

مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی بر خودتنظیمی هیجانی فراگیران پسر^۱

کریم عباسی اول^۱، منصور بیرامی*^۲، امیر پناه علی^۳، تورج هاشمی نصرت آباد^۴

- (۱) دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
(۲) استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
(۳) دانشیار گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
(۴) استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

*نویسنده مسئول: Dr.bayrami@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۲/۰۳/۲۹

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۱/۱۰/۱۶

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی بر خودتنظیمی هیجانی فراگیران انجام شد. طرح این پژوهش پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل نابرابر و روش پژوهش نیمه آزمایشی بود که در آن از پرسشنامه «خودتنظیمی هیجانی» استفاده شد. جامعه آماری، دانش آموزان پایه یازدهم در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ شهرستان مرند بود که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای ۶۰ نفر در سه گروه آزمایشی ۱ و گروه آزمایشی ۲ و گروه کنترل جهت شرکت در پژوهش انتخاب و جایگزین گردیدند. به گروه آزمایشی اول «تنظیم شناختی هیجان» در ۱۸ جلسه (۲ بار در هفته و هر جلسه ۴۵ دقیقه) آموزش داده شد؛ به گروه آزمایشی دوم «کفایت اجتماعی» در ۸ جلسه (۲ بار در هفته و هر جلسه ۴۵ دقیقه) آموزش داده شد و گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند. پرسشنامه خود تنظیمی هیجانی گراتز و رومر (۲۰۰۴) ابزار پژوهش بود. داده ها توسط نرم افزار SPSS 24 تحلیل شد. یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه ها در افزایش خودتنظیمی هیجانی ($p < 0/05$) وجود دارد. این یافته ها نشان داد که دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود عدم پذیرش پاسخ های هیجانی؛ دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه و عدم وضوح هیجانی اثر متفاوت دارند و این تفاوت به نفع آموزش تنظیم شناختی هیجان ($F = 32/35, p > 0/05$) است؛ اما این دو روش در بهبود فقدان آگاهی هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی اثر یکسان دارند. بر اساس این یافته ها نتیجه گرفته شد که آموزش «برنامه تنظیم شناختی هیجان» و «برنامه کفایت اجتماعی» باعث افزایش خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان می شود.

کلید واژگان: تنظیم شناختی هیجان، کفایت اجتماعی، خودتنظیمی هیجانی.

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریزی باشد

مقدمه

یکی از عواملی که می تواند بر چگونگی روابط اجتماعی افراد تأثیر گذار باشد، خودتنظیمی هیجانی است. خودتنظیمی هیجانی به عنوان یکی از راه های افزایش سازگاری اجتماعی و روابط مناسب در جامعه محسوب می شود. خودتنظیمی هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه ای می شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می شود و به توانایی فهم هیجانات، تعدیل تجربه و ابراز هیجانات اشاره دارد. در واقع خودتنظیمی هیجانی تنها سرکوب هیجان ها نیست بلکه شامل فرایندهای نظارت و تغییر تجربه های هیجانی شخص است. خودتنظیمی هیجانی به منظم کردن فرایندهای احساسی در راستای عملکرد تطبیقی اطلاق می شود (عسگری و صفرزاده، ۲۰۱۴). خودتنظیمی، صرفاً یکی از کارکردهای ساده خویشتن انسان نیست، بلکه خصیصه ایست که معرف کل سیستم افکار، احساسات، اعمال، خصوصیات و انتخاب هایی می باشد که در کنار هم، «خویشتن» انسان را تشکیل می دهند. یادگیری خود - تنظیمی^(۱) بطور نزدیکی به روشی که در آن افراد هیجانات، شناخت، رفتارها، و جنبه های محیطی شان را در طول تجربه یادگیری تنظیم می کنند مرتبط است. مهارت های خود تنظیمی زیادی وجود دارند. برخی از آنها مدیریت زمان مناسب، توانایی انتخاب بهترین راهبردهای حل مسئله، و توانایی کنترل فعالانه حالت های هیجانی مانند ناامیدی است (باومیستر^۲، ۱۴۰۰).

خودتنظیمی، نقطه مرکزی کارکرد مؤثر در زمینه های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی و شناخت هیجانات است که با بافت آموزشی ارتباط دارد و همچنین با کارآمدی تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد. باورهای کارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی در یک تراز

مشخص می باشد (هاتلویک، گوموندزدوتیر و لوی^۳، ۲۰۱۵).

دوره نوجوانی از مهمترین و درعین حال پر استرس ترین و آسیب زاترین مراحل زندگی در نوجوانان است (پوپووا- پتروسیان، کولانتایوول و بالاسوندارام^۴، ۲۰۲۰). نوجوانان به خاطر تغییرات چشمگیر و سریع جسمانی، اجتماعی، هیجانی و شناختی که از بلوغ ناشی می شود، با چالش های زیادی روبه رو بوده و به دنبال هویت یابی و استقلال هستند (کوآرشی، واترمن و هاوس^۵، ۲۰۲۰). با توجه به شیوع رفتارهای پرخطر در نوجوانان، ضرورت انجام مداخله های راهبردی و علمی در این گروه سنی که آینده سازان جامعه به شمار می روند، ضروری به نظر می رسد (قیصری، صاحبدل و ابراهیم پور، ۱۴۰۰). یکی از مداخلات آموزشی مفید و مؤثر، مهارت تنظیم هیجان می باشد. تنظیم هیجانی فرآیندی است که در طی آن افراد آگاهانه هیجان های خود را تعدیل می کنند و به صورت مناسب و سریع به تقاضاهای محیط اطراف پاسخ می دهند (ساندرز، ترنر و متزler^۶، ۲۰۱۹). افراد با خودتنظیمی بهتر می توانند به پیامدهای مثبت تری در زندگی برسند و احتمال ایجاد مشکلات ارتباطی و اجتماعی و سلامت روانی کمتر است (رزاق پور و حسین زاده، ۱۳۹۹). نقص در مهارت های تنظیم هیجان به طور گسترده ای با سازگاری عاطفی ضعیفی همراه است (امامدوست، تیموری، خوی نژاد، رجایی، ۱۳۹۹). مهارت های تنظیم هیجان، سازگاری در آینده را پیش بینی می کند و اثراتی فراتر از سازگاری قبل خواهد داشت (کوکارو، دروسوس، کلاین، لازاروس^۷، ۲۰۲۲). راهبردهای تنظیم هیجان با تنظیم وضعیت ها و واکنش های هیجانی از طریق اصلاح و بهبود باورهای شناختی نقش مؤثری در سلامت جسمی و روان شناختی دارد (صالحی، افتخار سعادی و برنا، ۱۴۰۰). در واقع آموزش تنظیم هیجانی به افراد کمک می

³.Hatlevik, Guomundsdottir & Loi

⁴.Popova-Petrosyan, Kulanthaiavel & Balasundaram

⁵.Quarshie, Waterman & House

⁶.Sanders, Turner & Metzler

⁷. Coccaro; Drossos, Kline & Lazarus

¹ . self-regulated learning

². Baumeister

است (آمستادتر^۶، ۲۰۰۸). راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در طی سال ها با ارائه مدل های نظری گوناگون، راهبردهای خاص متفاوتی را به عنوان راهبردهای سازگاره یا راهبردهای ناسازگاره در نظر گرفته اند (آلدائو و نولن - هوکسیما^۷، ۲۰۱۲).

زمانی که افراد نیاز دارند شدت، طول مدت و نوع تجربیات هیجانی خود را تحت کنترل در آورند، ضرورت تنظیم هیجانی نمود پیدا می کند. تنظیم هیجان به عنوان فرایندهای درونی و بیرونی دخیل در نظارت، ارزشیابی و تنظیم واکنش های هیجانی به منظور رسیدن به اهداف تعریف شده است (بیوربرگ، لوتسون، تول، هیدمان، ساهلین، لوند، گراتز^۸، ۲۰۱۶). حجم روز افزونی از شواهد پژوهشی از نقش دشواری در تنظیم هیجان در اشکال مختلفی از آسیب شناسی روانی و رفتارهای غیر انطباقی حکایت دارد (کانسیان، سوجا، سیلوا، ماچادو و اولیویرا^۹، ۲۰۱۸).

یکی دیگر از این مداخلات آموزش کفایت اجتماعی می باشد. کفایت اجتماعی یکی از سازه های اصلی بهداشت روانی و یک رویکرد متمرکز بر فرد است که نه تنها به توانمند ساختن افراد در زندگی زمان حال می اندیشد، بلکه بر توانمندی آنان در آینده نیز تأکید دارد (علیزاده، راهب، میرزائی و حسین زاده، ۱۳۹۹). در واقع، هدف نهایی کفایت اجتماعی این است که افراد، مسئولیت پذیری و شایستگی فردی خویش را بپذیرند. این شایستگی فردی شامل سلامت روانی، خودشکوفایی و پذیرش مسئولیت فردی است (کانگ، ها، هام و لی^{۱۰}، ۲۰۲۲). کفایت اجتماعی چهار بعد دارد که عبارت اند از: مهارت های شناختی، مهارت های رفتاری، کفایت های هیجانی و مهارت های انگیزشی (لی^{۱۱}، ۲۰۲۱). کفایت اجتماعی سبب تقویت عواملی می شود که نوجوان را از تجربیات منفی محافظت می کند (باوی، ۱۳۹۸).

کند تا باورها و افکار ناسازگار خود را شناسایی کرده و باورها و راهبردهای انطباقی و منعطف تری را در پاسخ به هیجانان شان اتخاذ کنند (فرارو، تیلور^۱، ۲۰۲۱).

تنظیم هیجان شامل راهبردهای شناختی، هیجانی و رفتاری آگاهانه یا ناآگاهانه ای است که برای حفظ، افزایش و کاهش یک هیجان استفاده می شود (اِستراس^۲، کیویتی، هوپرت^۳، ۲۰۱۹). تنظیم شناختی هیجان به تمامی سبک های شناختی اطلاق می شود که افراد از آن برای افزایش، کاهش یا حفظ تجارب هیجانی استفاده می کنند و نشان دهنده راه های کنار آمدن با شرایط استرس زا و اتفاقات ناگوار هستند. راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به طور کلی به دو طبقه راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان تقسیم می شود. راهبردهای مثبت شامل پذیرش، توجه مجدد به برنامه ریزی، توجه مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت و اتخاذ دیدگاه هستند که راهبردهای سازگار در مقابله با رویدادهای تنش زا هستند و منجر به بهبود عزت نفس، صلاحیت های اجتماعی و غیره می شوند (اسمیت، میسون، آندرسون و لاوندر^۴، ۲۰۱۹). در مقابل راهبردهای منفی شامل سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار ذهنی و فاجعه آمیز پنداری هستند که راهبردهای ناسازگار در مقابله با رویدادهای تنش زا هستند و منجر به استرس، افسردگی، سایر آسیب های روانی و غیره می شوند (کای، پان، ژانگ، وی، دونگ، دنگ^۵، ۲۰۱۷).

توانایی فرد در کنترل هیجانانش یکی از مهم ترین قابلیت هاست که باید آموخته شود. تنظیم شناختی هیجان به عنوان یک فرایند آغاز، حفظ، تعدیل و یا تغییر در بروز شدت یا استمرار احساس درونی و هیجانی مرتبط با فرایندهای اجتماعی - روانی و فیزیکی در به انجام رساندن اهداف تعریف می شود (ویمز و پینا^۶، ۲۰۱۰).

تنظیم هیجان وجه ذاتی گرایش های پاسخ هیجانی

⁶. Amstadter

⁷. Aldao & Nolen-Hoeksema

⁸. Bjureberg, Ljotsson, Tull, Hedman, Sahlin, Lundh & Gratz

⁹. Cancian., Souza., Silva, Machado & Oliveira

¹⁰. Kang., Ha, Ham & Lee

¹¹. Li

¹. Ferraro & Taylor

². Strauss, Kivity & Huppert

³. Smith; Mason, Anderson & Lavender

⁴. Cai., Pan., Zhang., Wei, Dong & Deng

⁵. Vimz & Pina

کورنفلد، لوز، والتینو و بهاتناگر^۵، ۲۰۱۷). به میزان تجربه پذیری فرد در مقابل تجربه های درونی و بیرونی، انعطاف پذیری شناختی می گویند. این ویژگی شخصیتی در افراد مختلف به درجات مختلف وجود دارد و نوع واکنش افراد را در مقابل تجربه های جدید معین می کند (ایچورن، مارتون و پیروتینسکی^۶، ۲۰۱۸).

اکنون که بیشتر دانش آموزان به علت نداشتن خودتنظیمی هیجانی مناسب دچار مشکلات عدیده رفتاری هستند، تهیه و تدوین برنامه ای مبتنی بر تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی از چند بعد بسیار سودمند است: یکی آنکه تا جایی که در پیشینه پژوهش در داخل ایران بررسی شد، برنامه ی جامع و مدون که جهت آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی برای دانش آموزان تهیه و تدوین شده باشد، یافت نشد. دوم اینکه هر چند برخی مداخله ها مانند آموزش مهارت های زندگی بر افزایش سازگاری اجتماعی، مسئولیت پذیری و مهارت های تحصیلی مؤثر بوده است، با این حال، برخی پژوهش ها نشان می دهند که علی رغم آموزش مهارت های زندگی در مدارس و حتی آوردن آن به لحاظ در برنامه درسی نظام آموزشی، چندان هم در آموزش این مهارت ها موفق نبوده است و نوجوانان هنوز هم به لحاظ شاخص های این مهارت ها پایین تر از متوسط هستند (ادیب، ۱۳۸۵).

پژوهشهای کمی انجام گرفته است که همزمان با آموزش دانش آموزان به تنظیم شناختی هیجان به آموزش کفایت اجتماعی نیز پرداخته باشد. بهتر است برنامه ای طراحی شود که صرفاً آن دسته از مهارت ها آموزش داده شود که در ایجاد تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی اساسی تر هستند. زیرا دشواری در تنظیم شناختی هیجان و بی کفایتی اجتماعی می تواند در دانش آموزان منجر به تصمیم گیری نادرست، عدم مدیریت حالات عاطفی و هیجانی شود. از یک طرف مدارس در آموزش های خود می بایست علاوه بر تنظیم شناختی هیجان، کفایت

کفایت اجتماعی پدیده ای پویا و مهارتی ساختارمند است که در فرایند ارتباط فردی و مقایسه های اجتماعی تحقق یافته و افراد با همانندسازی توانمندی های خویش با گروه های همگن، زمینه بهبود رفتارها، واکنش ها و روابط خویش با دیگران را مهیا می کنند (فلنر^۱، ۲۰۰۲).

کفایت اجتماعی عبارت است از دارا بودن مهارت ها و رفتارهای اجتماعی که سبب تعامل موفقیت آمیز در موقعیت های اجتماعی متفاوت می شود (سیگرین^۲، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر کفایت اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت پذیری اجتماعی است. افراد دارای کفایت اجتماعی در پاسخ دادن و کنار آمدن با موقعیت های جدید و چالش انگیز موفق اند. بنابراین از یک سو آموزش مهارت تنظیم هیجان و از سوی دیگر دارا بودن کفایت اجتماعی به افراد به ویژه، دانش آموزان که در شرایط بلوغ به سر می برند با هدف بهبود ویژگی های روان شناختی آنها امری ضروری و اجتناب ناپذیر است (باوی، ۱۳۹۸).

راهبردهای هیجانی و کنترل هیجانات شامل ایجاد افکار و رفتارهایی است که به افراد آگاهی می دهد چه نوع هیجانی دارند، چه هنگام این هیجان در آنها پدید می آید و چگونه باید آن را ابراز نمایند (ویمز و پینا، ۲۰۱۰). افرادی که نقص در خودتنظیمی دارند، نمی توانند با توجه به معیارهایی که برای خود در نظر گرفته اند، فرایندهای شناختی، رفتاری و عاطفی خود را تنظیم کنند (هاول، واتسون، پاول و بیورو^۳، ۲۰۰۶).

افراد انعطاف پذیر هم درباره دنیای درونی و هم درباره دنیای بیرونی کنجکاو هستند و زندگی آنها از لحاظ تجربه غنی است، چون تجربه های جدید را می پسندند و خواهان تجربه بیشتر هستند. آنها نه تنها از مواجهه با تجربه های درونی و بیرونی اجتناب نمی کنند بلکه حتی گاهی خود به دنبال تجربه هایی می روند و سعی می کنند انواع مختلفی از تجربه های جدید را کسب کنند (گراف،

¹.Felner

².Segrin

⁴.Howell; Watson, Powell & Buro

⁵. Grafe., Cornfeld., Luz, Valentino & Bhatnagar

⁶.Eichorn, Marton & Pirutinsky

اجتماعی و ارتباط بهتر میان آنها را نیز در نظر بگیرند. از طرف دیگر به ازای هر ۱۵ دانش آموز یک ساعت مشاوره به مدارس متوسطه تعلق می‌گیرد. با توجه به نسبت بالای جمعیت دانش آموزان به مشاور و همچنین تأکید سند تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بر ارائه خدمات مشاوره ای - تربیتی در کلیه سطوح تحصیلی برای افزایش سلامت روانی و جسمی دانش آموزان، تهیه و تدوین مداخله های گروهی اثربخش مانند این بسته های آموزشی برای مدارس ضروری است. این پژوهش درحیطه پژوهش های نو و ضروری به حساب آمده و بررسی آن حائز اهمیت است تا نتایج این گونه پژوهش ها راهکار، توصیه و پیشنهادی هر چند کم را پیش روی معلمان مدارس، اولیای دانش آموزان، مسئولان و قرار دهد.

مبتنی بر مبانی نظری و پیشینه پژوهشی ذکر شده و برنامه های یادگیری اجتماعی - هیجانی در این پژوهش تلاش گردیده تا در هدف کلی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و آموزش کفایت اجتماعی فلینر بر خود تنظیمی هیجانی فراگیران به صورت تفکیکی و تطبیقی بررسی شوند.

روش پژوهش

پژوهش برحسب هدف در دسته پژوهش های کاربردی قرار می‌گیرد. طرح این پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل نابرابر است که دارای دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل است. در این پژوهش آموزش برنامه «تنظیم شناختی هیجان» (ROCE)^۱ و برنامه «کفایت اجتماعی» (SC)^۲ به عنوان متغیرهای مستقل و میزان خود تنظیمی هیجانی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شدند.

جامعه آماری، کلیه دانش آموزان متوسطه دوم پسرانه در پایه یازدهم در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۳۹۸ در شهرستان

مردند بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. نمونه گیری در دو مرحله تصادفی و سرند کردن انجام شد. به این ترتیب که از بین مدارس متوسطه دوم پسرانه، دو مدرسه به طور تصادفی که هر کدام دارای ۶ کلاس پایه یازدهم بودند، انتخاب شدند. از ۶ کلاس هر مدرسه نیز به طور تصادفی ۳ کلاس انتخاب شدند. با اجرای آزمون خودتنظیمی هیجانی ۶۰ نفر از دانش آموزانی که دارای نمرات پایین در این آزمون بودند، گزینش شدند. قبل از اجرا دانش آموزان بر اساس سلامت روان همتایابی شدند. سپس به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل (هر یک ۲۰ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. در گروه آزمایش اول دانش آموزان صرفاً برنامه «تنظیم شناختی هیجان» (۱۸ جلسه ۲ بار در هفته) را دریافت کردند. در گروه آزمایش دوم دانش آموزان صرفاً برنامه «کفایت اجتماعی» (۸ جلسه دو بار در هفته) را دریافت کردند. در گروه کنترل، دانش آموزان هیچ گونه آموزشی را دریافت نکردند. قبل از شروع جلسات آموزش ابتدا شرایط و قوانین حضور در جلسات توضیح داده شد و پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش و کسب رضایت جلسات آموزشی شروع شد. پس از پایان آموزش به منظور اخذ داده های پس آزمون، خودتنظیمی هیجانی فراگیران دوباره مورد بررسی قرار گرفت. مداخله توسط خود آزمایشگر انجام گرفت. در زمان معین و با اعلام قبلی کلاس آموزشی تشکیل می‌گردید و دانش آموزان موظف به حضور در کلاس بودند. مدت زمان آموزش هر جلسه ۴۵ دقیقه بود که سر ساعت مقرر دانش آموزان به کلاس درس وارد می‌شدند و پس از پایان آموزش ۴۵ دقیقه ای از کلاس خارج می‌شدند.

یکی از بسته های آموزشی، آموزش تنظیم شناختی هیجان بوده است. بر اساس مدل نظری گارنفسکی، وان دن کومر، کرایج، تردز، لیگرتی و اُنستین^۳ (۲۰۰۲)،

Garnefski, Van Den Kommer, Kraaij, Teerds, Legerste & Onstein.^۱

^۱. Regulation of cognitive emotion

^۲. Social competence

شناختی منفی تنظیم هیجان شامل سرزنش خود، سرزنش دیگران، فاجعه آمیزپنداری و نشخوار فکری می باشد. راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان شامل پذیرش، تمرکز مثبت مجدد، برنامه ریزی، بازاریابی مثبت و اتخاذ دیدگاه می باشد. جدول ۱ این راهبردها را نشان می دهد:

راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مشتمل بر ۹ راهبرد می باشند، لذا در این بسته آموزشی ۹ راهبرد برای فراگیران آموزش داده شده است که به دو نوع راهبرد شناختی مثبت و منفی تنظیم هیجان تقسیم می شوند. راهبردهای ۹ گانه به عنوان بسته آموزشی برای فراگیران در ۱۸ جلسه ی ۴۵ دقیقه ای آموزش داده شده است. راهبردهای

جدول ۱- برنامه آموزشی «تنظیم شناختی هیجان» راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان: سرزنش خود، سرزنش دیگران، فاجعه آمیزپنداری و

نشخوار فکری

جلسه	موضوع	فعالیت هایی که ارائه می شود	هدف آموزشی	روش تدریس	نحوه ارزیابی
اول	سرزنش خود	در تجربیات تلخ خود را مسئول و مقصر دانستن. کسی که در وقایع پیش آمده به سرزنش خود می پردازد.	عدم احساس گناه	بارش فکری	بررسی تأثیر آموزش
دوم	سرزنش خود	سرزنش خود در سطح رفتاری: احساس گناه بالا ممکن است منجر به بیماری های روانی چون افسردگی باشد.	ایجاد بازده مثبت در عملکرد	حل مسأله	بررسی تأثیر آموزش
سوم	سرزنش دیگران	این نحوه تفکر که دیگران مسئول و مقصر اتفاق بدی که برای شما رخ داده هستند.	پیشگیری از ایجاد تجارب منفی	پیش سازمان دهنده	بررسی تأثیر آموزش
چهارم	سرزنش دیگران	سرزنش و مقصر دانستن دیگران با بهزیستی هیجانی ضعیف همراه می باشد.	کاهش مشکلات رفتاری	روش اکتشافی	بررسی تأثیر آموزش
پنجم	فاجعه آمیزپنداری	فکر کردن به اینکه اتفاق رخ داده چقدر وحشتناک بوده است.	کاهش پریشانی هیجانی	پرسش و پاسخ	بررسی تأثیر آموزش
ششم	فاجعه آمیزپنداری	این اتفاق بدترین چیزی است که در زندگی هر کسی رخ می دهد.	منطبق نبودن با هدف	روش بحثی	بررسی تأثیر آموزش
هفتم	نشخوار فکری	تفکر مداوم به احساسات و تفکرات همراه با اتفاق ناخوشایند	کاهش افسردگی	قضاوت گروهی	بررسی تأثیر آموزش
هشتم	نشخوار فکری	اقدام به اصلاح محیط بلاواسطه مؤثر.	مقابله مؤثر با شرایط تنیدگی زا	روش چند حسی	بررسی تأثیر آموزش
نهم	پذیرش	راهبرد مقابله ای که دلالت بر پذیرش تجربه تلخ و کنار گیری از آنچه روی داده است.	افزایش عزت نفس و ایجاد خوش بینی	بارش فکری	بررسی تأثیر آموزش
دهم	پذیرش	ضریب بالای پذیرش نشانه کنار گیری - احساس توانایی در تأثیرگذاری روی وقایع.	مهارت نه گفتن	حل مسأله	بررسی تأثیر آموزش
یازدهم	تمرکز مثبت مجدد	فکر کردن درباره وقایع مثبت به جای وقایع منفی.	افزایش سلامت روانی	پیش سازمان دهنده	بررسی تأثیر آموزش
دوازدهم	تمرکز مثبت مجدد	این راهبرد در کوتاه مدت باری دهنده و به خودی خود تأثیر مثبت روی سلامت روانی انسان ها دارد.	مقابله سازنده با رویداد منفی	روش اکتشافی	بررسی تأثیر آموزش
سیزدهم	برنامه ریزی	تفکر درباره برنامه هایی که برای مداخله در اتفاقات طرح ریزی می شود،	تمرکز بر عمل	پرسش و پاسخ	بررسی تأثیر آموزش
چهاردهم	برنامه ریزی	تفکر روی طرحی که موقعیت ها را تغییر می دهد. این راهبرد لزوماً یک راهبرد مقابله شناختی مثبت است.	نشان دادن رفتار حقیقی	تبیین ارزش ها	بررسی تأثیر آموزش

پانزدهم	بازارزیابی مثبت	به معنای مثبت بخشیدن به وقایع و اتفاقات دوران رشد.	بالا بردن اعتماد به نفس	روش بحثی	بررسی تأثیر آموزش
شانزدهم	بازارزیابی مثبت	فکر کردن به اینکه این اتفاقات می توانند فرد را قوی تر کنند و یا جستجوی جنبه های مثبت یک اتفاق.	کاهش اضطراب	روش چند حسی	بررسی تأثیر آموزش
هفدهم	اتخاذ دیدگاه	وقتی یک سری از عوامل با هم همراه شوند اتفاقی خواهد افتاد.	کاهش بیماری های روانی	قضاوت گروهی	بررسی تأثیر آموزش
هجدهم	اتخاذ دیدگاه	نقش یک سری عوامل دیگر اگر تضعیف شود اتفاقی خواهد افتاد.	کاهش بیماری های روانی	تبیین ارزش ها	بررسی تأثیر آموزش

(اقتباس از: گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون، ۲۰۰۱؛ گراتز و روئمر، ۲۰۰۴؛ ریان، مارتین و داهلین، ۲۰۰۵؛ گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶؛ چانگ و پنیگر، ۲۰۰۷؛ گروس و تامپسون، ۲۰۰۷؛ روترموند، واس و ویتورا، ۲۰۰۸؛ گروس، ۲۰۱۵؛ کارور، شیرر و ویتراوب، ۱۹۸۹؛ اندامی خشک، گلزاری و اسماعیلی نسب، ۱۳۹۲)

هیجان شامل ارزیابی مجدد (بازسازی کردن یک وضعیت

هیجانی به عنوان وضعیتی با هیجان کمتر) و سرکوب هیجان (جلوگیری از نشان دادن بیرونی حالت هیجانی، در هنگام هیجان زدگی) با هم در ارتباط می باشند. تاب آوری نیز شامل نگرش های مقاوم در مقابل استرس می باشد، که مربوط به ارزیابی شخص به عنوان توانایی کنار آمدن با استرس زها است. به هر حال تاب آوری که از اجزای مهم سلامت روان مشخص شده است و به عنوان یکی از ساختارهای اصلی شخصیت در نظر گرفته می شود ارتباط زیادی با خود تنظیمی شناختی هیجان دارد. می توان اصطلاح تنظیم هیجان را به دو پدیده تنظیم کننده مجزا تفکیک کرد: هیجان به عنوان یک عامل تنظیم کننده (تغییراتی که ناشی از هیجان فعال-شده هستند)، و هیجان به عنوان عاملی که تنظیم می شود (تغییرات در هیجان فعال شده). گراتز و روئمر (۲۰۰۴) تنظیم هیجان را دربرگیرنده ۴ مؤلفه می دانند: ۱. آگاهی از هیجان و فهمیدن آنها؛ ۲. پذیرش هیجان؛ ۳. توانایی کنترل رفتارهای تکانشی و رفتارکردن مطابق با اهداف مطلوب در زمانی که هیجان منفی تجربه می شود؛ ۴. توانایی به کارگیری انعطاف پذیر تدابیر تنظیم هیجان متناسب با موقعیت به منظور تنظیم کردن مطلوب پاسخ های هیجانی برای دستیابی به اهداف شخصی و احترام به خواست های محیطی.

اما جامع ترین طبقه بندی انواع راهکارهای تنظیم هیجان را می توان در مدل کارور، شیرر و ویتراوب^{۱۱} (۱۹۸۹) یافت که بر طبق نظر آنها پانزده نوع تنظیم هیجان اشاره

گارنفسکی؛ کرایج و اسپینهاون^۱ (۲۰۰۱)، چهار راهبرد منفی تنظیم شناختی هیجان را تحت عنوان سرزنش خود^۲ (تفکر با محتوای مقصر دانستن خود) نشخوار ذهنی^۳ (اشتغال ذهنی در باره ی احساسات و تفکرات مرتبط با واقعه منفی) فاجعه آمیز پنداری^۴ (تفکر با محتوای وحشت از حادثه) و سرزنش دیگران^۵ (تفکر با محتوای مقصر دانستن و سرزنش دیگران به خاطر آنچه اتفاق افتاده است) معرفی کرده اند.

گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون (۲۰۰۱)، پنج راهبرد مثبت تنظیم شناختی هیجان را عنوان کرده اند که عبارتند از: پذیرش^۶ (تفکر با محتوای پذیرش و تسلیم رخداد)، تمرکز مجدد مثبت^۷ (فکرکردن به موضوع لذت بخش و شاد به جای تفکر در باره ی حادثه ی واقعی)، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی^۸ (فکرکردن در باره ی مراحل فایق آمدن بر واقعه ی منفی یا تغییر آن)، ارزیابی مجدد مثبت^۹ (تفکر در باره ی جنبه های مثبت واقعه یا ارتقای شخصی)، اتخاذ دیدگاه^{۱۰} (تفکرات مربوط به کم اهمیت بودن واقعه یا تأکید بر نسبت آن در مقایسه با سایر وقایع).

بر اساس مدل گروس (۲۰۰۳) دو راهبرد اصلی تنظیم

1. Garnefski, Kraaji & Spinhoven

2. Self - blame

3. Rumination

4. Catastrophizing

5. Other - blame

6. Acceptance

7. Positive refocusing

8. Refocus on planning

9. Positive reappraisal

10. Putting into perspective

7. Carver, Scherer & Weintraub

می‌کند، شامل انطباق فعال، برنامه‌ریزی، سرکوب فعالیت های دیگر، مهار، جستجوی حمایت اجتماعی ابزاری، تکیه به حمایت اجتماعی هیجانی، تفسیر مجدد مثبت، پذیرش، انکار، گرایش به مذهب، عدم درگیری ذهنی، عدم درگیری رفتاری، تمرکز بر هیجان، شوخی و سومصرف مواد می‌باشد.

بسته دیگر آموزشی، آموزش کفایت اجتماعی بوده است. در همین زمینه فلنر، لیس و فیلیپس^۸ (۱۹۹۰) چهار مقوله مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، کفایت‌های هیجانی و آمایه‌های انگیزشی را به عنوان ابعاد اصلی کفایت اجتماعی مطرح کرده‌اند؛ این ابعاد چهارگانه به عنوان بسته آموزشی برای فراگیران در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای آموزش داده شده است. گفتنی است که به‌هیچ‌وجه ۴ جلسه برای آموزش کفایت نمی‌کند. برای هر جلسه آموزش با توجه به میزان آمادگی، یادگیری و توانایی دانش‌آموزان حداقل یک جلسه و حداکثر ۲ جلسه تمرین برگزار می‌شد و این جلسات بین هفته‌های آموزش برپا می‌شد. محقق تمرین‌های آموزشی بین جلسات آموزش را جزء جلسات آموزشی در نظر نگرفته است. در جدول ۲ به تشریح این ابعاد پرداخته شده است:

^۸.Felner, lease & phillips

مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی بر خودتنظیمی هیجانی فراگیران پسر / عباسی اول و همکاران

جدول ۲- برنامه آموزشی « کفایت اجتماعی » مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، کفایت‌های هیجانی و آماه‌های انگیزشی

جلسه	موضوع	فعالیت‌هایی که ارائه می‌شود	هدف آموزشی	روش تدریس	نحوه ارزیابی
اول	مهارت‌های شناختی	اکتساب دانش فرهنگی و اجتماعی و توانایی تصمیم‌گیری. کاربرد مهارت‌های کلامی و غیر کلامی	ایجاد شناخت و ارتباط‌گیری	بحث گروهی	بررسی تأثیر آموزش
دوم	مهارت‌های شناختی	پردازش اطلاعات، دقت و انطباق نظرات و باورها در خصوص خود، دیگران و محیط پیرامون.	مهارت حل مسأله و تصمیم‌گیری	حل مسأله	بررسی تأثیر آموزش
سوم	مهارت‌های رفتاری	هنگامی که شخص برای رسیدن به یک نتیجه‌ی دلخواه، رفتاری را برمی‌گزیند.	مذاکره و اتخاذ دیدگاه	بارش فکری	بررسی تأثیر آموزش
چهارم	مهارت‌های رفتاری	در دسترس بودن رفتار فرد؛ یعنی رفتاری که هم فرد از آن اطلاع دارد و هم مهارت‌های لازم برای نشان دادن آن رفتار را فرا گرفته است.	جرأت‌مندی انطباقی و تعامل اجتماعی	روش اکتشافی	بررسی تأثیر آموزش
پنجم	مهارت‌های هیجانی	نظم‌بخشی بر ظرفیت‌های کارآمد. ظرفیت برقراری پیوند مثبت و سازنده با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوجانبه، شناسایی. تعامل اجتماعی.	شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی	بحث گروهی	بررسی تأثیر آموزش
ششم	مهارت‌های هیجانی	داشتن ظرفیت کنترل برانگیختگی هیجانی ناشی از موقعیت فشارزا، اضطراب‌زا و خشم برانگیز.	ایفای نقش همدلانه	ایفای نقش	بررسی تأثیر آموزش
هفتم	مهارت‌های انگیزشی	شایستگی اجتماعی. فردی که دارای توانایی حل مسئله است می‌تواند رفتارهای معینی را برگزیند. داشتن انتظارات منطقی.	مشورت در تصمیم‌گیری	حل مسأله	بررسی تأثیر آموزش
هشتم	مهارت‌های انگیزشی	ظرفیت نشان دادن رفتارهای جایگزین و نظم بخشیدن به برانگیختگی هیجانی.	مسئولیت‌پذیری	بارش فکری	بررسی تأثیر آموزش

(اقتباس از: فلینر، لیس و فیلیپس، ۱۹۹۰؛ کول، مارتین، پاورز و تراگلیو^۱، ۱۹۹۹؛ فلینر، ۲۰۰۲؛ روکھیل، واندر استوپ، مک کالی و کاتن^۲، ۲۰۰۹؛ ما، ۲۰۱۲؛ کویو^۳؛ ۲۰۱۲؛ اولاز، مدرانو و کابانیلاس^۴، ۲۰۱۴؛ اروزکان، ۲۰۱۴، یاراحمدیان، ۱۳۹۱؛ کریمی، ملکی و بابامراد، ۱۳۹۳.)

^۱.Cole, Martin Powers & Truglio

^۲.Rockhill, Vander stoep, Mccauley & Katon

^۳.Ma

^۴.Koiv

^۵.Olaz, Medrano & Cabanillas

داده شدند در ابتدا از هر دو گروه پیش آزمون گرفته شد و به همین منظور پرسشنامه خود تنظیمی هیجانی برای هر دو گروه اجرا گردید. سپس افراد گروه آزمایش تحت آموزش تنظیم شناختی هیجان و آموزش کفایت اجتماعی که با استفاده از منابع مربوطه در این زمینه تهیه شده بود، قرار گرفتند (آموزش ها به صورت گروهی و در فضای واقعی کلاس برگزار گردید)، درحالی که در این مدت زمان گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکردند.

ابزار پژوهش عبارت بود از: پرسشنامه خود تنظیمی هیجانی. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط گراتز و روئمر ساخته شد. ویژگی های روان سنجی مقیاس دشواری تنظیم هیجان شامل همسانی درونی، پایایی بازآزمایی و روایی سازه و پیش بین در نمونه های بالینی و غیر بالینی در پژوهش های خارجی تأیید شده است (گراتز، روزنتال، تول، لجزو و گوندلسان^۱، ۲۰۰۶؛ گراتز و روئمر، ۲۰۰۴؛ گراتز و تول، ۲۰۱۰). ویژگی های روان سنجی نسخه فارسی مقیاس دشواری تنظیم هیجان در نمونه های بالینی (n=۱۸۷) و غیر بالینی (n=۷۶۳) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته اند (بشارت، ۱۳۸۶؛ بشارت و بزازیان، ۱۳۹۳). چون پرسشنامه استاندارد است نیازی مجدد به بررسی روایی نیست. پایایی پرسشنامه تنظیم هیجانی بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۶ نوسان دارد. برای تعیین اعتبار پرسشنامه یاد شده، نمره آن را با نمره پرسشنامه هیجان خواهی زاگرمین^۲ (۱۹۹۴)، همبسته نموده که مشخص شد همبستگی مثبت معنی داری بین آنها وجود دارد. بر اساس داده های حاصل از عزیزی، میرزایی و شمس (۱۳۸۸) میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۲ برآورد شد. تحلیل عاملی اکتشافی که برای بررسی ساختار عاملی این پرسشنامه انجام گرفت نشان داد که تنظیم هیجان به جای ۴ عامل با ۶ عامل بهتر توصیف می شود. این شش عامل عبارت اند از دشواری در پذیرش پاسخ های هیجانی، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، دشواری در رفتار هدفمند هنگام

کفایت اجتماعی به عنوان توانایی افراد برای عمل به شیوه سازگارانۀ متناسب با سن و توانایی شناختی، دربرگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت های ارتباطی و مسئولیت تصمیم گیری است (ما، ۲۰۱۲). افراد دارای کفایت اجتماعی در پاسخ دادن و کنار آمدن با موقعیت های جدید و چالش انگیز موفق اند.

برنامه مداخله به این صورت بود که بعد از انتخاب نمونه پژوهش، توضیحات مقدماتی در مورد هدف پژوهش به دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل ارائه شد. سپس پژوهشگر با هماهنگی های لازم در زمان از قبیل تعیین شده در کلاس های آموزشی (گروه آزمایش) حضور یافت و به آموزش تنظیم شناختی هیجان و آموزش کفایت اجتماعی بر اساس جدول شماره ۱ و ۲ پرداخت و راهکارهای لازم را ارائه نمود. پژوهشگر هر راهبرد و مهارت (۹ راهبرد و ۴ مهارت) را در یک جلسه آموزش می داد و دانش آموزان هر راهبرد و مهارت را در جلسه بعد تمرین می کردند. همچنین پژوهشگر تکلیف ویژه برای کار در منزل را به دانش آموزان ارائه می داد. به بیان دقیق تر برای هر جلسه آموزش با توجه به میزان آمادگی، یادگیری و توانایی دانش آموزان حداقل یک جلسه و حداکثر ۲ جلسه تمرین برگزار می شد و این جلسات بین هفته های آموزش برپا می شد. محقق تمرین های آموزشی بین جلسات آموزش را جزء جلسات آموزشی در نظر نگرفته است. در پایان جلسات آموزشی پژوهشگر به هر دو گروه پرسشنامه خود تنظیمی هیجانی را به عنوان پس آزمون اجرا نمود.

در زمینه روش اجرای پژوهش به منظور تکمیل پرسشنامه ها، ابتدا برای کسب مجوز اقدامات لازم انجام شد و بعد از هماهنگی های لازم با مدیریت آموزش و پرورش مرنده، از والدین دانش آموزان رضایت کتبی به عمل آمد. سپس دانش آموزان به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای ۶۰ نفر انتخاب و در دو گروه کنترل (۲۰ نفر) و گروه آزمایش (۲۰ نفر) قرار

^۱. Gratz., Rosenthal., Tull, Lejues & Gunderson
^۲. Zuckerman

در این جدول، گروه آزمایشی ۱ گروهی است که در آن دانش آموز تنها تنظیم شناختی هیجان را آموزش می بیند و گروه آزمایشی ۲ گروهی است که در آن دانش آموز تنها در زمینه کفایت اجتماعی آموزش می بیند و گروه ۳ گروه کنترل است که در آن دانش آموز هیچ گونه آموزشی را دریافت نمی کند؛ یعنی نه در زمینه تنظیم شناختی هیجان آموزش می بیند و نه در زمینه کفایت اجتماعی آموزش می بیند. مندرجات جدول ۳ نشان می دهد در مرحله پس آزمون، متغیرهای خودتنظیمی هیجانی در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه کاهش یافته است اما در گروه کنترل با افزایش مواجه شده است.

قبل از انجام تحلیل های اصلی، پیش فرض های عمومی و پیش فرض های اختصاصی تحلیل کوواریانس به ترتیب بررسی شدند: چون ما کمتر از ۵۰ نفر در هر گروه داریم، لذا برای بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته از آزمون شاپیرو - ویلک استفاده شد؛ نتایج این آزمون نشان داد توزیع متغیرهای وابسته در نمونه مورد مطالعه نرمال است (معنی داری بزرگ تر از ۰/۰۵). چرا که پیش فرض همگنی خطا ($P = 0/19$, $Z = 1/25$) محقق شده است. به بیان دیگر تفاوت معنی داری بین گروهها در نمرات پیش آزمون خودتنظیمی تحصیلی ($P = 0/055$, $Z = 1/39$) وجود ندارد.

ازسوی دیگر نتایج آزمون لون ($F = 0/47$, $P = 1/29$) نشان داد که پیش فرض همگنی خطا نیز محقق شده است. به علاوه اینکه نتایج آزمون کُرَویت بارتلت ($P = 0/0001$, $\chi^2 = 137/93$) نشان داد که پیش فرض همبستگی متعارف متغیرهای مورد مطالعه محقق شده است. همچنین نتایج آزمون ام باکس ($P = 0/06$, $F = 144/83$) نشان داد که پیش فرض همگنی ماتریس های واریانس کوواریانس محقق شده است. برای بررسی پیش فرض همبستگی متعارف متغیرهای وابسته در پیش فرض های اختصاصی تحلیل کوواریانس از آزمون کُرَویت بارتلت استفاده شد.

برانگیختگی هیجانی، دشواری در کنترل تکانه و فقدان شفافیت هیجانی، پرسشنامه دشواری در تنظیم هیجان اولیه ویژگی های روان سنجی مناسبی نشان داده و به طور گسترده برای سنجش اختلال در تنظیم هیجانی، در هر دو نمونه بالینی و افراد عادی، به کار رفته است (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴؛ لی، هان، گاو، سان و آهمایتیجیانگ^۱، ۲۰۱۸). این مقیاس در همین مدت کوتاهی که از ساخت آن می گذرد توجه پژوهشی زیادی را به خود معطوف کرده است و نه تنها ویژگی های روان سنجی، بلکه ارتباط آن با مشکلات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (هالیون، استینمن، تولین و دیفنباخ^۲، ۲۰۱۸؛ جبرائیلی، مرادی و حبیبی، ۱۳۹۹؛ میگول، گیرومینی، کولومبارولی، زوانازی و زنارو^۳، ۲۰۱۷). گستره پاسخ ها در مقیاس لیکرت ۱ تا ۵ قرار می گیرد. هر سؤال حداکثر (۵) نمره و حداقل (۱) نمره دارد. این پرسشنامه دارای ۳۶ سؤال و ۶ مؤلفه می باشد؛ بنابراین حداقل نمره آزمودنی در این پرسشنامه ۳۶ و حداکثر نمره آزمودنی ۱۸۰ بوده است.

جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS استفاده شد. جهت تحلیل داده ها و بررسی فرضیه ها با کمک آمار توصیفی و استنباطی و با توجه به کمی بودن مقیاس و کنترل تفاوت پیشین آزمودنی ها و نیز با توجه به ارتباط نظری متغیرهای پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد.

یافته ها

میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودتنظیمی هیجانی (عدم پذیرش پاسخ های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، عدم وضوح هیجانی) در هر یک از گروه ها در مرحله پیش آزمون و پس آزمون در جدول ۳ ارائه شده است.

¹ Li, Gao, Sun & Ahemaitjiang

² Hallion, Steinman, Tolin & Diefenbach

³ Miguel, Giromini, Colombaroli, Zuanazzi & Zennaro

جدول ۳- شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه های مورد مطالعه

گروه												هیجانی (مورد ۲) و هیجانات تحصیلی (مورد ۳)						
کنترل (گروه ۳)						کفایت اجتماعی (گروه آزمایشی ۲)							تنظیم شناختی هیجان (گروه آزمایشی ۱)					
تعداد		انحراف استاندارد		میانگین		تعداد		انحراف استاندارد		میانگین			تعداد		انحراف استاندارد		میانگین	
پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	
۲۰	۲۰	۱/۶۰	۰/۶۷	۳۰/۲۰	۲۹/۱۵	۲۰	۲۰	۱/۶۰	۱/۸۴	۱۳/۶۰	۲۷/۴۰	۲۰	۲۰	۱/۵۹	۱/۸۱	۸/۹۰	۲۸/۹۰	عدم پذیرش پاسخ های هیجانی
۲۰	۲۰	۱/۳۳	۰/۶۱	۲۸/۲۵	۲۹/۲۰	۲۰	۲۰	۱/۹۹	۱/۸۹	۱۲/۵۰	۲۸/۲۰	۲۰	۲۰	۱/۵۰	۱/۳۱	۸/۹۵	۲۸/۹۰	دشواری در انجام رفتار هدفمند
۲۰	۲۰	۱/۲۰	۰/۶۱	۲۲/۸۰	۲۴/۵۰	۲۰	۲۰	۱/۸۵	۱/۵۷	۱۳/۰۵	۲۴/۰۵	۲۰	۲۰	۱/۳۳	۰/۶۱	۹/۶۰	۲۴/۵۰	دشواری در کنترل تکانه
۲۰	۲۰	۱/۲۲	۱/۳۷	۲۷/۳۵	۲۸/۲۵	۲۰	۲۰	۲/۲۷	۱/۸۸	۱۲/۲۵	۲۶/۸۰	۲۰	۲۰	۱/۴۷	۱/۳۷	۹/۵۵	۲۸/۲۵	فقدان آگاهی هیجانی
۲۰	۲۰	۱/۵۴	۰/۶۷	۲۷/۰۵	۲۸/۸۵	۲۰	۲۰	۲/۲۹	۱/۶۰	۱۲/۲۵	۲۶/۶۵	۲۰	۲۰	۱/۳۶	۰/۶۷	۱۳/۵۵	۲۸/۸۵	دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی
۲۰	۲۰	۱/۸۳	۰/۶۱	۳۷/۰۵	۳۹/۲۰	۲۰	۲۰	۲/۵۰	۱/۴۸	۱۱/۹۵	۳۷/۶۵	۲۰	۲۰	۱/۳۱	۰/۶۱	۸/۶۵	۳۹/۲۰	عدم وضوح هیجانی

سؤالات اصلی این پژوهش از این روش به شرح جداول شماره ۴ و ۵ استفاده شد.

با توجه به تحقق پیش فرض های اختصاصی تحلیل کوواریانس چندمتغیره، جهت تحلیل داده های مربوط به

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره اثربخشی روش های آموزشی بر ترکیب وزنی متغیرهای وابسته با کنترل پیش آزمون

منبع تغییر	آزمون	مقدار	df _۱	df _۲	F	سطح معنی	ضریب اتا	توان
روش	اثر پیلایی	۹۰۸/۸۴	۹	۴۱	۴۰۴۱/۲۹	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹	۱

دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، عدم وضوح هیجانی) اثر معنی دار دارند. نتایج همین جدول نشان می دهد با کنترل اثر پیش آزمون دو روش آموزش تنظیم شناختی هیجان و آموزش کفایت اجتماعی بر ترکیب وزنی متغیرهای وابسته اثر متفاوت دارند. چراکه مقدار F محاسبه شده (۴۰۴۱/۲۹) در سطح $p < 0/05$ معنی دار است و با توجه به ضریب اتا ($\eta^2 = 0/99$) می توان استنباط نمود که ۹۹ درصد از واریانس متغیر ترکیبی بر اساس تفاوت روش های آموزشی قابل تبیین است.

نتایج جدول ۴ نشان می دهد با کنترل اثر پیش آزمون روش آموزش تنظیم شناختی هیجان بر ترکیب وزنی متغیرهای وابسته (عدم پذیرش پاسخ های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، عدم وضوح هیجانی) اثر معنی دار دارند. همچنین کنترل پیش آزمون نشان داد که روش آموزش کفایت اجتماعی هم بر ترکیب وزنی متغیرهای وابسته (عدم پذیرش پاسخ های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی،

جدول ۵- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره تفاوت اثربخشی روش های آموزشی بر متغیرهای خودتنظیمی هیجانی با کنترل اثر پیش آزمون

منبع تغییر	متغیر	SS	df	MS	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	تفاوت میانگین ها	آزمون بونفرنی
گروه	عدم پذیرش پاسخ های هیجانی	۸۸/۳۰	۱	۸۸/۳۰	۳۲/۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳	۰/۲۴*	۰/۰۰۰۱
خطا	عدم پذیرش پاسخ های هیجانی	۷۹/۱۶	۲۹	۲/۷۳					
گروه	دشواری در انجام رفتار هدفمند	۲۲/۲۲	۱	۲۲/۲۲	۷/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۹	-۲/۶۳*	۰/۰۱
خطا	دشواری در انجام رفتار هدفمند	۹۱/۵۷	۲۹	۳/۱۶					
گروه	دشواری در کنترل تکانه	۴۰/۴۶	۱	۴۰/۴۶	۱۴/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳	-۳/۵۵*	۰/۰۰۱
خطا	دشواری در کنترل تکانه	۸۲/۰۹	۲۹	۲/۸۳					
گروه	فقدان آگاهی هیجانی	۴/۶۱	۱	۴/۶۱	۱/۶۰	۰/۲۲	۰/۰۵	-۱/۱۹	NS
خطا	فقدان آگاهی هیجانی	۸۳/۵۵	۲۹	۲/۸۸					
گروه	دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۵/۳۶	۱	۵/۳۶	۱/۵۹	۰/۲۲	۰/۰۵	۱/۲۹	NS
خطا	دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۹۷/۵۴	۲۹	۳/۳۶					
گروه	عدم وضوح هیجانی	۱۷/۹۵	۱	۱۷/۹۵	۵/۸۷	۰/۰۲	۰/۱۷	-۲/۳۶*	۰/۰۲
خطا	عدم وضوح هیجانی	۸۸/۷۲	۲۹	۳/۰۵					

این مطالعه به بررسی اثربخشی برنامه «آموزش تنظیم شناختی هیجان» و همچنین برنامه «آموزش کفایت اجتماعی» بر خودتنظیمی فراگیران انجام گرفت. یکی از یافته های این پژوهش آن است که آموزش برنامه «تنظیم شناختی هیجان» باعث افزایش خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان می شود. از یافته های دیگر این پژوهش آن است که آموزش برنامه «کفایت اجتماعی» نیز باعث افزایش خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان می شود. به طوری که دانش آموزانی که این آموزش ها را دریافت نمودند در مقایسه با گروه کنترل از خودتنظیمی هیجانی بالاتری برخوردار بودند.

یافته های دیگر پژوهش نشان می دهد که دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود

نتایج جدول ۵ نشان می دهد با کنترل اثر پیش آزمون، دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود عدم پذیرش پاسخ های هیجانی ($F=۳۲/۳۵$ ، $p<۰/۰۵$)؛ دشواری در انجام رفتار هدفمند ($F=۷/۰۳$ ، $p<۰/۰۵$)، دشواری در کنترل تکانه ($F=۱۴/۲۹$)، و عدم وضوح هیجانی ($F=۵/۸۷$ ، $p<۰/۰۵$) اثر متفاوت دارند و این تفاوت به نفع آموزش تنظیم شناختی هیجان است؛ این دو روش بر فقدان آگاهی هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی اثر یکسان دارند.

بحث و نتیجه گیری

مالسزا (۲۰۱۹)، سان، لیو و لی (۲۰۱۹)، ساندرز، ترنر و متزلر (۲۰۱۹)، اشتراوش، کیوی تی و هاپرت (۲۰۱۹)، اسمیت، ماسون، آندرسون و لاوندر (۲۰۱۹)، بهداروندی شیخی و شریعت باقری (۱۳۹۸)، رشیدزاده (۱۳۹۸)، دهقانی، حکمتیان فرد و کامران (۱۳۹۸)، رزاق پور و حسین زاده (۱۳۹۸)، باوی (۱۳۹۸)، مصرآبادی و گزیدری (۱۳۹۸)، تقوایی نیا (۱۳۹۷)، مسن اسفنگره و حسین زاده (۱۳۹۷)، نیک دوست، طهمورسی و عباس پورآذر (۱۳۹۷)، هرویگ و همکاران (۲۰۱۸)، ایچورن، مارتون و پیرتینسکی (۲۰۱۸)، کارل، گالاگر و بارلو (۲۰۱۸)، کانسیان، سوزا، سیلوا، ماچادو و اولیوریا (۲۰۱۸)، کلیری، ولاردی و اشنایدمن (۲۰۱۷)، کیروان، پیکت و جارت (۲۰۱۷)، گراف و همکاران (۲۰۱۷)، کای، پان، ژانگ، وی، دونگ و دنگ (۲۰۱۷)، رجی، نظریور و تابناک (۱۳۹۶)، احدیان فرد و همکاران (۱۳۹۶)، عزیزی کرج، دهقانی و کمالی زارچ (۱۳۹۶)، ارجمندنیا، حسینی و ولی زاده (۱۳۹۶)، رضایی شریف، زاهد بابلان و بیرانوند (۱۳۹۶)، سلیمانی، شیخ الاسلامی و موسوی (۱۳۹۵)، لیندن فیلد (۱۳۹۵)، لایولوکس و همکاران (۲۰۱۶)، جورمان و استانتون (۲۰۱۶)، پاورز و کیسی (۲۰۱۵)، پنا - ساریناندا، میکولجزک و گروس (۲۰۱۵)، گروس (۲۰۱۵)، عبدالمنافی، حمیدی و عبادی (۲۰۱۵)، بشارت و همکاران (۲۰۱۵)، دوکان هی و قائم مقامی (۲۰۱۵)، جوادی و هاشمی زینی (۱۳۹۴)، عسگری و صفرزاده (۲۰۱۴)، حسن پور (۲۰۱۴)، زوکووا (۲۰۱۴)، پینتریج و دیگروت (۲۰۱۴)، اعظمی و همکاران (۱۳۹۳)، اندامی خشک، گلزاری و اسماعیلی نسب (۱۳۹۲)، طالع بکنش، یعقوبی و یوسفی (۱۳۹۲)، مشهدی و همکاران (۱۳۹۲)، یاراحمدیان (۱۳۹۱)، بیرامی، موحدی و مینا شیری (۱۳۹۲)، حسنی و میر آقایی (۱۳۹۱)، تروی (۲۰۱۲)، محمدی، آقاجانی و زهتاب ور (۱۳۹۰)، روبرتون، دافرن و باکس (۲۰۱۱)، تروی و ماوس (۲۰۱۱)، کرینگ و سالون (۲۰۱۰)، ویمز و پینا (۲۰۱۰)، دکر و

عدم پذیرش پاسخ های هیجانی؛ دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه و عدم وضوح هیجانی اثر متفاوت دارند و این تفاوت به نفع آموزش تنظیم شناختی هیجان است؛ بر اساس همین یافته دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود فقدان آگاهی هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی اثر یکسان دارند. بین گروهها تفاوت معناداری با توجه به متغیرهای وابسته ی خودتنظیمی هیجانی فراگیران وجود دارد. بنابراین خودتنظیمی هیجانی فراگیران در پس آزمون به صورت معناداری در بین گروههای دانش آموزان متفاوت است و نتیجه تک متغیری معناداری برای خودتنظیمی هیجانی در بین گروهها وجود دارد.

آموزش تنظیم شناختی هیجان و آموزش کفایت اجتماعی بر مؤلفه های خودتنظیمی هیجانی (بهبود عدم پذیرش پاسخ های هیجانی، بهبود دشواری در انجام رفتار هدفمند، بهبود دشواری در کنترل تکانه، بهبود فقدان آگاهی هیجانی، بهبود دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، بهبود عدم وضوح هیجانی) اثر متفاوت دارند. تفاوت اثربخشی گروههای آموزش تنظیم هیجان و کفایت اجتماعی با گروه کنترل در عدم پذیرش پاسخ های هیجانی، بهبود دشواری در انجام رفتار هدفمند، بهبود دشواری کنترل تکانه، بهبود فقدان آگاهی هیجانی، بهبود دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی و بهبود عدم وضوح هیجانی معنی دار است و این معنی داری به نفع گروه آموزش تنظیم هیجان است.

نتایج مطالعه حاضر با نتایج پژوهش های کانگ، هام و لی (۲۰۲۲)، کوکارو، دروسوس، کلاین و لازاروس (۲۰۲۲)، فرارو و تیلور (۲۰۲۱)، صالحی، افتخارصعادی و برنا (۱۴۰۰)، قیصری؛ صاحبدل و ابراهیم (۱۴۰۰)، کلارک، لويس، مایرز، هندسون و هیل (۲۰۲۰)، کربلایی هرفته و الله دینی (۱۳۹۹)، عزیززاده، راهب، میرزایی و حسین زاده (۱۳۹۹)، میکالا و کارولین (۲۰۱۹)، لپهو و سیوان (۲۰۱۹)، کرایچ و گارنفسکی (۲۰۱۹)،

همکاران (۲۰۰۸)، گروس و تامپسون (۲۰۰۷)، دیلون، ریتیچی و لابر (۲۰۰۷)، گیانکولا (۲۰۰۷)، گرینبرگ (۲۰۰۶)، ترینیداد و جانسون (۲۰۰۲)، زیرمن (۲۰۰۱)، سیلیمن و شوام (۲۰۰۰)، کارور، شیرر و ویتراوب (۱۹۸۹)، آلدوین و رونسون (۱۹۸۷)، بیلینگز و موس (۱۹۸۴)، لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴)، برمن و تارک (۱۹۸۱) همسویی دارد.

در تبیین این پژوهش می توان گفت زمانی که دانش آموزان در وقایع پیش آمده به سرزنش خود می پردازند و از سرزنش دیگران اجتناب می کنند و این وقایع را بدترین چیز زندگی نمی دانند و مداوم به احساسات و تفکرات همراه با اتفاق ناخوشایند فکرنمی کنند و آنگاه از تمرکز مثبت مجدد و برنامه ریزی برخوردار شده و دارای بازارزیابی مثبت و اتخاذ دیدگاه می شوند و بعد مورد پذیرش قرار می گیرند؛ این نوع شیوه آموزشی باعث می شود که دانش آموزان در انجام رفتار هدفمندشواری نیابند؛ در کنترل تکانه دشواری نبینند؛ آگاهی هیجانی آنها افزایش یابد، به راهبردهای تنظیم هیجانی دسترسی یابند، عدم وضوح هیجانی آنها بهبود یابد و در برابرپذیرش پاسخ های هیجانی دیگران، واکنش نشان دهند. بسته تدوین شده مهارت هایی را که برای تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی دانش آموزان مورد نیاز است در جوی آرام، جذاب و پیشرونده آموزش می دهد به طوری که دانش آموزان به طور سازنده ای رفتار هدفمند را انتخاب می کنند؛ یکدیگررا مورد پذیرش قرار می دهند، به راهبردهای تنظیم هیجانی دسترسی می یابند.

همان طورکه دانش آموزان نتایج تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی را در مدرسه و زندگی خود مشاهده می نمایند و پیشرفت خود را نتیجه انتخاب و اعمال خود می بینند، به توانمندی های خود بیشتر اعتماد می کنند. این فرایند به آنها کمک می کند که آنچه را اریکسون^۱ "هویت یابی" و جیمز مارسیا به نقل از بیابانگرد "هویت موفق" می نامد، در خود ایجاد نمایند. در این برنامه

راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان (سرزنش خود ، سرزنش دیگران ، فاجعه آمیزپنداری و نشخوار فکری)، راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان (پذیرش، تمرکز مثبت مجدد، برنامه ریزی ، بازارزیابی مثبت و اتخاذ دیدگاه) و مهارت هایی مانندتوانمندی های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی نیز یاد داده می شود. یاد گرفتن این مهارت ها باعث ایجاد خودتنظیمی هیجانی در بین دانش آموزان می شود (پکران و همکاران، ۲۰۱۷؛ کورکورادا^۲، ۲۰۱۶؛ شافر^۳، ۲۰۱۲؛ منین^۴ و همکاران، ۲۰۰۷).

در همین زمینه پژوهش های آلدائو و نولن- هوکسما^۵ (۲۰۱۲)، و پکران، گوئنز، تیتروپری^۶ (۲۰۰۲) نیز نشان داده اند از جمله مهارت های اساسی برای تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی شامل پذیرش، بازارزیابی، حل مسئله، سازگاری اجتماعی، مسئولیت پذیری، تصمیم گیری درست و مدیریت حالات هیجانی است.

امروزه از یک سو دانش آموزان با موقعیت های گوناگونی مواجه می شوند که بر رشد مهارت های اجتماعی- هیجانی و یادگیری آنها تأثیر منفی می گذارد و از سوی دیگر با رشد روزافزون آمارمرگ و میر ناشی از بیماری های مختلف مانند کرونا و سرطان، سوء مصرف مواد، خودکشی ، قلدری و ترک تحصیل روبه رو هستیم، مدارس نه تنها وظیفه شان این است که آزمون هایی با روایی و اعتبار بالا (طراحی سؤالات استاندارد) و راهبردهای یادگیری مناسب را بیاموزند بلکه باید بدانند که دانش آموزان نیاز به آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی دارند. استفاده از برنامه های آموزشی پیشگیرانه نظیراین برنامه می تواند باعث شود که دانش آموزان رفتار مخرب کمتری را نشان دهند و در نوجوانی یا بزرگسالی کمتر درگیر سوء مصرف مواد یا مشروبات الکلی شوند.

².Corcorada

³.Schafer

⁴.Menin

⁵. Aldao & Nolen-Hoeksema

⁶. Pekrun., Goetz, Titz, & Perry

¹.Erickson

زندگی برتر مؤثر است (فریش^۵، ۲۰۰۶). برنامه مداخله ای - پیشگیرانه تنظیم شناختی هیجان، مبتنی بر نگاهی جدید در روان شناسی است که بر ۵ اصل تأکید می کند: ۱ - توانایی فرد در کنترل هیجان هایش یکی از مهم ترین قابلیت هاست که باید آموخته شود (ویمز و پینا^۶، ۲۰۱۰). ۲ - افرادی که مهارت هیجانی دارند، یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی می شناسند و هدایت می کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به طرز اثر بخشی با آن برخورد می کنند، در هر حیطه ای از زندگی متمایزند (زوکووا^۷، ۲۰۱۴). ۳ - تنظیم شناختی هیجان ها مخصوصاً در دانش آموزانی که مستعد رشد در زمینه های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی هستند می تواند بر شادی آنها و همچنین کاهش اضطراب، افسردگی و افزایش کارکردهای اجتماعی نقش مهمی را ایفا نماید (گارنفسکی؛ کرایچ و اسپینهاون، ۲۰۰۱). ۴ - توانایی کنترل رفتارهای تکانشی و رفتارکردن مطابق با اهداف مطلوب در زمانی که هیجان منفی تجربه می شود و توانایی به کارگیری انعطاف پذیر تدابیر تنظیم هیجان متناسب با موقعیت به منظور تنظیم کردن مطلوب پاسخ های هیجانی برای دستیابی به اهداف شخصی و احترام به خواست های محیطی (گراتز و روئمر^۸، ۲۰۰۴). ۵ - راهبردهای ناسازگارانه از قبیل نشخوار فکری، اجتناب و سرکوب هیجانات، مرتبط با سطوح بالاتری از افسردگی، اضطراب و سوء مصرف مواد می باشد؛ اما استفاده از راهبردهای سازگارانه ای مثل پذیرش، بازاریابی و حل مسئله، مرتبط با سطوح پایین تری از این آسیب ها می باشد (آلدائو، نولن^۸ - هوکسما و شوایزر^۸، ۲۰۱۰). پس می توان گفت از طریق تنظیم هیجان فرد هیجانات خود را برای پاسخ متناسب به خواسته های محیطی به طور هشیار یا ناهشیار تعدیل و تنظیم می کند.

برنامه مداخله ای - پیشگیرانه کفایت اجتماعی نیز یک نگاهی جدید در روان شناسی است که بر ۴ اصل مهم

از آنجا که نداشتن خودتنظیمی شناختی منجر به عدم پذیرش پاسخ های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی و عدم وضوح هیجانی (گراتز و روئمر^۱، ۲۰۰۴)، می شود اجرای این برنامه در مدارس می تواند در کاهش رفتارهای هیجانی یاد شده در دانش آموزان مؤثر واقع شود.

این پژوهش در راستای برنامه های مداخله ای پیشگیرانه است که می تواند در برنامه درسی دانش آموزان در مدارس گنجانده شود. در سال های اخیر پژوهش ها بر اهمیت برنامه های مداخله ای پیشگیرانه و توانمندسازی نوجوان تأکید داشته است (هاوکینز، کاتالانو و میلر^۲، ۱۹۹۲). طی ۲۰ سال گذشته حوزه روان شناسی مثبت گرایی ظهور پیدا کرده است که به دنبال آن است که به جای تمرکز بر پیدا کردن علائم بیماری و درمان آنها، به دنبال توانمندسازی فرد و پیشگیری از مشکلات باشد. خدمات و برنامه های پیشگیرانه پیوندهای محکمی را بین نوجوانان، مدرسه و خانواده برقرار می کند. به طوری که با آموزش راهبردهای سازگارانه از قبیل پذیرش، تمرکز مثبت مجدد، برنامه ریزی، بازاریابی مثبت و اتخاذ دیدگاه می توان هیجانات منفی اعم از خشم، اضطراب و افسردگی را کاهش داد (ماوس، کوک، چنگ و گروس^۳، ۲۰۰۷؛ گارنفسکی، بان، کرایچ، ۲۰۰۳). همچنین مداخله برای بهبود کفایت اجتماعی و حمایت های اجتماعی به خصوص در جوانان با علائم افسردگی، بیماری افسردگی و علائم رفتاری باعث افزایش پیامدهای کارکردی آنها می شود (سیلیمان و شوام^۴، ۲۰۰۰). این برنامه چون بر پیشگیری متمرکز است، با توانمند کردن دانش آموزان گام مهمی در پیشبرد روان شناسی مثبت گرایی و پیشگیری از مشکلات رفتاری و هیجانی برمی دارد؛ زیرا روان درمانی های مثبت بر افزایش شادی و بهزیستی انسان ها از طریق کشف توانمندی و کیفیت

^۵.Frisch

^۶. Vimz .& Pina

^۷. Zuskova

^۸.Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer

^۱. Gratz & Roemer

^۲. Hawkins, Catalano & Miller

^۳. Mauss., Cook, Cheng & Gross

^۴.Silliman & Schumm

شود که بسته های آموزشی جهت تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی در قالب یک برنامه آموزشی در طول سال تحصیلی به دانش آموزان متوسطه دوره دوم آموزش داده شود؛ زیرا آموزش این بسته های آموزشی کارآیی تحصیلی دانش آموزان این دوره را افزایش می دهد.

تعارض منافع

تمامی نویسندگان، نسخه نهایی را بازبینی کرده و تعارض منافی نداشته اند.

تشکر و قدردانی

از مسئولین مدیریت آموزش و پرورش شهرستان مرند، مدیران مدارس دبیرستان (شهید بهشتی)، نمونه ابوریحان و بهمن شاملو) دوره دوم متوسطه که زمینه لازم برای تحقیق را فراهم نمودند و همچنین از دانش آموزانی که در جلسات آموزش شرکت نمودند و با سعه صدر خود ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند؛ تشکر و قدردانی می نمایم.

منابع

احدیان فرد، پانته آ؛ اصغرزاد فرید، علی اصغر؛ لواسانی، فهیمه؛ عاشوری، احمد. (۱۳۹۶). ارزیابی تأثیر عوامل شناختی و فراشناختی و فراهیجانی برای پیش بینی پریشانی هیجانی در بین دانشجویان. *روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران*. ۲۳(۲)، ۱۹۱-۱۷۸.

ادیب، یوسف. (۱۳۸۵). بررسی میزان دستیابی نوجوانان ایرانی به مهارت های زندگی. *روان شناسی دانشگاه تبریز*. ۱(۴)، ۲۵-۱.

ارجمندنیا، علی اکبر؛ حسینی، افضل السادات؛ ولی زاده، سمیه. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی پایین. *اختلال های رفتاری و یادگیری*. ۱(۱)، ۲۴-۱۲.

اعظمی، یوسف؛ سهرابی، فرامرز؛ برجعلی، احمد؛ چوپان، حامد. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر

تأکید می کند: ۱- کفایت اجتماعی نقش مهمی در سلامت روان افراد دارد؛ برای مثال بین کفایت اجتماعی با افسردگی (کول، مارتین، پاورز و تراگلیو، ۱۹۹۹)، رابطه وجود دارد. ۲- در این فرایند افراد با همانندسازی توانمندی های خویش با گروه های همگن، زمینه بهبود رفتارها، واکنش ها و روابط خویش با دیگران را مهیا می کنند (فلنر^۲، ۲۰۰۲). ۳- کفایت اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت پذیری اجتماعی است. ۴- افراد دارای کفایت اجتماعی در پاسخ دادن و کنار آمدن با موقعیت های جدید و چالش انگیز موفق اند (سگرین^۳، ۲۰۰۰).

در زمینه ملاحظات اخلاقی می توان گفت در این پژوهش حریم خصوصی افراد یعنی دانش آموزانی که در معرض آموزش قرار داشتند، حفظ شده است و قبل از آموزش این اطمینان به آنها داده شده است. در نشان دادن داده ها امانت و صداقت رعایت شده است و داده ها به درستی گزارش و تجزیه و تحلیل شده است؛ بر این اساس محقق مسئولیت یافته های تحقیق خود را می پذیرد.

مهم ترین محدودیت این پژوهش این بود که آزمودنی های این پژوهش، همگی پسر بوده اند و نمی توان نتایج به دست آمده را به دختران تعمیم داد. همچنین نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر مربوط به جامعه همین پژوهش (دانش آموزان پایه یازدهم شهرستان مرند) بوده و در تعمیم آن به گروه ها و جوامع دیگر باید جانب احتیاط را رعایت کرد. بر اساس محدودیت های گفته شده پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی از روش های دیگر مانند پرسشنامه و مصاحبه ساختارمند بالینی جهت دستیابی به اطلاعات بیش تر و وسیع تر استفاده شود و همچنین این پژوهش در سایر جوامع آماری انجام و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه شود.

با توجه به اثربخشی این برنامه مداخله ای پیشنهاد می

¹.Cole, Martin, Powers & Truglio

².Felner

³.Segrin

تقوایی نیا، علی. (1397). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک طلبی و تعادل ورزشی تحصیلی دانشجویان مشروطی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۶ (۱۱)، ۲۱۴-۱۹۳.

جبرائیلی، هاشم، مرادی، علیرضا، حبیبی، مجتبی. (۱۳۹۹). ارزیابی ویژگی های روان سنجی و ساختار عاملی نسخه کوتاه فارسی مقیاس دشواری در تنظیم هیجان. *روان سنجی*. ۹ (۳۵)، ۱۴-۶۹.

جوادی، فرشته؛ هاشمی زرینی، هاشم؛ هاشمی زرینی، سعدالله. (۱۳۹۴). روابط تعادل ورزشی تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی. *پژوهش های کاربردی روان شناختی*. ۶ (۱)، ۲۰۷-۱۹۳.

حسنی، جعفر؛ میرآقایی، علی محمد. (۱۳۹۱). رابطه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با ایده پردازی خودکشی. *روان شناسی معاصر*. ۷ (۱)، ۷۲-۶۱.

دهقانی، یوسف؛ حکمتیان فرد، صادق؛ کامران، لیلا. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *روان شناسی کاربردی*. ۱۳ (۲)، ۲۵۰-۲۲۹.

رجبی، سوران؛ نظریور، محسن و تابناک، فاطمه. (۱۳۹۶). پیش بینی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با استفاده از انعطاف پذیری ذهن، بازداری و توجه پیوسته در نوجوانان دختر. *فصلنامه علمی پژوهشی عصب روان شناسی*. ۳ (۲)، ۲۴-۹.

زراق پور، مهدی؛ حسین زاده، علی اصغر. (۱۳۹۸). نقش میانجیگر راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی در رابطه بین ویژگی های شخصیتی با نشانه های جسمانی سازی دانشجویان دختر. *روان شناسی کاربردی*. ۱۳ (۲)، ۳۱۶-۲۹۵.

رشیدزاده، عبدالله. (۱۳۹۸). اثر بخشی بسته آموزشی خود تنظیمی فراشناختی بر مؤلفه های اهمالکاری تحصیلی (با نقش تعدیلی خودپنداره تحصیلی، نوآوری های آموزشی). ۱۸ (۷۲)، ۱۵۴-۱۳۷.

مدل گراس بر کاهش تکانشگری در افراد وابسته به مواد مخدر. *فصلنامه ی اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*. ۸ (۳۰)، ۱۴۱-۱۲۷.

امام دوست، زیبا؛ تیموری، سعید؛ خوی نژاد، غلامرضا؛ رجایی، علیرضا. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی شناخت درمانگری مبتنی بر ذهن آگاهی و واقعیت درمانگری بر تنظیم شناختی هیجان در مادران کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم. *علوم روان شناختی*. ۱۹ (۱۹)، ۶۵۵-۶۴۷.

اندامی خشک، علیرضا؛ گلزاری، محمود؛ اسماعیلی نسب، مریم. (۱۳۹۲). نقش راهبردهای نه گانه تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی تاب آوری. *اندیشه و رفتار*. ۷ (۲۷)، ۵۷-۶۷.

باومیستر، روی اف. (۱۴۰۰). *خودتنظیمی و خودکنترلی*. ترجمه علی شهروی، محمدرضا معدن نژاد و حمید رزاقی. چاپ اول، تهران: ارجمند.

باوی، ساسان. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی و مهارت های اجتماعی بر اضطراب اجتماعی، سازگاری اجتماعی و صمیمیت اجتماعی پسر نوجوان. *روان شناسی اجتماعی*. ۷ (۵۳)، ۴۶-۳۷.

بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۶). بررسی ویژگی های روان سنجی مقیاس دشواری تنظیم هیجان. *گزارش پژوهشی، دانشگاه تهران*.

بشارت، محمدعلی؛ بزازیان، سعیده. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان در نمونه ای از جامعه ایرانی. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی*. ۲۴ (۱۴)، ۷۰-۶۱.

بهداروندی شیخی، کبری؛ شریعت باقری، محمدمهدی. (۱۳۹۸). رابطه خودتنظیمی هیجانی و مسئولیت پذیری با روابط اجتماعی دانش آموزان. *فصلنامه رفاه اجتماعی*. ۱۹ (۷۳)، ۲۲۰-۱۱۹.

بیرامی، منصور؛ موحدی، یزدان؛ مینا شیری، عبدالخالق. (۱۳۹۲). مقایسه تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان سیگاری و غیرسیگاری. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*. ۲۳ (۱۰۹)، ۱۶۳-۱۵۶.

اختلال و سواس جبری با افراد عادی. دو ماهنامه علمی پژوهشی فیض. ۱۷(۵)، ۴۸۱-۴۷۱.

قیصری، زهرا؛ صاحبدل، حسین؛ ابراهیم پور، مجید. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی روان درمانی انگیزشی بر رفتارهای پرخطر (رفتار جنسی، خشونت) دانش آموزان. پژوهان. ۱۹ (۳)، ۳۳-۲۷.

کربلایی هرفته، فاطمه صغری؛ الله دینی، مهناز. (۱۳۹۹). تنظیم شناختی هیجان بر رفتارهای پرخطر و سلامت روان نوجوانان دختر دبیرستان شهر زاهدان، ششمین همایش ملی تازه های روانشناسی مثبت نگر، بندرعباس، <https://civilica.com/doc/1119870> کرمی، آزادالله؛ ملکی، حسن؛ بابامراد، افشین. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس مشارکتی و بارش مغزی بر کفایت اجتماعی. فصلنامه علمی روان‌شناسی تربیتی. ۱۰(۳۲)، ۵۵-۷۹.

لیندن فیلد. گیل. (۱۴۰۰). حال برتر: چگونه احساسات خود را مهارکنیم؟ ترجمه الهه میرزایی. چاپ چهارم، تهران، جوانه رشد.

محمدی، ابوالفضل؛ آقا جانی، میترا؛ زهتاب ور، غلامحسین. (۱۳۹۰). ارتباط اعتیاد، تاب آوری و مؤلفه های هیجانی. مجله علمی روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران. ۱۷(۲)، ۱۴۲-۱۳۶.

مسن اسفنگره، فریبا؛ حسین زاده، امیدعلی. (۱۳۹۷). بررسی روابط خودتنظیمی هیجانی و ذهن آگاهی با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان تجربی مقطع متوسطه دوم ناحیه یک تبریز، پنجمین کنفرانس بین المللی روان شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، ۲۱ تیر ماه، مؤسسه آموزش عالی تاکستان، دانشگاه پیام نور استان قزوین.

مشهدی، علی؛ قاسم پور، عبدالله؛ اکبری، ابراهیم؛ ایل بیگی، رضا؛ حسن زاده، شهناز. (۱۳۹۲). نقش حساسیت اضطرابی و تنظیم هیجانی در پیش بینی اضطراب اجتماعی دانشجویان. مجله علمی دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی. ۱۴(۵۲)، ۹۹-۸۹.

رضایی شریف، علی؛ زاهد بابلان، عادل؛ بیرانوند، زهرا. (۱۳۹۶). آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر هیجان مثبت یادگیری دانش آموزان دختر شهر خرم آباد پایه دوم دوره اول متوسطه، پنجمین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روان شناسی، مشاوره و آموزش در ایران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین تهران.

سلیمانی، اسماعیل؛ شیخ الاسلامی، علی؛ موسوی، مهناز. (۱۳۹۵). اثربخشی هوش هیجانی بر کفایت اجتماعی و تنظیم هیجانی دانش آموزان زورگو (غیر منضبط). روان شناسی تربیتی. ۱۲ (۴۲)، ۱۲۸-۱۰۳.

سند تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش. سایت

<http://www.nlai.ir/portals/o/files/pdf/common>

صالحی، سیده نرگس؛ افتخارصعادی، زهرا؛ برنا، محمد رضا. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری مثبت نگر و آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر تاب آوری و خودکارآمدی دانش آموزان دختر دارای افسردگی غیربالینی. روان شناسی اجتماعی. ۹(۶۰)، ۷۳-۵۹.

عزیزی، علیرضا؛ شمس، جمال؛ میرزایی، آزاده. (۱۳۸۹). بررسی رابطه تحمل آشفتگی و تنظیم هیجانی با میزان وابستگی دانشجویان به سیگار. مجله علمی پژوهشی حکیم، ۱۱(۱)، ۱۸-۱۱.

علیزاده، سیما؛ راهب، غنچه؛ میرزائی، زهرا؛ حسین زاده، سمانه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر گرایش به رفتارهای پرخطر نوجوانان پسر مراکز شبانه روزی بهزیستی در شهرهای مشهد و سبزوار. توان بخشی. ۲۱(۱)، ۷۳-۵۴.

طالع بکتاش، سهیلا؛ یعقوبی، حسن؛ یوسفی، رحیم. (۱۳۹۲). مقایسه طحواره های ناسازگار اولیه و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در بیماران مبتلا به

regulation strategies in the relationship between emotional collapse and interpersonal problems. *Quarterly Journal of Cognitive Science*, Vol. 15, No. 4, PP. 44 – 52.

Billings, A., & Moos, R. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 877-891.

Bjureberg, J., Ljotsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., Gratz, K. L. (2016). Development and Validation of a Brief Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: The DERS-16. *J Psychopathol Behav Assess*, 38(2), 284-296. doi:10.1007/s10862-015-9514-x

Cai, W., Pan, Y., Zhang, S., Wei, C., Dong, W., & Deng, G. (2017). Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: Exploring multiple mediation model. *Psychiatry Res*, 256(2): 71-78.

Cancian, A. C. M., Souza, L. A. S., Silva, V., Machado, W. L., & Oliveira, M. D. S. (2018). Psychometric properties of the Brazilian version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). *Trends Psychiatry Psychother*. doi:10.1590/2237-6089-2017-0128.

Carl, J. R., Gallagher, M. W., & Barlow, D. H. (2018). Development and preliminary evaluation of a positive emotion regulation augmentation module for anxiety and depression. *Behavior Therapy*, 49(6), 939-950.

Carver, C.S., Scherer, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267–283.

Chung, C. K., & Pennebaker, J. W. (2007). The psychological functions of function words. In K. Fiedler (Ed.), *Social communication* (pp. 343-359). New York: Psychology Press.

Clarke, P. B., Lewis, T. F., Myers, J. E., Henson, R. A., & Hill, B. (2020). Wellness, emotion regulation, and relapse during substance use disorder treatment. *Journal of Counseling & Development*, 98(1), 17-28.

Cleary, T.J.; Velardi, B.; & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self –

مصرآبادی، جواد؛ گزیدری، ابراهیم. (۱۳۹۸). فراتحلیل رابطه بین راهبردهای یادگیری خودنظم جویی و اهمال کاری تحصیلی. *روان شناسی تحولی روان شناسان ایرانی*. ۱۵(۵۹)، ۲۶۰ – ۲۴۹.

نیک دوست، فریبا؛ طهمورسی، نیلوفر؛ عباس پورآذر، زهرا. (۱۳۹۷). پیش بینی استرس ادراک شده بر اساس تنظیم شناختی هیجان و دشواری در تنظیم هیجان در افراد مبتلا به چاقی. *نشریه دانشگاه علوم پزشکی البرز*. ۸(۱)، ۲۶ – ۱۷.

یاراحمدیان، نسرين. (۱۳۹۱). ارتقای توانمندی های فردی اجتماعی و سلامت عمومی نوجوانان از طریق افزایش کفایت اجتماعی آنان. *علوم رفتاری*. ۶(۳)، ۲۸۸ – ۲۷۹.

Abdolmanafi, S. J., Hamidi, H., & Ebadi, H. (2015). Relationship between Emotional Intelligence and Emotion Regulation of EFL Learners. *of Basic Sciences & Applied Research*. Vol., 3 (7), 376-380, 2014.

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Abnormal Psychology*, 121, 276-281.

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer (2010). Emotion – regulation strategies across psycho pathology : A meta – analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217 – 237.

Aldwin, C., Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relationship between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 337-348.

Amstadter, A. (2008). emotion regulation and anxiety disorders. *Anxiety Disorders*, 22, 211 – 222.

Asgari, P; & Safarzadeh, S. (2014). Relationships between emotional regulation and religious beliefs with conflict resolution strategies with parents in students. *Psychology and Religion*, Volume 7, Issue 1, pp. 95 -81. (in Persian).

Berman, W. H., & Turk, D. C. (1981). Adaptation to divorce: Problems and coping strategies. *Marriage and family*, 43, 179-189.

Besharat, mohammad ali; Ofoghi, Zahra; Aghaee sabet; seyedeh Sara; Habbibnejad; mohammad; Pournaghd ali; ali; Geranmayeh pour; shiva(2015). The role of moderating cognitive emotional self –

matter for psychology: A quadripartite teievel framework. *The development of social competence* (pp.245-264). Beverly hills: sage.

Felner, B. (2002). *Social Confidence in Interpersonal Situation*. New York, McGraw Hill Press.

Ferraro, I., Taylor, A. (2021). Adult attachment styles and emotional regulation: The role of interoceptive awareness and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 173(4), 41-50.

Frisch, MB. (2006). *Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*. Hoboken, NJ: Wiley.

Garnefski, N., Kraaij, . & Spinhoven, P. (2001). Negative Life event, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and individual differences*. 30, 420-440.

Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems, Comparison between a clinical and non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16, 403-42.

Garnefski, N., Boon, S., & Kraaij, V. (2003). Relationship between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life events. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 401-408.

Garnefski, N., Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences* 40 (2006) 1659-1669.

Garnefski, N., Kraaij, . & Spinhoven, P. (2001). Negative Life event, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and individual differences*. 30, 420-440.

Grafe, L. A., Cornfeld, A., Luz, S., Valentino, R., & Bhatnagar, S. (2017). Orexins mediate sex differences in the stress response and in cognitive flexibility. *Biological Psychiatry*, 81(8), 683-92.

Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students strategic skills, self – efficacy , and mathemayics achievement. *Journal of school psy chology*, 64, 28 – 42.

Cocorada., E. Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII: Social Sciences Law* 2016;9(2):119-28.

Coccaro, E., Drossos, T., Kline, D., Lazarus, S. (2022). Diabetes distress, emotional regulation, HbA1c in people with diabetes and a controlled pilot study of an emotion-focused behavioral therapy intervention in adults with type 2 diabetes. *Primary Care Diabetes*, 11(3), 17-24.

Cole, DA., Martin, JM., Powers, B., Truglio, R. (1999). Modeling causal relations between academic and social competence and depression: a multitrait-multimethod longitudinal study of children. *Journal of Abnormal*.

Decker, M.L., Turk, C.L., Hess, B., & Murray ,C.E. (2008). Emotion regulation among individuals classified with and without generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22. 458-494.

Dillon DG, Ritchey M, Johnson BD, La-Bar KS. *Dissociable effects of conscious emotion regulation strategies on explicit and implicit memory*. *Emotion*. 2007;7(2):345-62.

Dokaneheei, F., & Ghaemmghami, G. (2015). The correlation between the emotional with social competence in female students at high schools of Damavand city. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5 (S2), 2055-2060.

Eichorn, N., Marton, K., & Pirutinsky, S. (2018). Cognitive flexibility in preschool children with and without stuttering disorders. *Journal of Fluency Disorders*, 57, 37-50.

Erozkan, A. (2014). Analysis of Social Problem Solving and Social Self – efficacy in Prospective Teachers. *Educational Sciences : Theory & Practice*, 14(2), 447– 455.

Felner, R.D. Lease, A. M, and Phillips, R.C. (1990). Social competence an the language of adequacy as a subject

year. 92 – 01. *Journal of Psychological Achievements*, Vol. 4, No. 2, pp 19 – 44.(in Persian).

Hatlevik, O. E; Guomundsdottir, G. B; & Loi, M.(2015). Digital diversity among upper secondary students : a multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education* , 81, 345 – 353.

Hawkins, J D. Catalano, R F and Miller. J Y (1992). Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug problems in Adolescence and Early Childhood: *mplications for Substance Abuse Prevention (in Psychological Bulletin. Vol 112, no 1)*.

Herwig, U., Opialla, S., Cattapan, K., Wetter, T. C., Jäncke, L., & Brühl, A. B.(2018). *Emotion introspection and regulation in depression. Psychiatry Research: Ne Neuroimaging*, 277, 7-13.

Howell, A.J., Watson, D.C., Powell, R. A., & Buro, K. . (2006). *Academic procrastination : The pattern and correlates of behaioural postponement. Personality and Individual Differences*, 40(8) ,1519-1530.

Joormann, J., & Stanton, C. H. (2016). *Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. Behaviour research and therapy*, 86, 35-49.

Kang, Y., Ha, J., Ham, G., Lee, E. (2022). A Structural Equatin Model of the Relationships between Social-emotional Competence, Social Support, Depression, and Aggression in Early Adolescents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 16(4), 64-73.

Kirwan, M., Pickett, S. M., & Jarrett, N. L. (2017). *Emotion regulation as a moderator between anxiety symptoms and insomnia symptom severity. Psychiatry research*, 254, 40-47.

Koiv, K.(2012). Social Skills Training as a mean of improving intervention for bullies and victims. *Social and Behavioral Sciences*, 45, 239 – 246.

Kraaij, V., and Garnefski, N. (2019). *The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometri*

Gratz, K, L., Rosenthal, M, Z ., Tull, M, T ., Lejues, C, W., & Gunderson, j, G. (2006). An experimental investigation of emotion dysregulation in borderline personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 850 – 855.

Gratz, K, L., Tull, M, T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance - and mindfulness - based treatments. In R. Baer(Ed). *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients. Illumination the theory and process of change (pp. 107 - 133)*. Oakland, CA : New Harbinger Publications.

Gratz, K.L. & Roemer , E. (2004). Multidimensional Assess Of Emotion Regulation and Dysregulation : Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 62 : 1, pp. 11- 41.

Greenberg, Leslie (2006) *Emotion-Focused Therapy: A Synopsis. Journal of Contemporary Psychotherapy*. Volume 36(2), 87-93.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26. doi: 10.1080/1047840X.2014.940781.

Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation (pp. 3-24)*. New York: Guilford Press.

Gross, J. J. (2003). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.

Hallion, L. S., Steinman, S. A., Tolin, D. F., & Diefenbach, G. J. (2018). Psychometric Properties of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) and Its Short Forms in Adults With Emotional Disorders. *Front Psychol*, 9, 539. doi:10.3389/fpsyg.2018.00539.

Hasanpour, E. (2014). Comparison of the effectiveness of teaching memory skills and emotional self – regulation on reducing the test anxiety amobg high school girl students in urmia school

support. *Personality and Individual Differences*, 39(2) : 391- 401.

Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y. J., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66 , 116 –124.

Mennin, D. S., Holoway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behavior Therapy*, 38, 284- 302.

Micaela, B.; & Carolyn, M. (2019). Emotional Intelligence and Day-To-Day Emotion Regulation Processes: Examining Motives for Social Sharing. *Personality and Individual Differences* 137; 22–26. School of Psychology.

Miguel, F. K., Giromini, L., Colombarolli, M. S., Zuanazzi, A. C., & Zennaro, A. (2017). A Brazilian Investigation of the 36- and 16-Item Difficulties in Emotion Regulation Scales. *J Clin Psychol*, 73(9), 1146-1159. doi:10.1002/jclp.22404.

Olaz, F , O., Medrano, L., A and Cabanillas, G.(2014). Effectiveness of Social Skills Training Experiential Method To Strengthening Socia Self Efficacy of University students . *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(3), 379 – 396.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child development*. [Epub ahead of print].

Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). *Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis*. *Frontiers in psychology*, 6, 160.

Pintrich, S ., DeGroot, E.V. (2014). Motivation and self – regulation learning components of classroom academic performance. *Journal of educational Psychology*, 82,33-48.

c properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personal. Individ. Differ.* 137, 56–61. doi:10.1016/j.paid. 2018.07.036 .

Kring , A. M ., & Saloan D .M., (Eds).(2010). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* . New York : The Guilford Press.

Laloyaux, J., Dessart, G., Van der Linden, M., Lemaire, M., & Laroi, F. (2016). *Maladaptive emotion regulation strategies and stress sensitivity mediate the relation between adverse life events and attenuated positive psychotic symptoms*. *Cognitive Neuropsychiatry*. Vol 21: pp. 116-129.

Lazarus, R. S., & Folkman. (1984). *Coping and adaptation In W. D. Gentry (Ed.)*, Hand book behavioral medicine (pp: 87-116). New York: Guilford press.

Leehu, Z; & Sivan, R. (2019). Emotional intelligence and emotion regulation in self-induced emotional states: *Physiological evidence Personality and Individual Differences*. 139 ; 202–207; Tel Hai College and Yzrael Valley College, Israel.

Li, J., Han, Z. R., Gao, M. M., Sun, X., & Ahemaitijiang, N. (2018). Psychometric properties of the Chinese version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS): *Factor structure, reliability, and validity*. *Psychol Assess*, 30(5), e1-e9. doi:10.1037/pas0000582.

Li, P. (2021). Sustainable policies for discouraging early childhood social competence. *Aggression and Violent Behavior*, 20(11), 70-79.

Ma, H. K. (2012). Social competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 20(12), 287-472.

Malesza, M. (2019). *Stress and delay discounting: The mediating role of difficulties in emotion regulation*. *Personality and Individual Differences*, 144, 56-60. Martin, R, C. & Dahlen, E, R. (2005). *The experience, expression, and control of anger in perceived social*

rumination, thought suppression, and eating disorder symptoms among men and women. *Eat Behav*, 32:95-100.

Strauss AY, Kivity Y, Huppert JD. (2019). Emotion regulation strategies in cognitive behavioral therapy for panic disorder. *Behav Ther*, 50(3): 659-71.

Sun, J., Liu, Q., & Yi, s. (2019). *Child neglect, psychological abuse and smartphone addiction among Chinese adolescents: The roles of emotional intelligence and coping style*. Computers in Human Behavior. Vol 90: pp. 74-83.

Trinidad DR, Johnson CA. (2002). *The Association between Emotion Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use*. Personality and Individual Differences, 3 (21): 95-105.

Troy, A.S. (2012). *Cognitive Reappraisal Ability As A Protective Factor: Resilience to stress across time and context*. Doctoral Dissertation of Philosophy. University of Denver.

Troy, A.S. & Mauss, I. B. (2011). *Resilience in the face of stress: emotion regulation as a protective factor*. In S.M, Southwick, & B.T, Litz & D, Charney, & M.J, Friedman.(Eds), Resilience and Mental Health : Challenges Across the Lifespsn(PP. 30-44). London : Cambridge university Press.

Vimz, B. & Pina, W. (2010).Theassessment of emotion regulation; Improving construct validity in research on psychopathology in Yoth. *Psychological Behavior Assessment, Published Online. (10) : 169 – 178*.

Zimmerman, B. J. (2001). Constrat validation of a strategy model of student selfregulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80.

Zuckerman, M.(1994).*Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.

Zuskova, k. (2014). Emotions Intelligence. *Applied sport psychology*, 20, p: S 63.

Popova-Petrosyan, E. V., Kulanthaivel, S., & Balasundaram, K. (2020). Development of Secondary Osteoporosis in Teenage Girls with Menstrual Disorders. *Current Women's Health Reviews*, 16 (1), 26-32.

Quarshie, E. N., Waterman, M. G., & House, A. O. (2020). Adolescent selfharm in Ghana: a qualitative interview-based study of first-hand accounts. *BMC psychiatry*, 20(1), 1-14.

Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2011). *Emotion regulation regulationand aggression*.

Rockhill CM., Vander Stoep, A., McCauley, E., Katon, WJ. (2009). Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children. *Journal of Adolescence*, 32(3),535-53.

Rothermund, K., Voss, A., & Wentura, D. (2008). Counter-regulation in affective attentional biases : *A basic mechanism that warrants flexibility in emotion and motivation*. *Emotion*, 8, 34-46.

Ryan, C. Martin, Eric, R. D.(2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger.*Personality and Individual Differences*, 39, 1249–1260.

Sanders, M. R., Turner, K. M., & Metzler, C. W. (2019). Applying self-regulation principles in the delivery of parenting interventions. *Clinical child and family psychology review*, 22(1), 24-42.

Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20, 379–403.

Shafer, A. B. (2012). Meta-analysis of the factor structures of four depression questionnaires: Beck, CES-D, Hamilton, and Zung. *clinical psychology*, 62(1), 123-146.

Silliman, B., & Schumm, W. R. (2000). Marriage preparation programs: A literature review. *The Family Journal*, 8, 133-142.

Smith K, Mason T, Anderson NL, Lavender JM. (2019). *Unpacking cognitive emotion regulation in eating disorder psychopathology: The differential relationships between*



Comparison of the effectiveness of training cognitive regulation of emotion and social competence on emotional regulation of male learners

Karim Abbasiaval¹, Mansour Bayrami^{2*}, Amir Panahali³, Touraj Hashemi Nosratabad

- 1) Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
- 2) Prof, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran
- 3) Associate Prof, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran
- 4) Prof, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran

Abstract

The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of the cognitive regulation of emotion and social competence training program on the emotional regulation of learners. The design of this research was pre-test-post-test with an unequal control group and the research method was semi-experimental in which the "emotional self-regulation" questionnaire was used before and after the training. The statistical population of the research was students in the 11th grade in the academic year of 1398-99 in Marand city, who were selected to participate in the research using a multi-stage cluster random sampling method of 60 people in three experimental groups 1, 2 and control and were replaced. The first experimental group was taught "cognitive emotion regulation" in 18 sessions (2 times a week and each session is 45 minutes); The second experimental group was taught "social competence" in 8 sessions (2 times a week and each session was 45 minutes) and the control group did not receive any training. The emotional self-regulation questionnaire of Gratz and Roemer (2004) was the tool of this research. Data were analyzed by SPSS-24 software. The results of multivariate and univariate covariance analysis showed that there is a significant difference between the groups in increasing emotional self-regulation ($p < 0.05$). These findings showed the two methods of teaching social adequacy and cognitive regulation of emotion in improving non-acceptance of emotional responses; Difficulty in performing purposeful behavior, difficulty in impulse control, and lack of emotional clarity have different effects, and this difference is in favor of cognitive emotion regulation training ($F = 32.35$, $p < 0.05$). Is; But these two methods have the same effect in improving the lack of emotional awareness and limited access to emotional regulation strategies. Based on these findings, it was concluded that the training of "Cognitive Emotion Regulation Program" and "Social Adequacy Program" increases emotional self-regulation in students.

Key words: cognitive regulation of emotion, social adequacy, emotional self-regulation