780-784. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.09.006>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001>
- Gu, J. (2022). Physical activity and depression in adolescents: Evidence from China family panel studies. *Behavioral Sciences*, 12(3), 71. <https://doi.org/10.3390/bs12030071>
- Hosseini Imam, S., Najafi, M., Makund Hosseini, Sh., Salvati, M., & Rezaei, A. (2018). Comparison of the effectiveness of emotion regulation skills training based on Gross Model and Linehan model on suicidal thoughts in adolescents with borderline personality disorder. *Journal of Psychological Studies*, 15(1), 131-146. <https://doi.org/10.22051/psy.2018.18804.1562> (In Persian)
- Karami, R., Sharifi, T., Nikkhah, M., & Ghazanfari A. (2019). Effectiveness of emotion regulation training based on grass model on reducing rumination and social anxiety in female students with 60-day follow-up. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 7(1). 1-9. <http://dx.doi.org/10.30699/ijhehp.7.1.1> (In Persian)
- Karbalayi, F., Hasani, J., & Noori Ghasemabadi, R. (2020). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and depression in female university students involved in romantic relationships: The mediating role of interpersonal problems. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(2), 273-291. <https://doi.org/10.22059/japr.2020.285024.643316> (In Persian)
- Klatt, S., & Smeeton, N. J. (2020). Visual and auditory information during decision making in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 42(1), 15-25. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0107>
- Kuehner, C., & Huffziger, S. (2012). Response styles to depressed mood affect the long-term course of psychosocial functioning in depressed patients. *Journal of Affective Disorders*, 136(3), 627-633. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.10.019>
- Lawshe, C. H. (1975) A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Linehan, M. M. (1993). *Skills training manual for treating borderline personality*. New York: The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/1995-98090-000>
- Linehan, M. M., Comtois, K. A., Murray, A. M., Brown, M. Z., ... & Lindenboim, N. (2006). Two-year randomized controlled trial and follow-up of dialectical behavior therapy vs therapy by

- experts for suicidal behaviors and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, 63(7), 757–766. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.7.757>
- Liu, D., Cui, Z., Zhang, Q., Liu, F., ... & Feng, T. (2023). The mediating role of specific coping styles in the relationship between perceived social support and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 325, 647–655. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.043>
- Noyes, B. K., Munoz, D. P., Khalid-Khan, S., Brietzke, E., & Booi, L. (2022). Is subthreshold depression in adolescence clinically relevant? *Journal of Affective Disorders*, 309, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.067>
- Rahmani, F., & Hashemian, K. (2015). The Effectiveness of cognitive emotion regulation on reduction of depression and anxiety symptoms of adolescences. *Journal of Psychological Studies*, 12(3), 47-62. <https://doi.org/10.22051/psy.2016.2605> (In Persian)
- Sackl-Pammer, P., Jahn, R., Özlü-Erkilic, Z., Pollak, E., ... & Akkaya-Kalayci, T. (2019). Social anxiety disorder and emotion regulation problems in adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13, 37. <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0297-9>
- Sadeh, G.; Nofarsti, A.; & Fahim Danesh.; F. (2022). The effectiveness of choice theory and reality therapy training in reducing aggression and negative emotion of female adolescents. *Journal of Applied Psychological Research*, 13(1), 217-229. <https://doi.org/10.22059/japr.2022.324308.643851> (In Persian)
- Shahbazi, N. (2021). The effectiveness of teaching emotion regulation strategies on the symptoms of depression and anxiety among adolescents who are active users of social networks. *Quarterly Journal of Behavioral Sciences*, 13(48), 101-124. <https://sanad.iau.ir/fa/Journal/sbq/Article/936045> (In Persian)
- Talebzadeh Nobarian, M., Abolghasemi, M., Ashourinejad, F., & Mousavi, S. H. (2011). A causal model for self-concept, self-regulatory learning and academic achievement. *Psychological Models and Methods*, 1(4), 65-79. [https://jpm.m.marvdasht.iau.ir/article\\_1131.html?lang=en](https://jpm.m.marvdasht.iau.ir/article_1131.html?lang=en) (In Persian)
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 19–35). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-2>
- Vanderlind, W. M., Millgram, Y., Baskin-Sommers, A. R., Clark, M. S., & Joormann, J. (2020). Understanding positive emotion deficits in depression: From emotion preferences to emotion regulation. *Clinical Psychology Review*, 76, 101826. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101826>
- Wang, Y. P., & Gorenstein, C. (2013). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory-II: A comprehensive review. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 35(4), 416-431. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2012-1048>