

Research Paper

Effectiveness of Cognitive Emotional Regulation Training on Emotional Knowledge and Emotional Control of Poorly Supervised Students



Zahra Motahari Nasab^{*1}, Fateme Alsadat Mirhoseini², Moslem Asli Azad³

1. M.A. in School Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran

2. M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran

3. Ph.D. of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Citation: Motahari Nasab Z, Mirhoseini FA, Asli Azad T. Effectiveness of cognitive emotional regulation training on emotional knowledge and emotional control of poorly supervised students. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2020; 6(4): 97-107.

<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.4.10>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Cognitive emotional regulation training, knowledge and emotional control, poorly supervised students

Background and Purpose: Children and teenagers who are poorly supervised, experience different psychological traumatic damages. These students have inappropriate developmental background that makes them prone to suffering from psychological and emotional disturbances. Therefore, the purpose of this study was to investigate the effectiveness of cognitive emotion regulation training on emotional knowledge and emotional control of poorly supervised students.

Method: The research method was semi-experimental with pre-test and post-test with control group. The statistical population of this study consisted of all poorly supervised students between the ages of 12 to 16 years old in the academic year of 2017-18. The sample consisted of 30 people who were selected by purposeful sampling and were assigned to experimental and control groups. The experimental group received cognitive emotion regulation intervention in eight 90-minute sessions over two and a half months, while the control group did not receive this intervention during the research process. Questionnaires used in this study included Emotional Control Questionnaire (Roger and Nesshoever, 1987) and Emotional Knowledge Test (Izard et al., 2003). The data were analyzed using SPSS 23 software using covariance analysis.

Results: The results of data analysis showed that cognitive emotion regulation was effective on emotional knowledge and emotional control of poorly supervised students ($p < 0.001$). The effect size also showed that 84% and 77% of changes in emotional knowledge and emotional control of poorly supervised students, respectively, were explained by cognitive emotion regulation intervention.

Conclusion: Cognitive emotion regulation using techniques such as recognizing different types of emotions, teaching ways to reduce negative emotions, conscious attention to current emotions, re-evaluating and expressing positive and negative emotions, and training to change negative emotions can affect the emotional processing and emotional control of poorly supervised students.

Received: 27 Mar 2018

Accepted: 12 Sep 2018

Available: 4 mar2020

* **Corresponding author:** Zahra Motahari Nasab, M.A. in School Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

E-mail addresses: Motahari1355@gmail.com

اثربخشی نظم‌جویی شناختی هیجان بر دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش‌آموزان بدسرپرست

زهرا مطهری‌نسب*^۱، فاطمه‌السادات میرحسینی^۲، مسلم اصلی‌آزاد^۳

۱. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

۳. دکترای روان‌شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

نظم‌جویی شناختی هیجان، دانش هیجانی، مهار هیجانی، دانش‌آموزان بدسرپرست

زمینه و هدف: کودکانی که بدسرپرست هستند، آسیب‌های روان‌شناختی گوناگونی را در سال‌های بعد تجربه می‌کنند. این کودکان از بستر تحولی نامناسبی برخوردارند که آنها را مستعد ابتلا به آشفتگی‌های روان‌شناختی و هیجانی می‌سازد. به همین دلیل به کارگیری درمان‌های روان‌شناختی مناسب برای آنها بسیار ضروری است. در همین راستا هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی نظم‌جویی شناختی هیجان بر دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش‌آموزان بدسرپرست بود.

روش: روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. در این پژوهش جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۶ ساله بدسرپرست دوره اول متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۰ نفر از جامعه مذکور بودند که با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند انتخاب شدند و در گروه‌های آزمایش و گواه جایدهی شدند. سپس گروه آزمایش مداخله نظم‌جویی شناختی هیجان را در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای طی دو ماه و نیم دریافت کردند، در حالی که گروه گواه این مداخله را در طول فرایند انجام پژوهش دریافت نکرد. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه مهار هیجانی (راجر و نشور، ۱۹۸۷) و آزمون دانش هیجانی (ایزارد و همکاران، ۲۰۰۳) بود. داده‌های حاصل از پژوهش با آزمون تحلیل کواریانس و نرم‌افزار آماری SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که نظم‌جویی شناختی هیجان بر دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش‌آموزان بدسرپرست مؤثر بوده است ($p < 0/001$)؛ بدین صورت که این درمان توانسته دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش‌آموزان بدسرپرست را بهبود بخشد. اندازه اثر به‌دست آمده نیز حاکی از آن بود که به ترتیب ۸۴ و ۷۷ درصد تغییرات متغیرهای دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش‌آموزان بدسرپرست توسط مداخله نظم‌جویی شناختی هیجان تبیین می‌شود.

نتیجه‌گیری: نظم‌جویی شناختی هیجان با استفاده از روش‌هایی مانند شناخت انواع هیجان، آموزش راه‌های کاهش هیجانات منفی، توجه آگاهانه به هیجان فعلی، آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت و منفی، و آموزش تغییر هیجانات منفی می‌تواند بر فرایند پردازشی هیجان و در نتیجه بر دانش و مهار هیجانی دانش‌آموزان بدسرپرست تأثیر بگذارد.

دریافت شده: ۹۷/۰۱/۰۷

پذیرفته شده: ۹۷/۰۶/۲۱

منتشر شده: ۹۸/۱۲/۱۴

* نویسنده مسئول: زهرا مطهری‌نسب، کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

رایانامه: Motahari1355@gmail.com

تلفن تماس: ۰۲۱-۸۸۳۲۹۲۲۰

مقدمه

کودکان و نوجوانانی که با یک والد زندگی می کنند و یا کودکان بی سرپرست یا بدسرپرست بیش از سایر همسالان در معرض خطر رفتارهای غیرانطباقی قرار دارند. افراد بدسرپرست، فرزندان هستند که سرپرستان آنها به دلایل مختلف از جمله اعتیاد و یا وارد نمودن آسیب و آزارهای جسمی یا روانی به فرزندان، فاقد صلاحیت اجتماعی، اخلاقی، و رفتاری لازم برای نگهداری فرزند هستند. حمایت والدین و اطرافیان در کسب سلامت و بهبود کیفیت زندگی فرزندان مؤثر است و دور شدن از محبت والدین، برآورده نشدن نیازهای مختلف دوره تحول مانند نیاز به تعلق، تحسین، و محبت به شیوع بالاتر بحرانها و آسیب های روانی، اختلالات رفتاری، پرخاشگری، اضطراب و افسردگی، تمایل به مصرف مواد مخدر، و ناهنجاری های اجتماعی در بین کودکان و نوجوانان محروم از والدین یا بدسرپرست منجر می شود. بدسرپرستی موجب افزایش خطر ابتلا به مشکلات روانی عصبی در این فرزندان می شود که به صورت اضطراب، افسردگی، احساس گناه، ناامیدی، ترس، خشم، و در نهایت در کاهش شادزیستی آنها نمود پیدا می کند (۱).

کودکان و نوجوان بدسرپرست از حضور تربیتی، روان شناختی، حمایت مؤثر والدین، و نیز از مزایای زندگی در خانواده حمایت گر، محروم هستند. مراقبت، درک همدلانه و مشارکت، ساختار قدرت شفاف و حل مسئله از کارکردهای ضروری خانواده است که فرزندان بدسرپرست از این نعمت محروم هستند (۲). رشد و تحول فرزندان بدون والدین یا والدین فاقد صلاحیت اخلاقی و اجتماعی سبب می شود که فرایندهای هیجانی آنها مانند مدیریت هیجان و ابراز احساسات و هیجان، دچار آسیب شود (۳). علاوه بر این نتایج پژوهش حصارسرخ، اصغری نکاح، لعل زاده کندکلی و پروانه در سال ۱۳۹۵ نشان داد که کودکان بی بدسرپرست به دلیل عدم حضور مؤثر و مفید والدین و یا خشونت و تنبیه های آنان، در فرایندهای هیجانی نظیر دانش هیجانی^۱ نیز با آسیب مواجه می شوند (۴). دانش هیجانی اشاره به توانمندی فرد در خواندن نشانه های هیجانی و تشخیص حالات هیجانی در موقعیت هایی اشاره دارد

که هیجان در آن مناسب و لازم است (۵). فرزندان بی و بدسرپرست به علت فقدان یا کمبود دانش هیجانی مناسب در شناخت هیجانات مثبت و منفی دارای مشکلات عمده ای هستند و در نتیجه فرصت گفتمان هیجانی کمتری را تجربه می کنند. نارسایی در دانش هیجانی نیز باعث می شود که این فرزندان در تنظیم شناختی هیجان دچار مشکل شده و دامنه وسیعی از مشکلات هیجانی و روان شناختی در آنان به چشم خورد (۶). فقدان دانش هیجانی، کودکان و نوجوانان را در معرض آسیب های روان شناختی مانند پرخاشگری و افسردگی قرار می دهد (۴ و ۷).

مهار هیجانی، تمایل به بازداری در ابراز منفعلانه پاسخ های هیجانی است. چهار مؤلفه مهار هیجانی عبارتند از: مرور ذهنی^۲ که درجه نشخوار وقایع نگران کننده هیجانی را مورد سنجش قرار می دهد؛ بازداری هیجانی^۳ که گرایش به بازداری هیجان تجربه شده را اندازه می گیرد؛ مهار پرخاشگری^۴ که بازداری خصومت و رزی را می سنجد، و مهار خوش خیم^۵ که با تکانشگری ارتباط دارد. افرادی که می توانند تکانه های فوری و تکانشگری خویش را مهار کنند از مهار خوش خیم برخوردارند. بدین ترتیب می توان گفت که افراد دارای مهار هیجانی می توانند از بروز واکنشی و انفعالی هیجان های خویش، جلوگیری کنند (نقل از ۸). مردی و هانس جورج نیز معتقد بودند که مهار هیجانی به وسیله سازوکارهای شناختی شکل می گیرد که از جمله این مکانسیم ها می توان با عناوین اصلاح موضوع^۶، اصلاح مفاهیم^۷، اصلاح اهمیت زنجیره ای از مفاهیم^۸، و اصلاح آستانه عقب نشینی^۹ یاد کرد (۹).

نارسایی در دانش و تنظیم شناختی هیجان در کودکان و نوجوانان بدسرپرست (۴) می تواند مهار هیجانی^{۱۰} سازمان نیافته ای را در این فرزندان به دنبال داشته باشد (۱۰). در تعریف مهار هیجانی می توان گفت که این سازه از راهبردهای مورد استفاده در کاهش، افزایش، سرکوب، و یا ابقای هیجان و از ویژگی های ذاتی و فطری آدمی به شمار می رود. ارزیابی های مرتبط با اهداف، استانداردها و ادراکات سبب پدیدایی هیجانات و مهار آن در افراد می شود و این ارزیابی ها به هنگام برقراری تبادلات فردی- محیطی با جهان بیرونی شکل می گیرند (۱۱).

1. Emotional knowledge
2. Rehearsal
3. Emotional inhibition
4. Aggression
5. Benign control

6. Altering Topics
7. Altering concepts
8. Altering the importance of a chain of topics
9. Altering threshold for disengagement
10. Emotional control

است که آیا آموزش نظم جویی شناختی هیجان بر دانش و مهار هیجانی این دانش آموزان تأثیر دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: روش این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه بود. متغیر مستقل نظم جویی شناختی هیجان و متغیرهای وابسته دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست بود. در این پژوهش جامعه آماری را تمامی دانش آموزان بدسرپرست مشغول به تحصیل در مدارس دوره اول متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می دادند. جهت انتخاب نمونه از روش نمونه گیری غیر تصادفی هدفمند استفاده شد. دلیل استفاده از این روش نمونه گیری، عدم دسترسی کامل به جامعه آماری و همچنین در نظر گرفتن ملاک های ورود به پژوهش جهت انتخاب نمونه های پژوهش بود. برای انتخاب افراد نمونه با مراجعه به ۷ مدرسه دوره اول متوسطه ناحیه ۶ آموزش و پرورش شهر اصفهان، از مشاوران این مدارس درخواست شد دانش آموزانی که به دلیل بدسرپرستی دارای پرونده مشاوره هستند را معرفی کنند. دلیل انتخاب این مدارس، وجود دانش آموزان بدسرپرست بیشتر در این مدارس بود (بنا بر اظهار مشاوران این مدارس). از این مدارس تعداد ۵۳ دانش آموز معرفی شد. در گام بعد با اجرای پرسشنامه های دانش هیجانی و مهار هیجانی، ۳۰ دانش آموزی را که در این پرسشنامه ها نمرات کمتری نسبت به سایر دانش آموزان به دست آورده بودند، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه های آزمایش و گواه جایدهی شدند (۱۵ دانش آموز در گروه آزمایش و ۱۵ دانش آموز در گروه گواه). دلیل انتخاب حجم نمونه ۱۵ نفر برای هر گروه، رجوع به منابع علمی معتبر (۲۴) درباره تعداد نمونه مورد نیاز برای تحقیقات آزمایشی بود ربوط بود. ملاک های ورود به پژوهش شامل داشتن پرونده مشاوره ای به دلیل وجود والدین آسیب رسان، مشکلات رفتاری و هیجانی همانند نافرمانی، رفتارهای قانون شکنانه و اغتشاش گرایانه، برخوردار بودن از سلامت جسمی، عملکرد انضباطی نامناسب، و تحصیل در دوره اول متوسطه بود. همچنین ملاک های خروج از پژوهش نیز شامل غیبت در دو جلسه آموزشی و

جهت بهبود مؤلفه های روان شناختی، اجتماعی، و هیجانی کودکان و نوجوانان بدسرپرست، تاکنون روش های آموزشی و درمانی گوناگونی به کار گرفته شده است. با توجه به مشکلات هیجانی در این فرزندان، یکی از درمان های کاربردی می تواند آموزش نظم جویی شناختی هیجان باشد. اعتقاد بر این است که راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان به افراد کمک می کند تا برانگیختگی ها و هیجان های منفی را تنظیم کنند (۱۲). همچنین بهره گیری مطلوب از راهبردهای سازش یافته نظم جویی شناختی هیجان مانند ارزیابی مجدد باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازش یافته می شود (۱۳).

به طور کلی یافته های پژوهشی متعدد بیانگر رابطه قوی راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان با اختلال های رفتاری و آسیب های روانی است (۱۴ و ۱۵). همچنین نتایج مطالعات نشان می دهند که نظم جویی مؤثر هیجان ها دارای پیامدهای مطلوبی بر بهداشت روانی، بهزیستی روان شناختی، سلامت جسمانی، و روابط بین فردی هستند (۱۶). علاوه بر این نتایج مطالعات متعدد نشان دهنده پیامدهای اثربخش روش نظم جویی شناختی هیجان بر مؤلفه های مختلف روان شناختی در جوامع آماری گوناگون بوده است. برای مثال بر اساس نتایج پژوهش های مختلف (۱۷-۱۹) می توان اظهار داشت که آموزش نظم جویی شناختی هیجان در بهبود مؤلفه های روان شناختی مانند اضطراب و افسردگی، تنظیم هیجان، خودکارآمدی، و کیفیت زندگی به عنوان یک روش تأثیرگذار مؤثر است. زاروتی و همکاران (۲۰)، هینوس، هیل و فرزاتی (۲۱)، جاکوبزی و همکاران (۲۲)، و زولماک و هاهن (۲۳) نیز نشان داده اند که نظم جویی شناختی هیجان می تواند نقش پیشگیرانه از آسیب های روان شناختی را به دنبال داشته باشد.

بدین ترتیب از یک سو با توجه به آسیب های روان شناختی و هیجانی کودکان و نوجوانان بدسرپرست (۳-۱، ۶ و ۸) و اهمیت بهره گیری از روش های درمانی و مداخله ای مناسب، و تأیید کارایی درمان نظم جویی شناختی هیجان در بهبود مؤلفه های روان شناختی گروه های مختلف (۱۲، ۱۹-۱۷) از سوی دیگر؛ و همچنین محدود بودن پژوهش های انجام شده درباره اثربخشی نظم جویی شناختی هیجان بر دانش و مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست، مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی این نکته

عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در دوره آموزشی بود. لازم به ذکر است که افراد نمونه دارای دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال بودند که در این بین دامنه سنی ۱۳ سال دارای بیشترین فراوانی بود (۴۴ درصد). همچنین سطح تحصیلی افراد نمونه در دوره اول متوسطه بود که بیشترین تعداد فراوانی مربوط به کلاس هشتم بود (۴۳ درصد).

(ب) ابزار

۱. پرسشنامه مهار هیجانی^۱: راجر و نشوور^۲ (۱۹۸۷) ساختار اولیه پرسشنامه مهار هیجانی را تنظیم و راجر و نجاریان (۱۹۸۹) آن را تجدیدنظر کردند. لازم به ذکر است که در این پژوهش، پرسشنامه تجدیدنظر شده به کار برده شد. این پرسشنامه دارای ۵۶ گویه در چهار زیرمقیاس بازداری هیجانی، مهار پرخاشگری، نشخوار، و مهار خوش خیم^۳ (هر یک دارای ۱۴ گویه) است. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه به صورت صحیح و غلط است که نمره یک و صفر به آنها تعلق می گیرد. دامنه نمرات پرسشنامه بین صفر تا ۵۶ است. در این پرسشنامه نمره بالاتر بیانگر مهار هیجانی بالاتر است. رفیعی نیا (به نقل از ۲۵) ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۶۸ و برای زیر مقیاس های یاد شده به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۶، ۰/۷۷ و ۰/۵۸ گزارش کرد. راجر و نجاریان (۱۹۸۹) بین نشخوار و روان رنجور خوبی پرسشنامه شخصیتی آیزنک^۴، بین مهار پرخاشگری و «پرسشنامه کینه ورزی باس-دار که^۵»، بین بازداری هیجانی و برون گرایی «پرسشنامه شخصیتی آیزنک»، و بین مهار خشم و روان گسستگی^۵ پرسشنامه شخصیتی آیزنک، همبستگی معنی داری یافتند. در این پژوهش ضریب اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۰ به دست آمد (نقل از ۲۶). همچنین اعتبار پرسشنامه حاضر در این مطالعه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس های بازداری هیجانی، مهار پرخاشگری، نشخوار، و مهار خوش خیم به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۲، ۰/۸۴، ۰/۸۰ و برای نمره کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمد.

۲. آزمون دانش هیجانی: این آزمون توسط ایزارد^۶ و همکاران در سال (۲۰۰۳) ساخته شد. این ابزار مؤلفه های دانش هیجانی شامل دانش ابراز هیجانی (تشخیص و نام گذاری حالات هیجان ها)، دانش موقعیت هیجان،

و تطبیق حالات هیجانی را می سنجد. این آزمون چهار بخش دارد، بخش اول، تطبیق حالات هیجانی است که به آزمودنی یک چهره هیجانی نشان داده می شود و سپس از او خواسته می شود تا چهره ای را که حالت هیجانی مشابه با آن را دارد، از میان چهار حالت چهره، نشان دهد. بخش دوم، دانش موقعیت هیجانی است که آزمودنی باید یک رویداد فراخوان هیجان را که به صورت داستان برایش تعریف می شود با یکی از چهار حالت چهره، تطبیق دهد. بخش سوم، نام گذاری حالت هیجانی چهره است که به آزمودنی یک چهره هیجانی نشان داده می شود و کودک باید بگوید که چه احساسی دارد. بخش چهارم، تشخیص حالات هیجانی است که آزمودنی باید هیجان هایی را که توسط آزمونگر خوانده می شود با یکی از چهار حالت هیجانی چهره، تطبیق دهد. این آزمون ۴۸ گویه دارد که کودک و نوجوان باید با توجه به تصاویر استاندارد شده از حالات چهره و یکی از چهار هیجان پایه (شامل شادی، غم، خشم، و ترس)، به سوالات مربوطه پاسخ دهد (۱۰). نمره گذاری این آزمون به این صورت است که اگر کودک در بخش اول، دوم، و چهارم درست پاسخ داد نمره ۱ و اگر اشتباه پاسخ داد نمره صفر می گیرد. در بخش سوم اگر کودک به واژه هایی که در فهرست کلید پاسخ با ۲ مشخص شده اند، اشاره کند نمره ۲، اگر به واژه هایی که با ۱ مشخص شده اند، اشاره کند نمره ۱، و اگر به واژه هایی غیر از واژه های فهرست اشاره کند، نمره صفر تعلق می گیرد (۲۷). در مطالعه مورگان، ایزارد، و کینگ که به منظور بررسی اعتبار و روایی انجام شد، ضریب آلفا برای نمره کل آزمون تطبیق هیجانی، ۰/۸۲ و ۰/۸۶ به دست آمد و همبستگی آزمون تطبیق هیجانی (نمره کل) با دیگر مقیاس های دانش هیجانی مانند مصاحبه هیجانی کاش^۷ و با آزمون دانش عاطفی دنهام^۸ ۰/۷۵ گزارش شد. این پژوهشگران همچنین روایی این پرسشنامه را نیز مطلوب گزارش کرده اند. حصار سرخی و همکاران طی یک مطالعه مقدماتی پایایی این ابزار از طریق آزمون باز آزمون بر روی ۱۵ نفر از کودکان ایرانی به فاصله یک هفته مورد بررسی قرار دادند و ضریب همبستگی باز آزمایی را ۰/۷۹ و آلفای کرونباخ را ۰/۸۳ گزارش کردند (۴).

1. Emotional control questionnaire (ECQ)
2. Roger and Neshoever
3. Benign control
4. Eysenck personality questionnaire

5. Buss-Durkee Hostility inventory
6. Izard
7. The Kusche emotional inventory
8. Denham's affective knowledge test

(ج) برنامه مداخله‌ای: برنامه مداخله‌ای در پژوهش حاضر برگرفته از برنامه آموزشی نظم‌جویی شناختی هیجان گراس و تامپسون (۲۸) بود که در ۸ جلسه آموزشی یک و نیم ساعته، به صورت گروهی، هفته‌ای دو جلسه در طی یک ماه توسط نویسنده سوم پژوهش به شرح زیر اجرا شد.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزشی نظم‌جویی فرایندی هیجان

جلسه	هدف	شرح جلسه
یکم	معرفه افراد	اجرای پیش‌آزمون، معرفه افراد نمونه پژوهش با یکدیگر، بیان ضرورت آشنایی و استفاده از نظم‌جویی هیجان در زندگی.
دوم	تعریف و شناخت هیجان‌ها	شناخت انواع هیجان و توضیح در مورد فرایند بیولوژیکی ایجاد هیجان و اثرگذاری هیجان بر کارکرد روانه، بررسی موقعیت‌های برانگیزاننده و نوع بروز هیجان‌ها از طریق آموزش تفاوت عملکرد هیجان‌ها و اثرات کوتاه‌مدت و بلند مدت آنها، نوشتن انواع هیجان‌ها تجربه شده توسط اعضای گروه تا جلسه آینده.
سوم	روش‌های افزایش تجربه‌های مثبت	آموزش آگاهی از تجربیات مثبت، ایجاد تجربه‌های مثبت از طریق تجسم ذهنی صحنه‌های شادی بخش و غفلت از نگرانی، تغییر توجه، متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه و نحوه به کارگیری توجه انتخابی.
چهارم	روش‌های کاهش هیجان‌ها منفی	آموزش آگاهی از تجربیات منفی و کاهش هیجان‌ها منفی از طریق خواب کافی، تلاش برای به دست گرفتن مهار زندگی با ارائه مثال-هایی در قالب زندگی روزمره، تغذیه کافی، و ورزش و مراقبت از خود.
پنجم	خودآگاهی هیجانی	توجه آگاهانه به هیجان فعلی، توجه کامل به هیجان مثبت و منفی خود و پذیرش آن بدون قضاوت و ابراز صحیح هیجان، تغییر ارزیابی شناختی، شناسایی ارزیابی و باورهای غلط و اثرات آنها بر حالت‌های هیجانی، آموزش راهبردهای ارزیابی مجدد، و شیوه اصلاح باورهای مشکل‌زا.
ششم	ارزیابی مجدد و ابراز هیجان‌ها مثبت و منفی	آموزش ارزیابی از هیجان‌ها و توجه به پیامدهای هر هیجان و تلاش برای ابراز مناسب و بازدارنده از ابراز نامناسب هیجان، تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، شناسایی میزان و نحوه استفاده صحیح از راهبردهای بازدارنده و بررسی پاسخ‌های هیجانی آن، آموزش تخلیه هیجانی، تنش‌زدایی، و عمل معکوس.
هفتم	تغییر هیجان‌ها منفی	آموزش تغییر هیجان‌ها منفی از طریق عمل بر خلاف هیجان تجربه شده مانند ترس، عصبانیت، و تنیدگی.
هشتم	جمع‌بندی و اختتام جلسات	ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد، مرور آموخته‌ها و تمرین مهارت‌ها، ارزیابی میزان نیل به اهداف کاربردی مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های خارج از جلسه، بررسی و رفع موانع و مشکلات انجام تکالیف، جمع‌بندی مطالب آموزشی جلسات گذشته، و اجرای پس-آزمون.

(د) روش اجرا: جهت انجام پژوهش ابتدا هماهنگی‌های لازم با مدیران مدارس منتخب آموزش و پرورش ناحیه آموزش و پرورش ۶ اصفهان گرفته شد. سپس با مراجعه به مدارس انتخاب شده، افراد نمونه طی رضایت‌کتابی و به شرحی که در بخش روش آمده است انتخاب شدند و به تصادف در گروه‌های آزمایش و گواه جایدهی شدند. لازم به ذکر است که پرسشنامه‌های پژوهش به صورت گروهی بر روی افراد حاضر در پژوهش اجرا شد. در مرحله بعد گروه آزمایش مداخله نظم‌جویی شناختی هیجان (۲۴) را در ۸ جلسه آموزشی یک و نیم ساعته، هفته‌ای دو جلسه در طی یک ماه مطابق با جدول ۱ دریافت کرد، در حالی که گروه گواه مداخله‌ای را دریافت نکرد. در پایان هر دو گروه مورد ارزیابی مجدد قرار گرفتند. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شده و از تمامی مراحل اجرای آن، آگاه شدند. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و به درج نام نیازی نیست. به افراد گروه گواه نیز اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی، این مداخلات را دریافت خواهند کرد.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، همچنین از تحلیل کواریانس برای بررسی فرضیه

شرکت در برنامه مداخله کسب شده و از تمامی مراحل اجرای آن، آگاه شدند. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و به درج نام نیازی نیست. به افراد گروه گواه نیز اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی، این مداخلات را دریافت خواهند کرد.

پژوهش استفاده شد. نتایج آماری با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-23 تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

در جدول ۲ یافته‌های توصیفی پژوهش شامل میانگین و انحراف استاندارد دانش هیجانی و مهار هیجانی در گروه‌های آزمایش و گواه گزارش شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد دانش هیجانی و مهار هیجانی در گروه‌های آزمایش و گواه

مؤلفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		نرمالیتی داده‌ها	نرمالیتی داده‌ها
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
دانش هیجانی	گروه آزمایش	۲۵/۵۳	۴/۳۵	۰/۴۴	۵/۳۶	۰/۲۵	P Value
	گروه گواه	۲۵/۹۳	۵/۴۴	۰/۱۲	۴/۷۵	۰/۱۸	P Value
مهار هیجانی	گروه آزمایش	۲۵/۸۰	۴/۸۵	۰/۰۹	۶/۲۶	۰/۲۲	P Value
	گروه گواه	۲۵/۶۶	۶/۷۲	۰/۱۵	۴/۱۲	۰/۳۰	P Value

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون کواریانس، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر این اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای دانش هیجانی و مهار هیجانی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه برقرار بوده است ($F=0/47; P>0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود و این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p>0/05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که پیش‌آزمون گروه‌های

آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (دانش هیجانی و مهار هیجانی) معنادار نبوده است ($p>0/05$). همچنین باید اشاره کرد که در بررسی پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون، نتایج نشان داد که تعامل پیش‌آزمون با متغیر گروه‌بندی در مرحله پس‌آزمون در متغیرهای دانش هیجانی و مهار هیجانی معنادار نبوده است که این نکته بدین معنا است که فرض همگنی شیب خط رگرسیون در این متغیر برقرار بوده است. در جدول ۳ نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست گزارش شده است.

جدول ۳: تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست

متغیرها	شاخص‌های آماری متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
دانش هیجانی	پیش‌آزمون	۰/۸۵	۱	۰/۸۵	۰/۲۴	۰/۶۲	۰/۰۰۹	۰/۰۷
	عضویت گروهی	۵۱۹/۷۰	۱	۵۱۹/۷۰	۱۴۶/۶۵	۰/۰۰۱	۰/۸۴	۱
مهار هیجانی	خطا	۹۵/۶۸	۲۷	۳/۵۴				
	پیش‌آزمون	۷۷/۵۵	۱	۷۷/۵۵	۸/۷۲	۰/۰۰۶	۰/۲۴	۰/۸۱
مهار هیجانی	عضویت گروهی	۸۰۷/۳۴	۱	۸۰۷/۳۴	۹۰/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۷۷	۱
	خطا	۲۴۰/۱۷	۲۷	۸/۸۹				

با توجه به نتایج جدول فوق، آموزش متغیر مستقل (نظم جویی شناختی هیجان) توانسته است باعث ایجاد تفاوت معنادار در میانگین نمرات متغیرهای وابسته (دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش آموزان

بدسرپرست) در مرحله پس‌آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ شود؛ بنابراین این نتیجه حاصل می‌شود که با کنترل متغیرهای مداخله‌گر، میانگین نمرات متغیرهای دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست

با آموزش نظم جویی شناختی هیجان، تغییر کرده است. مقدار تأثیر آموزش نظم جویی شناختی هیجان بر میزان دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست به ترتیب ۰/۵۴ و ۰/۴۰ بوده است. این بدان معناست که به ترتیب ۵۴ و ۴۰ درصد تغییرات متغیرهای دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست توسط عضویت گروهی (آموزش نظم جویی شناختی هیجان) تبیین می شود. در جدول ۴ نتایج میانگین های تعدیل شده متغیرهای وابسته گزارش شده است.

جدول ۴: میانگین های تعدیل شده متغیرهای وابسته

متغیرها	گروهها	میانگین	خطای استاندارد
پس آزمون متغیر دانش هیجانی	گروه آزمایش	۳۴/۴۱	۰/۴۸
	گروه گواه	۲۶/۰۵	۰/۴۸
پس آزمون متغیر مهار هیجانی	گروه آزمایش	۳۷/۷۵	۰/۷۷
	گروه گواه	۲۷/۳۷	۰/۷۷

چنانکه از نتایج جدول ۴ مشخص است نمرات میانگین تعدیل شده متغیرهای دانش هیجانی و مهار هیجانی در گروه آزمایش از میانگین نمرات گروه گواه بیشتر است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی نظم جویی شناختی هیجان بر دانش هیجانی و مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل داده ها نشان داد که آموزش نظم جویی شناختی هیجان بر دانش و مهار هیجانی این دانش آموزان مؤثر بوده است. نتایج به دست آمده با یافته کیروان و همکاران (۱۷) همخوان است. چنان که این پژوهشگران نیز نشان داده اند که آموزش نظم جویی هیجانی می تواند با اصلاح و بهبود فرایندهای روان شناختی و هیجانی افراد به بهبود کیفیت زندگی آنها منجر شود. بر اساس دیدگاه کیروان و همکاران، نظم جویی شناختی هیجان فقط کاهش هیجان های منفی نیست، که تعدیل، بهسازی، و نظم جویی هیجان ها می تواند به عنوان اصلی در نظر گرفته شود که هیجان های مثبت و هنجارمند را نیز دستخوش تغییر و اصلاح کند.

همچنین یافته های پژوهش حاضر با یافته هانیوس، هیل و فرازتی (۲۱) همسو است. این پژوهشگران دریافتند مداخله نظم جویی هیجانی بر کاهش آسیب های روان شناختی و هیجانی تأثیر مثبتی داشته است. به

سخن دیگر این یافته می تواند تأییدی بر یافته های قبلی مبنی بر ارتباط راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با مؤلفه های مرتبط با سلامت روان شناختی و هیجانی (۲۳)، نقش مؤثر تنظیم هیجان در سازش یافتگی مثبت (۱۳)، و همچنین ارتباط ارزیابی مجدد هیجانی به عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان با بهزیستی و سلامت روان بالا (۱۴) باشد. همچنین یافته حاضر با نتایج پژوهش بولمهجر، پرنجر، تال و سایچیر (۱۹) و میل و همکاران (۱۸) نیز همسو است. مطابق با نظر این پژوهشگران آموزش نظم جویی شناختی هیجان می تواند منجر به کاهش تنیدگی، اضطراب و افسردگی و بهبود تنظیم هیجان و خود کارآمدی شود. بر این اساس زاروتی و همکاران (۲۰) نیز معتقدند که نظم جویی شناختی هیجان می تواند نقش پیشگیرانه از آسیب های روان شناختی را در پی داشته باشد.

یافته نخست این پژوهش نشان داد که نظم جویی شناختی هیجان منجر به بهبود مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست شده است. با کنکاش در این یافته می تواند بیان کرد که نظم جویی شناختی هیجان، فرایندی شناختی - هیجانی است که تلاش دارد با افزایش آگاهی شناختی فرزندان بدسرپرست، مدیریت هیجان و ابراز مناسب آن را به این افراد آموزش دهد. افزایش آگاهی هیجانی همانند شناختن انواع هیجان ها و نقش سازنده و مخرب آنها در فرایندهای ارتباطی، اجتماعی، و روان شناختی سبب می شود تا این فرزندان توانایی مهار هیجانی بالاتری را نیز در خلال جلسات نظم جویی شناختی هیجان به دست آورند. علاوه بر این در تبیین این یافته می توان گفت نظم جویی شناختی هیجان با هماهنگ کردن فرایندهای ذهنی، زیستی، و انگیزشی موجب می شود وضعیت فرد با محیط تثبیت شود (۲۳) و ضمن تجهیز وی با پاسخ های هیجانی ویژه و کارآمد مناسب با مسائل، در نهایت موجب بقای جسمانی و اجتماعی می شود (۱۲). بنابراین نظم جویی شناختی هیجان سبب کاهش و مهار هیجان های منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجان ها می شود که این روند باعث بهبود مهار هیجانی دانش آموزان بدسرپرست می شود. همچنین می توان بیان کرد که در طی جلسات آموزش نظم جویی شناختی هیجان بر استفاده از ارزیابی مجدد هیجان و عدم سرکوب ابراز آن تأکید شد و دانش آموزان بدسرپرست آموختند که نه تنها نباید از هیجان ها اجتناب کنند، که باید از سرکوب آنها نیز خودداری کنند. همچنان که پژوهش های پیشین اذعان داشته اند که سرکوب هیجان ها از عوامل اصلی

منفی و پذیرش و ابراز به موقع آنها، نقش مهمی در افزایش دانش هیجانی آنها داشته باشد.

وجود برخی متغیرهای کنترل نشده در این مطالعه مانند وضعیت مالی خانواده‌ها، تعداد فرزندان، تحصیلات والدین و موقعیت اجتماعی آنها، و عدم بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی از محدودیت‌های این پژوهش بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود تا برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، این پژوهش در سایر شهرها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت و خانواده‌های با وضعیت اقتصادی-اجتماعی مختلف، کنترل عوامل مزاحم تأثیرگذار، و در صورت امکان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی اجرا شود. همچنین در سطح پژوهشی پیشنهاد می‌شود که طی پژوهش‌های آتی، کارایی نظم‌جویی شناختی هیجان در کودکان دارای آسیب‌های بالینی مانند پرخاشگری، افسردگی، ناتوانی یادگیری، و اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی نیز انجام شود.

با توجه به اثربخشی نظم‌جویی شناختی هیجان بر دانش و مهار هیجانی دانش‌آموزان بدسرپرست در این مطالعه، در سطح به کار بسته پیشنهاد می‌شود تمرین‌ها و فعالیت‌های نظم‌جویی شناختی هیجان به دانش‌آموزان بدسرپرست آموزش داده شود و این برنامه در مدارس (توسط مشاوران) و به ویژه در مراکز درمانی و روان‌شناختی آموزش و پرورش برای بهبود فرایندهای هیجانی این دانش‌آموزان (شامل دانش و مهار هیجانی) اجرا شود.

تشکر و قدردانی: این مطالعه به صورت مستقل اجرا شده است. مجوز اجرای آن از سوی اداره آموزش و پرورش ناحیه ۶ اصفهان صادر و تحت نظارت گروه مشاوره این ناحیه انجام شده است. بدین وسیله از دانش‌آموزان حاضر در این مطالعه و همچنین از مسئولین آموزش و پرورش که اجازه و امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

تضاد منافع: در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان گزارش نشده است.

و تداوم‌بخش اختلال‌های روان‌شناختی افراد مختلف به شمار می‌رود (۱۲). به علاوه باید توجه داشت که در درمان نظم‌جویی شناختی هیجان بر آگاهی و شناسایی هیجانات تأکید زیادی انجام می‌شود و این موضوع به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ادراک بیشتر و روشن‌تری از هیجانات خود داشته و از این طریق مهار هیجانی افراد، بهبود یابد.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد که نظم‌جویی شناختی هیجان منجر به افزایش دانش هیجانی دانش‌آموزان بدسرپرست شده است. در تبیین این یافته باید گفت آموزش نظم‌جویی شناختی هیجان این باور را در شخص به وجود می‌آورد که می‌تواند مدیریت و خودکارآمدی هیجانی خود را در دست گیرد (۱۴)؛ این در حالی است که کودکان و نوجوانان بدسرپرست دارای توانایی پایینی در آگاهی هیجانی و مهار آن هستند (۳-۴)، و همین موضوع دلیلی بر اثربخشی نظم‌جویی شناختی هیجان بر دانش هیجانی فرزندان بدسرپرست به شمار می‌رود. همچنین می‌توان بیان کرد که آموزش نظم‌جویی شناختی هیجان، راهبردهای آگاهانه و غیر آگاهانه‌ای را به افراد می‌آموزد که برای افزایش، حفظ، و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری، و شناختی، یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود (۱۳). پاسخ‌های هیجانی اطلاعات مهمی درباره تجربه فرد در ارتباط با دیگران فراهم می‌کند. دانش‌آموزان بدسرپرست با این اطلاعات آموختند که در مواجهه با هیجانات چه واکنشی نشان دهند، چگونه تجارب هیجانی را به صورت کلامی بیان کنند، چه راهکارهایی را در پاسخ به هیجانات به کار برند، و در زمینه هیجان‌های خاص چگونه با دیگران رفتار کنند. تمام این روندها با بهبود دانش هیجانی امکان‌پذیر است. علاوه بر این آموزش نظم‌جویی شناختی هیجان سبب می‌شود، دانش‌آموزان بدسرپرست ضمن پذیرش هیجانات خود به دنبال تسکین فوری هیجانات منفی و یا اجتناب از آنها نباشند؛ به عبارت دیگر اگر چه فرد نمی‌تواند شرایط زندگی خود را تغییر دهد ولی می‌تواند شدت واکنش‌های هیجانی خود را نسبت به موقعیت‌های تنش‌آور و رویدادهای زندگی، تغییر دهد. بر این اساس آموزش نظم‌جویی شناختی هیجان می‌تواند با آگاه کردن دانش‌آموزان بدسرپرست از هیجان‌های مثبت و

References

1. Okorodudu GN. Influence of parenting styles on adolescent delinquency in delta central senatorial district. *Edo Journal of Counselling*. 2010; 3(1): 58–86. [Link]
2. Saffarhamidi E, Hosseinian S, Zandipour T. The effect of positive thinking education on the perceived competency and social skills of the orphan and mistreated children. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2017; 4(1): 13–23. [Persian]. [Link]
3. Finlon KJ, Izard CE, Seidenfeld A, Johnson SR, Cavadel EW, Krauthamer Ewing ES, et al. Emotion-based preventive intervention: Effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers. *Dev Psychopathol*. 2015; 27(4 0 1): 1353–1365. [Link]
4. Hesarsorkhi R, Asghari Nekah SM, Lalzdeh Kandekali E, Parvaneh E. Comparison of aggression and emotional knowledge in orphans and abandoned male children with non-orphans male children. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2016; 3(2): 77–87. [Persian]. [Link]
5. Röhl J, Koglin U, Petermann F. Emotion regulation and childhood aggression: longitudinal associations. *Child Psychiatry Hum Dev*. 2012; 43(6): 909–923. [Link]
6. Izard CE, King KA, Trentacosta CJ, Morgan JK, Laurenceau J-P, Krauthamer-Ewing ES, et al. Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: effects on adaptive and maladaptive behavior. *Dev Psychopathol*. 2008; 20(1): 369–397. [Link]
7. Sullivan MW, Carmody DP, Lewis M. How neglect and punitiveness influence emotion knowledge. *Child Psychiatry Hum Dev*. 2010; 41(3): 285–298. [Link]
8. Einipour J, Vahedi S, Hashemi T. Investigation of relationship among emotional control, cognitive emotional regulation and obsessive beliefs in high school girl students of Rasht. *Advances in Cognitive Science*. 2013; 15(2): 63–71. [Persian]. [Link]
9. Horowitz M, Znoj H. Emotional control theory and the concept of defense: a teaching document. *J Psychother Pract Res*. 1999; 8(3): 213–224. [Link]
10. Bawi L, Khodabakhshi Koolae A. Comparison of mental health, happiness, and emotion control with adolescents' residential centers of state welfare organization and family reared adolescents. *Salamat Ijtimai (Community Health)*. 2015; 2(3): 157–164. [Link]
11. Jermann F, Van der Linden M, d'Acremont M, Zermatten A. Cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *Eur J Psychol Assess*. 2006; 22(2): 126–131. [Link]
12. Li D, Li D, Wu N, Wang Z. Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Child Youth Serv Rev*. 2019; 101: 113–122. [Link]
13. Kraaij V, Garnefski N. The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Pers Individ Dif*. 2019; 137: 56–61. [Link]
14. Malesza M. Stress and delay discounting: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Pers Individ Dif*. 2019; 144: 56–60. [Link]
15. Benfer N, Bardeen JR, Clauss K. Experimental manipulation of emotion regulation self-efficacy: Effects on emotion regulation ability, perceived effort in the service of regulation, and affective reactivity. *J Contextual Behav Sci*. 2018; 10: 108–114. [Link]
16. Herwig U, Opialla S, Cattapan K, Wetter TC, Jäncke L, Brühl AB. Emotion introspection and regulation in depression. *Psychiatry Res Neuroimaging*. 2018; 277: 7–13. [Link]
17. Kirwan M, Pickett SM, Jarrett NL. Emotion regulation as a moderator between anxiety symptoms and insomnia symptom severity. *Psychiatry Res*. 2017; 254: 40–47. [Link]
18. Meule A, Fath K, Real RG, Sütterlin S, Vögele C, Kübler A. Quality of life, emotion regulation, and heart rate variability in individuals with intellectual disabilities and concomitant impaired vision. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*. 2013; 3(1): 1. [Link]
19. Bohlmeijer E, Prenger R, Taal E, Cuijpers P. The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *J Psychosom Res*. 2010; 68(6): 539–544. [Link]
20. Zarotti N, Simpson J, Fletcher I, Squitieri F, Migliore S. Exploring emotion regulation and emotion recognition in people with presymptomatic Huntington's disease: The role of emotional awareness. *Neuropsychologia*. 2018; 112: 1–9. [Link]
21. Haynos AF, Hill B, Fruzzetti AE. Emotion regulation training to reduce problematic dietary restriction: An experimental analysis. *Appetite*. 2016; 103: 265–274. [Link]
22. Jakubczyk A, Trucco EM, Kopera M, Kobyliński P, Suszek H, Fudalej S, et al. The association between

- impulsivity, emotion regulation, and symptoms of alcohol use disorder. *J Subst Abuse Treat.* 2018; 91: 49–56. [\[Link\]](#)
23. Zlomke KR, Hahn KS. Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Pers Individ Dif.* 2010; 48(4): 408–413. [\[Link\]](#)
24. Delavar A. *Methods in psychology and educational sciences.* Second edition. Tehran: Virayesh pub; 2012, p: 99. [Persian].
25. Hosseini J, Shahgholijan M. Emotional expressiveness, emotional control, and ambivalence over emotional expressiveness in runaway and normal girls. *Counseling Culture and Psychotherapy.* 2014; 5(17): 117–134. [Persian]. [\[Link\]](#)
26. Tajik Zadeh F, Sadeghi R. The study of emotional control styles as predictor aggression in girl students. *Quarterly Journal of Women and Society.* 2014; 4(16): 97–114. [Persian]. [\[Link\]](#)
27. Morgan JK, Izard CE, King KA. Construct validity of the emotion matching task: preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Soc Dev.* 2009; 19(1): 52–70. [\[Link\]](#)
28. Gross JJ, Thompson RA. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: Gross JJ, editor. *Handbook of emotion regulation.* New York, NY, US: The Guilford Press; 2007, p: 3–24. [\[Link\]](#)

