

اثربخشی تنظیم هیجانی بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر ابتدایی

سمانه زاهدیان^{۱*}، سید موسی کافی ماسوله^۲، مهناز خسرو جاوید^۳، مهناز فلاحی^۴

چکیده

تنظیم هیجانی یکی از مهمترین مهارت‌ها در سلامت روانی است. پژوهش حاضر به منظور اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر ابتدایی شهر قزوین در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ انجام شد. طرح پژوهش شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. ۲۴ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره پنجم ابتدایی شهر قزوین که کمترین نمره در پرسشنامه رفتارهای کنار آمدن کودکان را کسب نمودند انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) و کنترل (۱۲ نفر) جایدهی شدند و به پرسشنامه رفتارهای کنار آمدن کودکان (هرنادز، ۲۰۰۸) پاسخ دادند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای تنظیم هیجانی را آموزش دیدند در حالی که گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک متغییری نشان داد آموزش تنظیم هیجانی موجب افزایش معنادار در میانگین نمرات سبک مقابله کنار آمدن با مشکل ($P=0/001$) و سبک مقابله انحراف از مشکل ($P=0/05$) گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل گردید، ولی میانگین سبک کنار آمدن ویرانگر گروه آزمایش ($P=0/15$) تفاوت معنی‌داری با گروه کنترل نشان نداد. بنابراین با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مهارت تنظیم هیجانی می‌تواند سبک‌های مقابله‌ای مثبت را بهبود بخشد.

کلیدواژه‌ها: تنظیم هیجانی، سبک‌های مقابله‌ای، دانش‌آموزان دختر ابتدایی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

-
۱. * کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت (zahedian65@yahoo.com)
 ۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت
 ۳. استاد یار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت
 ۴. دکترای روان‌شناسی، دانشگاه علوم پزشکی گیلان

راهبردهای مقابله‌ای مجموعه‌ای از تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد است که در جهت تعبیر و تفسیر و اصلاح یک وضعیت تنش‌زا به کار می‌رود و منجر به کاهش رنج ناشی از آن می‌شود (لازاروس و فولکمن، ۱۹۹۱؛ به نقل از هاکنبری و هاکنبری، ۱۹۹۸). راهبردهای مقابله‌ای را روش تغییر موقعیت‌ها و یا تفسیر موقعیت‌ها می‌دانند. این راهبردها فرایند پویا و مداوم هستند و به طور کلی به دو نوع تقسیم می‌شوند: مسئله‌مدار و هیجان‌مدار. راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار بیانگر اعمالی هستند که هدفشان تغییر یا کاهش موقعیت‌های فشارزاست. معمولاً زمانی که موقعیت یا رویداد، قابل تغییر باشد و یا فرد چنین تصور کند که می‌تواند موقعیت را مهار کرده و آن را تغییر دهد، از راهبرد مسئله‌مدار استفاده می‌کند. راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار عبارت است از تنظیم پاسخ هیجانی فرد در برابر مسئله. در صورتی که موقعیت یا رویداد، غیرقابل تغییر باشد و یا فرد چنین تصویری داشته باشد در این حالت از راهبرد هیجان‌مدار استفاده می‌نماید (بند و درایدن، ۲۰۰۲).

روان‌شناسی سلامت^۱ برای نقش راهبردهای مقابله‌ای در چگونگی سلامت جسمانی و روانی اهمیت زیادی قائل است (کارور و همکاران، ۱۹۹۳). در حوزه رابطه سلامت روانی و راهبردهای مقابله‌ای، می‌توان گفت که سلامت روانی در یک تعامل دو طرفه از سویی از نتایج انتخاب و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای موثر و متناسب با تغییر و تنش محسوب می‌گردد و از سوی دیگر خود زمینه‌ساز فضای روانی سالمی است که در پرتو آن شناخت صحیح و ارزیابی درست موقعیت تنش‌زا جهت انتخاب راهکار مقابله‌ای موثر، میسر می‌گردد (غضنفری و قدم‌پور، ۱۳۸۷).

پویایی ویژگی مشترک راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار شناخته شده است. پویایی امکانات لازم برای مقابله فعال با موقعیت تنیدگی‌زا را در اختیار فرد قرار می‌دهد. این وضعیت تمام توانایی‌های بالقوه فرد را برای مقابله مثبت و حل مسئله فرا می‌خواند و احتمال موفقیت وی را افزایش می‌دهد. بنابراین راهبردهای کارآمد مقابله‌ای از طریق افزایش اعتماد به نفس افراد، مهارت‌های حل مسئله آنها را بهبود بخشیده و به رضایت بیشتر منجر می‌شود. انکار موقعیت تنیدگی‌زا به رفتار اجتنابی و انفعال در مقابله با موقعیت تنیدگی‌زا و ناتوانی در به کارگیری توانمندی‌های بالقوه و ابتکار عمل فرد منجر می‌شود. با این سبک مقابله مشکل پیش آمده غیر قابل حل می‌ماند و در نتیجه نارضایتی افزایش می‌یابد. ویژگی‌های انکار و انفعال و پیامدهای آنها در مقابله ناکارآمد هیجانی با موقعیت تنیدگی‌زا از طریق کاهش اعتماد به نفس فرد نیز بر مشکلات و نارضایتی‌ها می‌افزاید (غضنفری و قدم‌پور، ۱۳۸۷).

نمی‌توان گفت که راهبرد مقابله‌ای خوب یا بد وجود دارد، هر کدام از این دو نوع راهبرد مقابله‌ای در موقعیت‌ها و شرایط خاص، به عنوان روش مبارزه با مسائل و مشکلات به کار می‌روند، به طوری که ممکن است هر کدام از این راهبردها حالت سازنده و یا غیرسازنده داشته باشند برای مثال فردی که راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار از نوع سازنده را به کار می‌گیرد معمولاً مسؤلیت حل مسئله را می‌پذیرد، به دنبال کسب اطلاعات صحیح درباره مسئله است، در جستجوی یاری از طرف دیگران است، تصمیم‌های عملی واقع‌بینانه می‌گیرد، به تنهایی و یا به کمک دیگران سعی در انجام نقشه‌های طرح شده دارد، نسبت به انجام کارها و حل مشکلات دیدگاه خوش‌بینانه داشته و دارای خودکارآمدی و نیز شادزیستی بالاست. در مقابل، فردی که راهبرد مقابله‌ای مسئله‌مدار از نوع غیرسازنده را به کار می‌گیرد مسؤلیت کمتری در قبال حل مسئله می‌پذیرد، به دنبال اطلاعات ناکافی و ناصحیح است، از منابع نامناسب به جستجوی کمک می‌پردازد، تصمیم‌های غیرواقع‌بینانه می‌گیرد، دیدگاه بدبینانه داشته و خودکارآمدی و شادزیستی وی در سطح پایین است (کار، ۲۰۰۴؛ به نقل از زونزیان، غرابی و یکه یزدان دوست، ۱۳۸۹).

همین مسئله در مورد راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار نیز صادق است. فردی که راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار از نوع سازنده را به کار می‌گیرد به دنبال برقراری رابطه حمایتی به ویژه رابطه با دوستان، می‌گردد. عقیده بر این

است که برقراری چنین رابطه‌ای نقش برون‌ریزی عاطفی دارد. در صورتی که اگر فردی راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار از نوع غیرسازنده را به کار گیرد اقدام به برقراری روابط مخرب خواهد کرد، به انکار مسائل خواهد پرداخت و به جای تفکر سازنده به تفکر تخیلی و جادویی روی خواهد آورد (کسیدی و شیور، ۱۹۹۹؛ به نقل از زنونزبان و همکاران، ۱۳۸۹). روش‌های مقابله از جمله حل مسئله، روش‌هایی برای مقابله با تنیدگی و حل مشکلات زندگی هستند و برای ارتقا زندگی به مطلوب‌ترین سطح ممکن، افراد می‌توانند راه‌های مختلف مقابله با تنیدگی را بیاموزند (زونبان و همکاران، ۱۳۸۹).

کنار آمدن و سازگاری با محیط اجتماعی مستلزم مجموعه‌ای از مهارت‌های حل مسئله بین شخصی است که نمی‌توان آنها را به وسیله آزمون‌های رایج هوش یا آزمون شخصیت اندازه‌گیری کرد، حل مسئله بر یک فرآیند رفتاری-شناختی دلالت دارد که پاسخ‌های بالقوه مؤثر را برای یک موقعیت مشکل فراهم می‌آورد و احتمال انتخاب مؤثرترین پاسخ را از میان پاسخ‌های متعدد افزایش می‌دهد. در واقع آموزش حل مسئله را می‌توان فرایند کمک به فرد برای رشد یادگیری او در نتیجه افزایش احتمال مقابله مؤثر در طیف وسیعی از موقعیت‌ها تعریف کرد (مالوف، تورستانس و شاتل، ۲۰۰۷). از نظر لازاروس (۱۹۹۳) مقابله، دو کارکرد مهم دارد: تنظیم هیجان‌های ناگوار و درمانده‌کننده، و در پیش گرفتن کنشی برای تغییر و بهبود مسئله‌ای که باعث ناراحتی شده است (کارادماس و کلانتزایی، ۲۰۰۴).

از نظر هرناندز (۲۰۰۸) کودکان و نوجوانان با افزایش سن به طور سازش‌یافته‌تری مهارت‌های کنار آمدن را می‌آموزند و بیشتر قادر خواهند بود که راهبردهای کنار آمدن را در موقعیت‌های ویژه دنبال کنند بنابراین می‌توانند بین مهارت‌های شناختی و رفتاری که مناسب می‌دانند، نوسان داشته باشند. اگر چه راه‌های مقابله کودکان نوسان کمی دارد اما دونالدسون و همکاران (۲۰۰۰) می‌گویند: در سراسر شرایط سنی کودکی، الگوی کلی رفتار ثابت باقی می‌ماند. در واقع، پژوهش آنها نشان داد که رفتار مقابله کودکان سازش‌یافته‌تر و باثبات‌تر از بزرگسالان است. توانایی مهار هیجان‌ها کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا هیجان‌های خود و دیگران را تشخیص دهند و نحوه تأثیر آنها را بر رفتار بدانند تا بتوانند واکنش مناسبی از خود نشان دهند. برخورد نامناسب با هیجان‌هایی که معمولاً از آنها با عنوان هیجان منفی یاد می‌شود، مانند غم، خشم و اضطراب، می‌تواند اثرات ناخوشایندی بر سلامت جسم و روان داشته باشد. بنابراین توانایی شناخت هیجان‌ها، مهم‌ترین مرحله در مهار آنها محسوب می‌شود (یوسفی، ۱۳۸۵). اگر کودک یا نوجوان بداند که چه شرایطی موجب ایجاد تنیدگی می‌شود، می‌تواند از ایجاد چنین موقعیت‌هایی جلوگیری نماید (دادستان، ۱۳۸۹). بنابراین آموزش صحیح مهار هیجان این امکان را به او می‌دهد تا موضوع را با اولیاء خود در مدرسه و خانه در میان بگذارد تا پیش از ایجاد ناراحتی و عصبانیت در آنها، توجه آنها را به سوی مسئله جلب کند. بنابراین والدی که می‌کوشد قدرت شناخت و مهار هیجان‌ها را در کودک یا نوجوان خود پرورش دهد، به حفظ سلامت و بهداشت روان خود نیز کمک می‌کند (نریمانی، ۱۳۹۱). نظریه‌های جدید در قلمرو هیجان بر نقش مثبت و انطباقی هیجان تأکید دارند (فردریکسون، ۲۰۰۱). پژوهشگران نشان دادند که هیجان می‌تواند نقش سازنده‌ای در حل مسئله و پردازش اطلاعات و تسهیل در فرایند تصمیم‌گیری داشته باشد (پالفای و سالووی، ۱۹۹۳؛ نقل از یوسفی، ۱۳۸۵).

تنظیم هیجان را می‌توان به صورت فرایندهایی تعریف کرد که از طریق آن افراد می‌توانند بر این که چه هیجانی داشته باشند چه وقت آنها را داشته باشند و چگونه آنها را تجربه و ابراز کنند تأثیر بگذارند (گروس، ۱۹۹۸؛ نقل از یوسفی، ۱۳۸۵). در این رابطه تامپسون (۲۰۰۶) معتقد است که تنظیم هیجان به منزله فرایندهای درونی و بیرونی است که مسئولیت مهار، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف او بر عهده دارند. هنگامی که فرد با یک موقعیت هیجانی رو به رو می‌شود احساس خوب و خوش‌بینی برای مهار هیجان

سمانه زاهدیان، سید موسی کافی ماسوله، مهناز خسرو جاوید، مهناز فلاحی

کافی نیست بلکه وی نیاز دارد که در این موقعیت‌ها بهترین کارکرد شناختی را داشته باشد (رضوان، بهرامی و عابدی، ۱۳۸۵). در حقیقت در فرایند تنظیم هیجان به تعامل بهینه‌ای از شناخت و هیجان جهت مقابله با شرایط منفی نیاز است زیرا انسان‌ها با هرچه مواجه می‌شوند آن را تفسیر می‌کنند و تفسیرهای شناختی تعیین‌کننده واکنش‌های افراد است (عبدی، باباپور خیرالدین، و فتحی، ۱۳۸۹).

فرایند تنظیم هیجان بیشتر از طریق دو چهارچوب مهم بررسی می‌شوند که عبارتند از: ۱. راهبردهای تنظیم هیجان که قبل از وقوع حادثه یا در آغاز بروز آن فعال می‌شوند ۲- راهبردهای تنظیم هیجان که پس از بروز حادثه و یا بعد از شکل‌گیری هیجان فعال می‌شوند. راهبردهای تنظیم هیجان که قبل از وقوع حادثه فعال می‌شوند در مهار هیجان منفی حوادث نقش مهمی دارند، زیرا موجب تفسیر واقعه به نحوی می‌شوند که پاسخ‌های هیجانی منفی را کاهش می‌دهد (گروس، ۱۹۹۸؛ نقل از عبدی و همکاران، ۱۳۸۹).

سپهریان (۱۳۸۶) در پژوهش خود با عنوان مطالعه تاثیر آموزش مهارت‌های مدیریت هیجانی بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی در نوجوانان و با بررسی ۹۵ دانش‌آموز کلاس دوم دبیرستان به این یافته‌ها دست پیدا کرد که آموزش مهارت تنظیم هیجان در گروه دانش‌آموزان پسر دارای سبک مقابله مسئله‌مدار و در گروه دانش‌آموزان دختر دارای سبک‌های مقابله هیجان‌مدار واجتبابی تاثیر معناداری داشته است. جونز و اولاندیک^۱ (۲۰۰۵) نشان دادند کودکانی که معتقدند رفتارهای مقابله‌ای فعال در شرایط تنیدگی‌زا کمک‌کننده است کمتر این راهبردها را به چالش می‌کشند و بیشتر از آنها استفاده می‌کنند در مقابل کسانی که اعتقاد کمتری به اثر راهبردهای مقابله‌ای فعال دارند به احتمال بیشتری از راهبرد اجتناب استفاده می‌کنند و به خودی خود، میزان آسیب روانی پس از فاجعه را گسترش می‌دهند. نتایج پژوهش کاستلو و همکاران (۲۰۰۲) نشان داد که ۲۵ درصد از کودکان و نوجوانان در نمونه‌های مورد بررسی آنها حداقل یک عامل تنیدگی‌زا شدید را تا سن ۱۶ سالگی تجربه کرده‌اند به نظر گروس و جان (۲۰۰۳) راهبردهای هیجانی به توانایی فهم هیجان‌ها و تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌ها کمک شایانی می‌کند و از طریق افزایش راهبردهای تنظیم هیجانی مثبت باعث مقابله مؤثر با موقعیت‌های تنیدگی‌زا می‌شود و حتی فعالیت‌های لازم در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی را بالا می‌برد.

با توجه به اهمیت راهبردهای مقابله با تنیدگی در استفاده از شیوه‌های مؤثر بر مهار هیجان‌های منفی این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سوال است که آیا آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به انتخاب نوع سبک مقابله-ای کودکان کمک کند.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع پنجم دبستان شهر قزوین درسال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. جهت نمونه‌گیری از سه منطقه آموزش و پرورش شهر قزوین منطقه دو به صورت تصادفی انتخاب شد که جمعا مدارس دولتی در دوره پنجم ابتدایی این منطقه شامل ۱۶ مدرسه دخترانه است که از این بین ۵ مدرسه به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد و ۲۴ نفری که در پرسشنامه رفتارهای کنار آمدن کودکان نمره بالاتر از میانگین کسب کردند به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جهت اجرای مداخله آموزش مهارت تنظیم هیجانی جایدهی شدند.

ب) ابزار پژوهش: برای اندازه‌گیری میزان رفتارهای کنار آمدن کودکان با شرایط تنیدگی‌زا، از پرسشنامه رفتارهای کنار آمدن کودکان که توسط هرناندز (۲۰۰۸) طراحی شده است استفاده شد. این مقیاس از ۳ خرده‌مقیاس انحراف از مشکل، کنار آمدن با مشکل در جهت بهبود آن و کنار آمدن ویرانگر و یک عامل ترکیبی تشکیل شده است. پژوهشگران بیان کردند آلفای کرونباخ برای انحراف از مشکل (۰.۹۳٪)، کنار آمدن با مشکل در

اثر بخشی آموزش تنظیم هیجانی و ...

جهت بهبود آن (۸۸٪)، کنار آمدن ویرانگر (۸۷٪)، و ترکیب سه عامل (۹۴٪) است. این مقیاس از ۵۷ گویه تشکیل شده و با استفاده از طیف لیکرت ۴ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود (از هرگز=۱ تا تقریباً همیشه=۴). پایایی پرسشنامه با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و بازآزمایی مورد بررسی قرار گرفت. اعتبار صوری و محتوایی پرسشنامه نیز توسط اساتید روان‌شناسی تأیید شد. در پژوهش داخلی که انجام شده است و در دست چاپ است اعتبار همگرایی پرسشنامه ارتباط رضایت‌بخش بین نمره کل ابعاد با بعدها را نشان داد. آلفای کرونباخ و روش آزمون مجدد برای کل مقیاس بین ۰/۷۴-۰/۹۱ بود.

معرفی برنامه آموزشی: برنامه آموزشی مهارت تنظیم هیجان که شامل تعریف هیجان و احساس، افکار و نقش آنها در شکل‌گیری هیجان‌ها و احساس‌ها، راهبرد مقابله با احساس‌های منفی بود بر اساس استفاده از برخی اطلاعات، روش‌ها، تکنیک‌ها و تکالیف ارائه شده در کتاب‌های تنظیم هیجان کودکان (مک لیم، ۲۰۰۷؛ ترجمه کیانی و بهرامی؛ ۱۳۹۰)، کتاب کار برای کاهش تنیدگی (بیگل، ۲۰۰۹؛ ترجمه ناصری تفتی؛ ۱۳۹۲)، و آموزش مهارت‌های زندگی به کودکان (ورنون، ۱۹۹۵؛ ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۷) طراحی شد و در ۸ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای به مدت ۸ هفته تنظیم گردید و به صورت گروهی اجرا شد. خلاصه جلسه‌هایی که برای دانش‌آموزان اجرا شد به شرح زیر است.

جدول ۱. خلاصه برنامه مداخله‌ای تنظیم هیجان

جلسه اول: اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی
جلسه دوم: آموزش آگاهی از هیجان‌های مثبت مانند شادی، علاقمندی و توجه به هیجان‌های مثبت و لزوم استفاده از آن
جلسه سوم: مروری بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجان‌های منفی مانند اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت
جلسه چهارم: آموزش بیان هیجان‌های منفی و شیوه‌های ابراز درست هیجان‌های منفی از طریق بازی
جلسه پنجم: نهایت دادن تکالیف خانگی در مورد شیوه ابراز درست هیجان‌های منفی خود در خانه یا مدرسه
جلسه ششم: آموزش آگاهی از هیجان‌های منفی دیگران و شیوه برخورد مناسب با هیجان‌های منفی دیگران از طریق بازی
جلسه هفتم: آموزش اهمیت سبک‌های مقابله با فشار روانی در استفاده از شیوه‌های موثر بر کنترل هیجان‌های منفی در مدرسه و خانه
جلسه هشتم: جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون

نتایج

میانگین و انحراف معیار سبک‌های کنار آمدن دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱ ارائه شده است. همچنین در جدول نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی سبک‌های کنار آمدن کودکان به تفکیک گروه و موقعیت آزمون

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	K-S Z	p
عامل انحراف از مشکل	پیش‌آزمون	آزمایش	۶۶/۹۲	۴/۷۳	۰/۶۰	۰/۸۵
	کنترل	۵۶/۰۸	۸/۹۳	۰/۸۷	۰/۴۲	
پس‌آزمون	آزمایش	۶۸/۲۵	۶/۸۶	۰/۶۳	۰/۸۲	

۰/۶۸	۰/۷۱	۹/۵۲	۵۲/۸۳	کنترل		
۰/۹۷	۰/۴۸	۴/۶۱	۳۵/۶۷	آزمایش	پیش‌آزمون	عامل کنار آمدن با مشکل
۰/۹۳	۰/۵۴	۶/۱۱	۳۰/۱۷	کنترل		
۰/۲۸	۰/۹۸	۳/۰۵	۳۹/۵۸	آزمایش	پس‌آزمون	
۰/۶۴	۰/۷۳	۶/۲۱	۲۶/۵۰	کنترل		
۰/۶۲	۰/۷۴	۲/۳۷	۸/۷۵	آزمایش	پیش‌آزمون	عامل کنار آمدن ویرانگر
۰/۹۴	۰/۵۲	۱/۵۹	۷	کنترل		
۰/۴۱	۰/۸۸	۱/۵۶	۹/۰۸	آزمایش	پس‌آزمون	
۰/۷۵	۰/۶۷	۱/۸۷	۷/۳۳	کنترل		

میانگین عامل انحراف از مشکل دانش‌آموزان گروه آزمایشی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۶۶/۹۲ و ۶۸/۲۵ است و میانگین عامل انحراف از مشکل دانش‌آموزان گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۵۶/۰۸ و ۵۲/۸۳ است. میانگین عامل کنار آمدن با مشکل دانش‌آموزان گروه آزمایشی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۳۹/۵۸ و ۳۵/۶۷ است و میانگین عامل کنار آمدن با مشکل دانش‌آموزان گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۳۰/۱۷ و ۲۶/۵۰ است. میانگین عامل کنار آمدن ویرانگر دانش‌آموزان گروه آزمایشی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۸/۷۵ و ۹/۰۸ است و میانگین عامل کنار آمدن ویرانگر دانش‌آموزان گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر است با ۷/۳۳ و ۷/۳۳ است.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که آماره Z آزمون کالموگروف - اسمیرنوف برای تمامی متغیرها در هر دو گروه معنی‌دار نیست. بنابراین توزیع متغیرها در گروه آزمایش و کنترل نرمال است. جهت تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. به این منظور ابتدا مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس بررسی و تأیید شد. آماره F آزمون همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون سبک‌های مقابله‌ای در دو گروه معنی‌دار نیست ($F=1.50, p<0.24$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون سبک‌های مقابله‌ای در دو گروه همگن است. آماره F آزمون ام باکس نیز معنی‌دار نیست ($F=1.59, p<0.14$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته یعنی سبک‌های مقابله‌ای در دو گروه برابر است. در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری مربوط به سبک‌های مقابله‌ای در بین گروه کنترل و آزمایش

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
اثر پیلائی	۰/۴۳						
لامبدای ویلکز	۰/۵۶	۴/۸۲	۳	۱۹	۰/۰۱	۰/۴۳	۰/۸۳
اثر هوتلینگ	۰/۷۶						
بزرگترین ریشه روی	۰/۷۶						

اثر بخشی آموزش تنظیم هیجانی و ...

با توجه به جدول بالا بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر ترکیبی سبک‌های مقابله‌ای در پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره جهت بررسی دقیق‌تر در سبک‌های مقابله‌ای گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره تفاوت گروه آزمایش و کنترل در سبک‌های مقابله‌ای

مؤلفه	مجموع مجذورات آزمایشی	مجموع مجذورات خطا	میانگین مجذورات آزمایشی	میانگین مجذورات خطا	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
انحراف از مشکل	۴۴۸/۳۹	۱۳۷۴/۸۴	۴۴۸/۳۹	۶۵/۴۶	۶/۸۴	۰/۰۲	۰/۲۵	۰/۷۱
کنار آمدن با مشکل	۳۰۶/۳۸	۴۱۱/۲۲	۳۰۶/۳۸	۱۹/۵۸	۱۵/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۰/۹۶
کنار آمدن ویرانگر	۶/۸۹	۶۴/۵۷	۶/۸۹	۳/۰۷	۲/۲۴	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۳۰

با توجه به جدول ۴ آماره F برای سبک‌های مقابله انحراف از مشکل (۶/۸۴) در سطح ۰/۰۵ و کنار آمدن با مشکل (۱۵/۶۴) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. اما این آماره برای مولفه کنار آمدن ویرانگر (۲/۲۴) معنی‌دار نیست.

جدول ۵. میانگین‌های برآورد شده نهایی سبک‌های مقابله در گروه‌ها

مؤلفه	گروه	میانگین	خطای استاندارد
انحراف از مشکل	آزمایش	۶۶/۲۰	۲/۲۷
	کنترل	۵۴/۸۸	۲/۲۷
کنار آمدن با مشکل	آزمایش	۳۷/۷۲	۱/۴۸
	کنترل	۲۸/۳۶	۱/۴۸
کنار آمدن ویرانگر	آزمایش	۸/۹۱	۰/۵۹
	کنترل	۷/۵۰	۰/۵۹

توجه به جدول ۵. میانگین گروه آزمایش در سبک‌های مقابله انحراف از مشکل (۶۶/۲۰) و کنار آمدن با مشکل (۳۷/۷۲) به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین گروه کنترل در این سبک‌ها به ترتیب با میانگین (۵۴/۸۸) و (۲۸/۳۶) است. اما میانگین گروه آزمایش در سبک کنار آمدن ویرانگر (۸/۹۱) تفاوت معنی‌داری با گروه کنترل (۷/۵۰) ندارد. بنابراین با توجه به این یافته‌ها در پاسخ به سوال دوم می‌توان گفت که آموزش مهارت تنظیم هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای ترکیبی، انحراف از مشکل و کنار آمدن با مشکل اثر مثبتی دارد. اما بر سبک کنار آمدن ویرانگر تأثیری ندارد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر سبک مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر پنجم ابتدایی صورت پذیرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت تنظیم هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای انحراف از مشکل و کنار آمدن با مشکل اثر مثبتی دارد. اما بر سبک کنار آمدن ویرانگر تأثیری ندارد.

نتایج این پژوهش با بسیاری از پژوهش‌های قبلی مانند سپهریان (۱۳۸۶)، سهرابی، محمدی و ارفعی (۱۳۹۰)، رضایی، ملک‌پور و عریضی (۱۳۸۸)، تلادو (۲۰۰۱)، اکوت و فریدنبرگ (۲۰۰۹) همسو است. در تبیین

یافته‌های پژوهش حاضر با استناد به پژوهش‌های پیشین مانند سهرابی، محمدی و ارفعی (۱۳۹۰)، می‌توان گفت هنگامی که به دانش‌آموزان مهارت‌های تنظیم هیجان مانند آگاهی از هیجان‌های مثبت و منفی و چگونگی مهار هیجان‌های منفی درونی شده مانند تنیدگی آموزش داده می‌شود، کسب چنین مهارت‌هایی در دانش‌آموزان موجب شده است تا در ارزیابی شناخت اولیه موقعیت‌های تنیدگی‌زا را کمتر تهدیدکننده ارزیابی نمایند و همچنین این دانش‌آموزان در ارزیابی‌های شناختی خود به این نتیجه رسیدند که امکان جبران موقعیت‌های تهدیدکننده وجود دارد. بالاخره، آنها به این باور رسیدند که می‌توانند از امکانات و منابع خود جهت مقابله با موقعیت فشارزا بهره بگیرند.

نتیجه این پژوهش در زمینه تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای انحراف از مشکل با پژوهش سپهریان (۱۳۸۶)، رضایی، ملک‌پور و عریضی (۱۳۸۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت بسیاری از راهبردهای مقابله‌ای در این عامل ممکن است توسط کودکان و نوجوانان برای منحرف کردن توجه و تفکر خود از مشکل پیش آمده مورد استفاده قرار گیرد. حمایت و پشتیبانی خانواده در این شرایط برای کودکان و نوجوانان به منزله تغییر تمرکز از مشکل به سوی بازگشت به فعالیت‌های دیگر جهت ایجاد تفکر مثبت است و همچنین توجه به اعتقادات مذهبی به صورت نامحسوس نوعی دوری از مشکل و تمرکز بر باورهای مثبت است که با توسل به خدا مشکل در طول زمان حل خواهد شد از میزان فشار و ناراحتی کودکان و نوجوانان کاسته خواهد شد و سطح خودتنظیمی افزایش می‌یابد (فلیدمن بارت و کراس، ۲۰۰۱).

علاوه بر این، این یافته که آموزش تنظیم هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای ویرانگر اثر ندارد با برخی از پژوهش‌های قبلی مانند هرناندز (۲۰۰۸)، کندال و همکاران (۲۰۰۷)، لاکارسی و همکاران (۱۹۹۶)، اسپریتو (۱۹۹۶) ناهمسو است. در تبیین پژوهش حاضر می‌توان گفت سبک مقابله‌ای ویرانگر رفتارهای به شدت تکانشی و آنی را در بر می‌گیرد که از پتانسیل هیجانی بالایی برخوردار هستند. این گونه رفتارها در مقابل درمان‌های کوتاه-مدت مقاوم هستند زیرا نشانگر یک الگوی رفتاری جا افتاده هستند. و یکی از دلایل این که این روش بر سبک ویرانگر تاثیر نگذاشته است، به کوتاه بودن دوره آموزشی مربوط می‌شود. بنابراین لازم است در پژوهش‌های بعدی دوره‌های درمان افزایش یافته تا بررسی شود که آیا این افزایش بر این سبک تاثیر می‌گذارد.

وقتی که کودکان وارد مدرسه می‌شوند، آنها یک سری از راهبردهای تنظیم هیجان را رشد داده‌اند (ریچاردز و گراس، ۲۰۰۰). همچنین آنها آموخته‌اند که با نشان دادن محبت، کمک و بخشش هیجان‌های دیگران را تحت تاثیر قرار دهند. علاوه بر این، آنها باید قادر به شناسایی هیجان خود و دیگران باشند و بدانند که قبل از استفاده از یک راهبرد، باید دست به تنظیم هیجان بزنند (مسترز، ۱۹۹۱).

نتایج این پژوهش لزوم توجه هر چه بیشتر به بحث تنظیم هیجان و اثر آموزش آن بر سبک‌های مقابله با تنیدگی را یادآور می‌شود زیرا با توجه به این که توانایی مقابله افراد در اواخر کودکی کاهش پیدا می‌کند. این امر در بین افراد ۱۱ تا ۱۴ ساله مشهود است. در این گروه سنی، افزایش نشخوار ذهنی و کاهش استفاده از توجه گردانی دیده می‌شود. افراد در این گروه سنی در معرض خطر قرار دارند به ویژه دختران که با استفاده از منابع همسالان سعی در مقابله دارند و نسبت به پسران تجربه تنیدگی‌های جسمانی بیشتری را گزارش کرده‌اند (همپل و پترمن، ۲۰۰۵؛ نقل از مک لم، ۲۰۰۷). بنابر این پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان مسائل آموزش و پرورش آموزش تنظیم هیجان را در برنامه تحصیلی دانش‌آموزان وارد کنند. بر مبنای نتایج این پژوهش به مشاور ها، روان‌شناس‌های مدرسه و معلم ها پیشنهاد می‌شود که با استفاده از آموزش تنظیم هیجان در جهت استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مفید بکوشند. و در آخر با توجه به نقش مدیریت هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای کودکان به پژوهشگران توصیه می‌شود پرسشنامه سبک‌های کنار آمدن کودک را در سطح گسترده‌ای از شهرهای ایران با قومیت‌های مختلف هنجاریابی کنند.

سپاسگزاری: از تمام دانش‌آموزان و مربیانی که در انجام این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر می‌شود.

منابع

- بیگل، ج. ام. (۲۰۰۹). کتاب کار کاهش استرس برای نوجوانان: مهارت‌های ذهن‌آگاهی برای مقابله با استرس. ترجمه نگین نصری تفتی. (۱۳۹۲). تهران: ارجمند.
- دادستان، پ. (۱۳۸۹). روان‌شناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی (جلد اول). تهران: ارسباران.
- رضایی، ا؛ ملک‌پور، م؛ و عریضی، ج. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان استرس و شیوه‌های مقابله با استرس نوجوانان مراکز شبه‌خانواده. *دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۶(۳۴)، ۲۸-۲۱.
- رضوان، س؛ بهرامی، ف؛ و عابدی، م. (۱۳۸۵). تاثیر تنظیم هیجان بر شادکامی و نشخوار فکری دانشجویان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی (اندیشه و رفتار)*. ۱۲. ۲۸-۱۸.
- زنوزیان، س؛ غرابی، ب؛ و یکه یزدان دوست، ر. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش حل مسئله در تغییر راهبردهای مقابله‌ای دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۵، ۸۸-۱۰۶.
- سپهریان آذر، ف. (۱۳۸۶). مطالعه تأثیر آموزش مهارت‌های هوش هیجانی بر شیوه مقابله با فشار روانی در نوجوانان شهر ارومیه. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه ارومیه.
- سهرابی، ر؛ محمدی، ا؛ و ارفعی، ا. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای نوجوانان دختر، زن و مطالعات خانواده، ۴(۱۳)، ۵۹-۴۵.
- عبدی، س؛ بابا پورخیرالدین، ج؛ و فتحی، ح. (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های تنظیم هیجان شناختی و سلامت عمومی دانشجویان. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش*. ۸. ۲۶۴-۲۵۸.
- غضنفری، ف؛ و قدم پور، ع. (۱۳۸۷). بررسی رابطه راهبردهای مقابله‌ای و سلامت روانی در ساکنین شهر خرم آباد. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۱۰(۳۷)، ۴۷-۵۴.
- مک لم، گ. ال. (۲۰۰۷). تنظیم هیجان کودکان، راهنمای گام به گام برای والدین، معلمان، مشاوران و روان‌شناسان. ترجمه احمدرضا کیانی و فاطمه بهرامی. (۱۳۹۰). تهران: نسل فردا.
- نریمانی، م؛ آریان پور، س؛ ابوالقاسمی، ع؛ و و احدی، ب. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان بر عاطفه و خلق جانبازان شیمیایی. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک*، ۱۵، ۱۰۷-۱۱۸.
- یوسفی، ف. (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با افسردگی واضطراب در دانش‌آموزان مدارس راهنمایی شهر تهران. *مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۶، ۸۹۲-۸۷۱.
- ورنون، آن. (۱۹۹۵). آموزش مهارت‌های زندگی: رشد هیجانی، اجتماعی، شناختی و خود. ترجمه مهرداد فیروزبخت. (۱۳۸۸). تهران: دانژه.
- Bond, F.W., & Dryden, W. (2002). *Handbook of Brief Cognitive Behavior Therapy*, John Wiley and Sons Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex PO 19 8SQ, England.
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S.D., Noriega, V., Scheier, M.F., Robinson, D.S., & Ketcham, A. S. (1993). How coping mediates the effect of optimism and distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of personality and Social Psychology*., 65: 375-390
- Edgar, K.A., & Skinner, T.C. (2003). Illness representations and coping as predictors of emotional well-being in adolescents with type I diabetes. *Journal of Pediatric Psychology*, 28, 485-493.
- Ecott frydenberg, E. (2009). Promoting positive coping skills for rural youth! Benefits for at-risk young people. [Http://www.3.interscience.wiley](http://www.3.interscience.wiley).

- Feridrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Motions in Positive Psychology: the Broaden and Build Theory of Positive Emotions: *American Psychology*, 56, 300-319.
- Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17, 937-976.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- Freedy, J. R., Kilpatrick, D. G., & Resnick, H. S. (1993). Natural disasters and mental health: Theory, assessment, and intervention. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 49-54.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in tow emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Hernandez, B. C. (2008). *The Childrens Coping Behavior Questionnaire: Development and Validations*. Loyola University New Orleans.
- Hockenbury, D. H., & Hockenbury, S. E. (1998). *Discovering Psychology*, Worth Publishers, 33 Irving Place New York: NY.
- Jeney-Gammon, P., Daugherty, T.K., Finch, A. J., Belter, R.W., & Foster, K.Y. (1993). Children's coping styles and report of depressive symptoms following a natural disaster. *The Journal of Genetic Psychology*, 154, 259-267.
- Jones, R.T., & Ollendick, T. H. (2005). Risk factors for psychological adjustment following residential fire: The role of avoidant coping. *Journal of Trauma & Dissociation*, 6, 85-99.
- Karademas, E. C., & Kalantazi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Journal of Personality & Individuals Difference*, 37, 1033-1043
- kendall, P. C., Puliafico, A.c., Barmish, A. J., Choudhury, M. S., Henin, A., & Treadwell, K. S. (2007). Assessing anxiety with the Child Behavior Checklist and the Teacher Report Form. *The Journal of Anxiety Disorders*, 21, 1004-1015
- La Greca, A. M., Silverman, W. K., Vernberg, E. M., & Prinstein, M. J. (1996). Symptoms of posttraumatic stress in children after hurricane Andrew: A prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 712-723.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Loehlin, J. C. (1998). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis*. (3rd edition). London: Lawrence Erlbaum.
- Malouf, G. M., Thorsteinsson, E. B., & Schuttle, N. S. (2007). The Efficacy of Problem Solving Therapy in Reducing Mental and Physical Health Problems. *Clinical Psychology Review*, 27, 46-57.
- Masters, J. (1991). *Strategic and mechanisms fir the personal and social control of emotion*. In J. Garber and k. Dodge (Eds), *The Development Emotion Regulation and Dysregulation* (pp. 182-205). New York: Cambridge Univerdity Press.

- Richards , J., & Gross, J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of personality and Social psychplogy*, 79, 410-424.
- Spirito, A. (1996). Commentary: Pitfalls in the use of brief screening measures of coping. *Journal of Pediatric Psychology*, 21, 573-575.
- Tellado, G. S. (2001). An Evaluation Case: The Implementation and Evaluation of a Problem-Solving Training Program for Adolescents. *Evaluation and program planning*, 7, 179-188.
- Thompson, R. A. (2006). Emotion Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review*. 14, 25-52.

