

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دوازدهم شماره ۴۷ پاییز ۱۳۹۶

## اثر بخشی تنظیم هیجان بر عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴

مهديه قنبريان<sup>۱</sup>

### چکیده

این پژوهش به منظور تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تبریز صورت گرفت. طرح پژوهش، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بوده و نمونه آن متشکل از ۶۰ نفر دانش‌آموز است که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شده‌اند. ابزار مورد استفاده شامل پرسشنامه سلامت روانی و پرسشنامه ابراز وجود نوجوانان است. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل کواریانس چندمتغیره نشان داد که بین دو گروه، از نظر عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی، تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $P < 0.05$ ) و میزان عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی گروه آموزش بیشتر از گروه کنترل است. مبتنی بر یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت، آموزش تنظیم هیجان باعث افزایش عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی می‌شود.

**واژگان کلیدی:** تنظیم هیجان؛ عملکرد اجتماعی؛ جرأت‌ورزی

## مقدمه

دانش‌آموزان هر کشوری سرمایه بالقوه آن کشور محسوب شده و نقشی اساسی در آینده کشور ایفا می‌کنند، بنابراین برای پیشرفت این قشر از جامعه بایستی به سلامت روانی آنها توجه ویژه‌ای شود. چرا که، سلامت روانی آنها تضمین‌کننده سلامت حال و آینده کشور است (مرز آبادی، ۱۳۸۴؛ به نقل از پاکیزه و نظری، ۱۳۹۴). چه بسیار انسان‌هایی که علیرغم داشتن تحصیلات آکادمیک در سطح بالا، از رشد اجتماعی مطلوبی برخوردار نیستند، فلذا در جامعه با شکست روبه‌رو می‌شوند.

کودکان و نوجوانان از طریق کسب مهارت‌های اجتماعی مهمی نظیر همکاری، سازش، ارتباط و دوست‌یابی به درون گروه همسالان خود راه یافته و پایه و اساس زندگی اجتماعی خود را تشکیل می‌دهند. به‌علاوه یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که کودکان دارای مهارت‌های اجتماعی مناسب نسبت به کودکان فاقد این مهارت‌ها، هم در برقراری روابط مؤثر با همسالان و هم در یادگیری در محیط آموزشی و پیشرفت تحصیلی موفقیت‌های بیشتری از خود نشان می‌دهند (برایان و همکاران، ۲۰۱۰).

رفتارهای جرأت‌مندانه افراد را قادر می‌سازد تا دید بهتری به خود داشته و به خوداعتمادی برسند، به طور مناسب عواطف و تفکرات فردی خود را نشان دهند و در نتیجه، روابط میان فردی مؤثرتری را با دیگران برقرار نمایند (آلبرتی و امونز، ۲۰۰۱).

یکی از مواردی که به‌نظر می‌رسد بر عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی تأثیر می‌گذارد، تنظیم هیجان است. به تعبیری، یکی از جنبه‌های مهم روان‌شناختی انسان سازه هیجان است. تجارب هیجانی در زندگی روزمره، سلامت روان‌شناختی، فرآیندهای انگیزشی، پاسخ‌دهی مناسب در برابر حوادث استرس‌زا و تحول اجتماعی نقش محوری داشته، بر کنش‌های مختلف افراد تأثیر می‌گذارد (حسنی، ۱۳۹۰).

مطالعه رفتار انسان نشان می‌دهد که هر فرد پاسخ‌های هیجانی را تنظیم می‌کند. این تنظیم ممکن است به‌طور خودکار یا ارادی انجام گیرد و هشیار یا ناهشیار باشد (ماوس، اورز، ویلهلم<sup>۱</sup> و گراس، ۲۰۰۶؛ گراس و تامسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷).

توضیح این که، تنظیم هیجان به اعمالی اطلاق می‌شود که به‌منظور تغییر یا تعدیل یک حالت هیجانی به‌کار می‌رود (آمستادتر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). در علم روان‌شناختی، این مفهوم اغلب به‌منظور توصیف فرآیند تعدیل هیجانات منفی به‌کار می‌رود. جرمن، وان در لیندن، آکرمونت و زیمان<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) تنظیم هیجان را راهبردهای مورد استفاده در کاهش، افزایش یا سرکوب هیجان می‌دانند و معتقدند تنظیم هیجان از ویژگی‌های ذاتی فطری آدمی است (پلیتری<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). مفهوم تنظیم هیجان مفهومی است بسیار گسترده و فرآیندهای تنظیمی بی‌شماری را در بر می‌گیرد.

از جمله درمان‌هایی که در تنظیم هیجان کمتر مورد توجه قرار گرفته است، درمان متمرکز بر هیجان محور<sup>۶</sup> فردی است. درمان متمرکز بر هیجان یک رویکرد تجربی است و از طریق دسترسی به هیجان و مفهوم هیجان با یک رابطه همدلانه می‌تواند مشکلات هیجانی را درمان کند (گرینبرگ و واتسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶).

از آنجا که، تنظیم هیجان نقش محوری در تحول بهنجار داشته و ضعف در آن عامل مهمی در ایجاد اختلالات روانی به‌شمار می‌رود، نظریه پردازان بر این باورند افرادی که قادر به مدیریت صحیح هیجان‌اتشان در برابر رویدادهای روزمره نیستند، بیشتر نشانه‌های اختلالات درونی‌سازی از قبیل اضطراب و افسردگی را نشان می‌دهند (منین<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵)؛ این افراد ممکن است در جامعه نتوانند نقش‌های خود را ایفا کنند.

زاهدیان، کافی ماسوله، خسروجاوید و فلاحی (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان اثر بخشی تنظیم هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر ابتدایی نشان دادند که دانش‌آموزان

1- Mauss, Evers &amp; Wilhelm

3- Amestadeter

5- Pellitteri

7- Grinbergh, &amp; Watson

2- Tampuson

4- Jerman, Van der Linden, Acremont &amp; Zermatten

6- Emotion Function Therapy (EFT)

8- Mennin

با کسب این مهارت‌ها موقعیت‌های تنیدگی‌زا را کمتر تهدیدکننده ارزیابی نموده و از سبک‌های مقابله‌ای مناسب استفاده می‌کنند. فولادچنگ و حسن‌نیا (۱۳۹۳) بیان می‌کنند که برخورداری از مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند افراد را در موقعیت‌های هیجانی کنترل و هدایت نموده و منجر به عملکرد بهتر آنها در این موقعیت شود.

همچنین، ابوالقاسمی، بیگی و نریمانی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان اثربخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان بیان کردند که هر دو روش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان در کاهش اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. از طرفی نتایج مطالعه برنز، کوال، وردین، لیم و کوپنس<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نشان داد که استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان به افزایش هیجانات مثبت، کاهش هیجانات منفی و در نتیجه افزایش حس شادی منجر می‌شود.

در این راستا، وب، گالو، اسچیوگر، النر و پیتر<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) دریافتند که هر گاه تنظیم هیجان فرآیند سه مرحله‌ای تشخیص نیاز به تنظیم هیجان، تصمیم‌گیری در مورد نحوه تنظیم و تصویب یک راهبرد برای تنظیم را طی نماید، به غلبه بر طیف وسیعی از مشکلات بالینی شایع از جمله افسردگی و اضطراب منجر شده و افزایش چشمگیر سطح شادکامی و نیز بهبود روابط و مدیریت نوسانات خلقی را در پی دارد. هاردین، ونریچ و گارسن<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) گزارش کرده‌اند که نظم جویی هیجان بر خودکارآمدی و حمایت اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است.

با این حال، عباسی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای شناختی رفتاری و تنظیم هیجان بر بهبود سلامت روان‌شناختی کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست دریافت که این دو شیوه مداخله به یک اندازه بر بهبود سلامت روان‌شناختی کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست تأثیر دارد.

1- Brans, Koval, Verduyn, Lim & Kuppens  
3- Hardin, Weinrich & Garrison

2- Webb, Gallo, Schweiger, Eleanor & Peter

در مجموع می‌توان بیان داشت که بهبود عملکرد اجتماعی، محور اصلی رشد اجتماعی، شکل‌گیری روابط اجتماعی، کیفیت تعامل‌های اجتماعی، سازگاری اجتماعی و حتی سلامت روان فرد به‌شمار می‌آید (تئودور و همکاران، ۲۰۰۵). افراد کم‌جرات یا بی‌جرات تمایل دارند که از تعارض در همه شرایط جلوگیری کنند، این افراد نگرانی‌ها را درونی می‌کنند تا خود را به خطر نیندازند. اعتقاد زیربنایی این افراد آن است که نیازهای افراد دیگر مهم‌تر از نیازهای خودشان است و اگر فرد نیازهایش را برآورده کند، دیگران او را طرد خواهند کرد، همچنین فرد کم‌جرات می‌تواند افکار و احساسات خود را به شکل خصومت‌آمیز و پرخاشگرانه نشان دهد، این افراد در برآوردن نیازهایشان از تهدید و کنترل استفاده می‌کنند (هنسی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). به لحاظ اهمیت تنظیم هیجان و نقش آن در عملکرد اجتماعی و جرات‌ورزی دانش‌آموزان، آموزش روش‌های تنظیم هیجان می‌تواند به عنوان یکی از اهداف مهم برنامه‌های آموزشی تلقی گردد. در خصوص اثربخشی تنظیم هیجان، نتایج متفاوتی به چشم می‌خورد. مبتنی بر آنچه که ذکر شد به نظر می‌رسد که این راهبردها می‌توانند بر عملکرد اجتماعی و جرات‌ورزی دانش‌آموزان اثربخش باشند. با این حال، برخی از پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه به صورت جداگانه بوده است. بنابراین، در این پژوهش این متغیرها یکجا مورد بررسی قرار گرفته و لذا هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی تنظیم هیجان بر عملکرد اجتماعی و جرات‌ورزی است.

### روش پژوهش

تحقیق حاضر با توجه به اهداف از نوع کاربردی و با توجه به شیوه جمع‌آوری داده‌ها، از نوع طرح‌های نیمه‌آزمایشی بین‌گروهی بوده و در آن از طرح گروه کنترل با پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود. از جامعه مورد مطالعه تعداد ۶۰ نفر دانش‌آموز به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب گردید. بدین صورت که ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تبریز یک ناحیه به تصادف

1- Hennessy

انتخاب و از ناحیه مذکور دو دبیرستان دخترانه به تصادف انتخاب و از هر دبیرستان یک کلاس به تصادف انتخاب گردید. یکی از کلاس‌ها به‌عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگر به‌عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد و طبق طرح پژوهش بررسی‌های لازم روی آنها به‌عمل آمد. گرفتن پیش‌آزمون برای کنترل و به حداقل رساندن تفاوت‌های فردی است.

### ابزارهای اندازه‌گیری

**پرسشنامه ابراز وجود جوانان (ASA):** در این پژوهش برای سنجش ابراز وجود آزمودنی‌ها از پرسشنامه ابراز وجود جوانان (ASA) استفاده شده است. این پرسشنامه در سال (۱۹۸۵) توسط یولی‌لی و همکاران ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۳۳ سؤال با سه گزینه رفتار مبتنی بر ابراز وجود، غیر ابراز وجود و پرخاشگر است. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه به این ترتیب است که یکی از سه پاسخ به‌عنوان پاسخ مناسب (ابراز وجودی) در نظر گرفته شده و به آن نمره یک داده می‌شود و به بقیه پاسخ‌ها نمره صفر تعلق می‌گیرد. لی و همکاران پایایی پرسشنامه ابراز وجود در بررسی که انجام داده‌اند در حد متوسط اعلام کردند و با استفاده از روش باز آزمون  $0/84$  گزارش نموده‌اند. رضانی (۱۳۷۷) به منظور سنجش اعتبار ابراز وجود، پرسشنامه مزبور را به‌طور همزمان با مقیاس اختلالات رفتاری و به‌کار برده به‌جز حیطه گوشه‌گیری، سایر حیطه‌های پرسشنامه با مقیاس ASA در سطح  $0/05$  همبستگی معنادار داشتند. به‌منظور تعیین اعتبار پرسشنامه ابراز وجودی برای نوجوانان، در این پژوهش از مقیاس عزت‌نفس کوپراسمیت استفاده گردید ضریب همبستگی این پرسشنامه و مقیاس عزت‌نفس کوپراسمیت  $r=1$  به‌دست آمد که در سطح آلفای  $0/01$  معنی‌دار بود و ضریب پایایی این پرسشنامه  $0/78$  بود. همچنین ضریب آلفای به‌دست آمده  $0/63$  محاسبه گردید (به نقل از ساعت‌چی، ۱۳۸۹).

**پرسشنامه سلامت روانی برای عملکرد اجتماعی:** در این پژوهش برای سنجش عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان از آزمون سلامت روانی استفاده شده است که حاوی ۵۰ سؤال بوده و سؤال‌های آزمون به‌صورت دو گزینه‌ای (بله و خیر) است و پاسخ سؤال‌ات مطابق با کلید نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ توسط مرکز

مشاوره وزارت علوم و تحقیقات با استفاده از پرسشنامه سلامت عمومی ۲۸ آیتمی<sup>۱</sup> و چکلیست نشانه‌های رفتاری ۹۰ آیتمی<sup>۲</sup> و سیاهه چندبعدی شخصیتی مینوسوتا<sup>۳</sup> تهیه شده است. دارای هفت زیرمقیاس می‌باشد که عامل سوم آن با هفت سؤال مربوط به اختلال در کارکرد اجتماعی است. برای محاسبه پایایی آزمون از روش آلفای کرونباخ و برای بدست آوردن روایی آزمون از روش تحلیل عاملی و از میان آنها چرخش واریماکس استفاده شده است. پایایی به‌دست آمده برای آزمون سلامت روانی ۵۰ سؤالی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به‌دست آمده است که نشان می‌دهد آزمون از پایایی بالایی برخوردار است و می‌توان از آن برای تشخیص اختلال‌های رفتاری دانش آموزان استفاده کرد.

### آموزش تنظیم هیجان

آموزش تنظیم هیجان در ده جلسه و هر جلسه به مدت هفتاد و پنج دقیقه آموزش داده شد. روش درمانی، مداخله متمرکز بر هیجانی به شیوه فردی بوده که توسط گرینبرگ، رایس و الیوت (۱۹۹۳) ساخته شده و شامل ۳ مرحله است.

#### مرحله اول: پیوستگی

- ۱- توجه، تأکید و اعتبار دادن به احساسات: احساسات یا تجربه دردناک مراجع فهمیده و به دردناکی و مشکل بودن تقلا او اعتبار داده می‌شود.
- ۲- صورت‌بندی و رشد تمرکز دو جانبه (بین مراجع و درمانگر شناسایی فرآیندهای شناختی - عاطفی زیربنایی با شرایط ایجاد شناسایی تمرکزهای کار درمانی مانند شرایط ایجاد، خود-انتقادی یا وابستگی و فقدان روابط شخص).

#### مرحله دوم: فراخوانی و کشف

- ۳- فراخوانی و برانگیختگی: احساس بد با تجزیه دردناک در جلسه درمان زنده یا منظم می‌شود.
- ۴- کشف: کشف نتایج شناختی-عاطفی باز نشده، در تجربه دردناک یا در ایجاد احساس بد.

#### مرحله سوم: بازسازی هیجانی

- ۵- پذیرش طرح هیجانی ناسازگارانه اصلی و یا تجزیه هیجانی اولیه.
- ۶- بازسازی: تسهیل بازسازی طرح‌های اصلی یا چالش یا عقاید ناسازگارانه و پذیرش نیازها، اهداف و منابع سازگارانه اولیه.
- ۷- حمایت و اعتبار بخشیدن به ظهور یک موضع خود-تأییدی، حمایت و تجهیز منابع، قابلیت‌های خود آرام‌بخشی، تنظیم عاطفه بهبود یافته و خود-همدلی.
- ۸- خلق معنای جدید-بالا بردن انعکاس، ساختن حکایت جدید و استعاره‌های جدید برای رسیدن به معنای جدید.

1- Health Questionnaire - 28

2- Symptom CheckList ° 90- Revised

3- Inventory Minnesota Multiphasic Personality

جدول (۱) شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرها

پیش‌آزمون						پس‌آزمون					
گروه آزمایش			گروه کنترل			گروه آزمایش			گروه کنترل		
عملکرد		جرأت‌ورزی اجتماعی	عملکرد		جرأت‌ورزی اجتماعی	عملکرد		جرأت‌ورزی اجتماعی	عملکرد		جرأت‌ورزی اجتماعی
S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M
۳/۳۹	۱۰/۲۹	۳/۴۲	۸/۵۲	۳/۸۵	۱۵/۲۹	۴/۱۹	۱۷/۲۱	۳/۱۷	۹/۹۶	۲/۴۱	۸/۲۰
۳/۱۴	۱۰/۲۱	۲/۱۳	۸/۹۱								

مندرجات جدول (۱) نشان می‌دهد که: الف) در مرحله پیش‌آزمون، میانگین عملکرد اجتماعی دو گروه تقریباً به هم نزدیک بوده و متوسط پراکندگی این متغیر نیز در دو گروه مشابه بوده است. ب) در مرحله پس‌آزمون، میزان عملکرد اجتماعی گروه آزمایش به‌طور قابل توجه افزایش یافته است ولی در گروه کنترل تغییر ناچیزی رخ داده است. ج) در مرحله پیش‌آزمون، میزان جرأت‌ورزی دو گروه تقریباً یکسان بوده و متوسط پراکندگی هم‌چندان تفاوتی با همدیگر نداشته‌اند. د) در مرحله پس‌آزمون، میزان جرأت‌ورزی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، افزایش قابل ملاحظه داشته است.

جهت تحلیل داده‌های مورد مطالعه از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. در این راستا، ابتدا پیش‌فرض‌های عمومی و اختصاصی این روش آماری (پیش‌فرض فاصله‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری متغیرهای وابسته، نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته، همگنی واریانس خطا، پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس، پیش‌فرض همبستگی متعارف متغیرهای مورد مطالعه و پیش‌فرض همگنی اثرات تعاملی پیش‌آزمون X متغیر مستقل) بررسی گردید تا در صورت تحقق آنها، بتوان از این روش جهت تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس: جهت بررسی این پیش‌فرض از آزمون M باکس استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۴-۴ ارائه شده است.



جدول (۲) آزمون M باکس

شاخص	اندازه
M باکس	۷/۹۱
F	۲/۱۶
سطح معنی‌اری	۰/۱۱

مندرجات جدول (۲) نشان می‌دهد که ماتریس‌های واریانس-کوواریانس متغیرهای مورد مطالعه در گروه‌ها همگن است، چرا که مقدار F محاسبه شده (۲/۱۶) در سطح آلفای کوچک‌تر از ۰/۰۵ معنی‌دار نیست.

پیش‌فرض همبستگی متعارف متغیرهای مورد مطالعه: جهت بررسی این پیش‌فرض از آزمون کرویت بارتلت استفاده شد و نتایج این آزمون در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳) آزمون کرویت بارتلت

شاخص	اندازه
$\chi^2$	۷/۹۹
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰۱

مندرجات جدول (۳) نشان می‌دهد که پیش‌فرض همبستگی متعارف متغیرهای مورد مطالعه، محقق شده است چرا که  $\chi^2$  محاسبه شده (۷/۹۹) در سطح آلفای کوچک‌تر از ۰/۰۵ معنی‌دار است.

پیش‌فرض همگنی اثرات تعاملی پیش‌آزمون X متغیر مستقل: جهت بررسی این پیش‌فرض از برون داده‌های تحلیلی واریانس اثرات تعاملی در متن تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) تحلیل واریانس اثرات تعاملی و پیش‌آزمون X گروه

منبع تغییر	آزمون	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	F	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون X گروه	اثر پیلائی	۲	۵۱	۱/۲۰	۰/۳۱

مندرجات جدول (۴) نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگنی اثرات تعاملی در گروه‌های مورد مطالعه محقق شده است چرا که  $F$  محاسبه شده ( $۱/۲۰$ ) رد سطح آلفای کوچک‌تر از  $۰/۰۵$  معنی‌دار نیست.

نظر به اینکه کلیه پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره محقق شده است، لذا جهت تحلیل داده‌های مورد مطالعه از این روش استفاده شد.

جدول (۵) تحلیل کوواریانس چندمتغیره اثرات آموزش تنظیم هیجان بر عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی با کنترل پیش‌آزمون

منبع تغییر	آزمون	مقدار $F$	سطح معنی‌داری	ضریب $\eta^2$	توان آزمون
گروه	لامبدای ویلکس	$۴۱/۱۶$	$۰/۰۰۱$	$۰/۷۱$	$۱$

مندرجات جدول (۵) نشان می‌دهد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، روش آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بهبود ترکیبی عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی دانش‌آموزان اثربخش است چرا که  $F$  محاسبه شده ( $۴۱/۱۶$ ) در سطح آلفای کوچک‌تر از  $۰/۰۵$  معنی‌دار است.

جدول (۷) تحلیل کوواریانس تک‌متغیره اثرات آموزش تنظیم هیجان بر عملکرد اجتماعی و جرأت‌ورزی با کنترل پیش‌آزمون

منبع تغییر	متغیر	SS	df	MS	$F$	سطح معنی‌داری	ضریب $\eta^2$
گروه	عملکرد اجتماعی	$۷۲۲/۱۸$	$۱$	$۷۲۲/۱۸$	$۳۱/۱۵$	$۰/۰۰۱$	$۰/۳۹$
خطا	عملکرد اجتماعی	$۱۲۹۸/۳$	$۵۶$	$۲۳/۱۸$			
گروه	جرأت‌ورزی	$۵۴۱/۱۲$	$۱$	$۵۴۱/۱۲$	$۲۰/۳۱$	$۰/۰۰۱$	$۰/۲۷$
خطا	جرأت‌ورزی	$۱۴۹۲/۰۸$	$۵۶$	$۲۶/۶۴$			

مندرجات جدول (۶) نشان می‌دهد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان در بهبود عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان اثربخش است چرا که مقدار  $F$  محاسبه شده ( $۳۱/۱۵$ ) در سطح آلفای کوچک‌تر از  $۰/۰۵$  معنی‌دار است و این معنی‌دار با توجه به میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل (مندرجات جدول ۱) به نفع

گروه آزمایش است. از سویی، مندرجات جدول فوق نشان می‌دهد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، روش آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان در بهبود عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان اثربخش است چرا که مقدار  $F$  محاسبه شده ( $20/31$ ) در سطح آلفای کوچکتر از  $0/05$  معنی‌دار است و با توجه به میانگین دو گروه آزمایش (مندرجات جدول ۱) این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مهارت تنظیم هیجان بر بهبود جرأت‌ورزی و عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان، اثربخش است. این نتیجه یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های فانتوز و همکاران<sup>۱</sup> ( $2004$ )، سانسون<sup>۲</sup> ( $2002$ )، اسپینارد و همکاران<sup>۳</sup> ( $2006$ ) و دکورس و همکاران<sup>۴</sup> ( $2006$ ) همسو است که نشان داده‌اند مهارت‌های تنظیم هیجان با مهارت جرأت‌ورزی دارای رابطه مثبت بوده و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان قادر است بر میزان جرأت‌ورزی افراد تأثیر مثبت و معنی‌دار بر جای بگذارد. با این حال یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پکینین و همکاران ( $1998$ ) و دونلان و همکاران ( $2011$ ) ناهمسو است، چرا که این پژوهشگران نشان داده‌اند که مهارت‌های تنظیم هیجان تأثیر پایدار و دائمی بر بهبود جرأت‌ورزی نداشته و عوامل متنوع شناختی، اجتماعی و عاطفی در تحقق جرأت‌ورزی افراد به ایفای نقش می‌پردازند.

در تبیین و توضیح یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان به دیدگاه لین و همکاران ( $2004$ )، بور و همکاران ( $2004$ ) استناد نمود که در این خصوص عنوان نموده‌اند که در فرآیند آموزشی مهارت‌های تنظیم هیجان، به افراد یاد داده می‌شود که در فرآیند و جریان ارتباطات بین فردی و اجتماعی از رفتارهای تکانه‌ای و فاقد فکر و عقلانیت پرهیز نموده و قبل از اقدام به عمل ویژه، تلاش بر این داشته باشند که بر احساسات و هیجانات منفی خویش کنترل و تسلط داشته و با پیش‌بینی پیامدهای ناگوار و منفی

1- Fantuzzo et al  
3- Spinard et al

2- SanSon  
4- Dukworth et al

رفتارهای تکانه‌ای و مملو از عواطف کور و بی‌هدف، از بروز واکنش‌های عجولانه و گاه اجتنابی پرهیز نمایند.

علاوه بر این، در تفسیر یافته‌های مذکور می‌توان به نظریات لاندزبل (۲۰۰۶) استناد نمود که در این باره عنوان نموده است که داشتن مهارت‌های تنظیم هیجان موجب می‌شود که افراد بتوانند از راهبردهای سازگارانه در تعاملات بین فردی استفاده کنند و با ارزیابی مثبت از توانایی‌های خویش به برنامه‌ریزی دقیق و حساب شده جهت پاسخ‌دهی به موقعیت‌های اجتماعی بپردازند و از این طریق زمینه موفقیت خویش در اثرگذاری بر دیگران را افزایش داده و از شکل‌گیری و تداوم درخواست‌های غیرمنطقی دیگران بازداری نمایند و در نتیجه بتوانند با قاطعیت و جرأت‌ورزی بالا، حقوق حقه خویش را تحقق عینی بخشند.

مبتنی بر این تفاسیر می‌توان چنین برداشت نمود که در فرآیند یادگیری مهارت‌های تنظیم هیجان، این امکان برای فرد مهیا می‌شود که اولاً بر جریان شکل‌گیری هیجانات خویش در موقعیت‌های اجتماعی آگاهی لازم را کسب نمایند و با شکل‌گیری این آگاهی، زمینه تسلط بر خویش و کنترل فرآیندهای فکری و رفتاری مهیا گردیده و این تسلط بر خود، موجب می‌گردد که در تعاملات اجتماعی بدون توسل جستن به روش‌های پرخاشگرانه یا منفعلانه، بتوانند به اعتمادبه‌نفس بالا، حقوق خویش را تصریح نموده و بر احقاق آنها به‌طور قاطعانه، ثبات قدم نشان دهند.

از سویی همان‌گونه که یافته‌ها نشان دادند، تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بهبود عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان مثبت بوده و این یافته با یافته‌های پژوهشی گراس (۱۹۹۹)، اوچنر و همکاران (۲۰۰۵)، موریس (۲۰۰۷) و اولاک و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) همسو بوده، چرا که این پژوهشگران نشان داده‌اند که بین مهارت‌های تنظیم هیجان و عملکرد اجتماعی افراد رابطه مثبت وجود دارد و به تناسب افزایش مهارت‌های تنظیم هیجان بر میزان موفقیت افراد در موقعیت‌های اجتماعی و ارتباطی افزوده می‌شود. با این

1- Olak

حال این یافته، با یافته‌های پارکینسون و همکاران (۱۹۹۴) و لانس بری و همکاران (۲۰۰۴) همسو نبوده، چرا که این پژوهشگران نشان داده‌اند که عملکرد اجتماعی افراد، تنها به واسطه مهارت‌های تنظیم هیجان قرین توفیق نمی‌شود چرا که عوامل شخصیتی، شناختی و رفتاری متنوعی در قالب روابط متقابل، زمینه‌ساز پیشرفت افراد در موقعیت‌های بین فردی می‌گردد.

مبتنی بر این تفاسیر می‌توان نتیجه گرفت که بر اثر یادگیری مهارت‌های تنظیم هیجان، توانایی مدیریت هیجانات و عواطف کور و بی‌هدف مهیا گردیده و بستر مناسب برای تبادل افکار در محیطی توأم با اعتماد اجتماعی شکل می‌گیرد و با تحقق اعتماد بین فردی، امکان مشارکت در امور اجتماعی مهیاتر گردیده و در اثر تشریک مساعی به کارکرد اجتماعی و ارتباطی افراد افزوده می‌شود و پیامدهای مثبت آن به شکل سازگاری و بهزیستی و آرامش و خلاقیت به منصفه ظهور می‌رسد.

### پیوست

#### جلسات درمانی تنظیم هیجان به شیوه هیجان محور فردی

جلسه اول	ایجاد ارتباط و معرفی افراد به یکدیگر، بیان هدف جلسه، توصیف هیجان و اهمیت تنظیم هیجان
جلسه دوم	مروری بر جلسه قبل، توجه و تأکید و بر احساسات مراجع و ابراز همدردی با آنها.
جلسه سوم	مروری بر جلسه قبل، توجه به دنیای درون مراجع، پذیرش تجربه هیجانی دردناک، شناسایی فرآیندهای شناختی عاطفی زیربنایی جهت تمرکز بر روی درمان هیجانات دردناک و ارائه تمرینات.
جلسه چهارم	مروری بر جلسه قبل، زنده کردن احساسات دردناک مراجع، فراخوانده شدن طرحواره‌های هیجانی مراجع، استفاده از زبان استعاره، تصویرسازی، ابراز همدردی با مراجع و ارائه تمرینات.
جلسه پنجم	مروری بر جلسه قبل، تغییر احساسات و رسیدن به هیجانات اولیه زیر بنایی و شناخت‌ها و نیازهای همراه آن از طریق تصدیق کردن جنبه‌های مختلف خود مراجع و ارائه تمرینات.
جلسه ششم	مروری بر جلسه قبل و تمرینات، پذیرش و تصدیق طرح‌های هیجانی ناسازگارانه اصلی (هیجانات اولیه) از طریق افزایش آگاهی مراجع و ارائه تمرینات.
جلسه هفتم	مروری بر جلسه قبل و تمرینات، تغییر احساسات فرد از طریق پذیرش خود و نیاز به محبوب

بودن مراجع و حمایت درمانگر از مراجع و ارائه تمرینات.	
جلسه هشتم	مروری بر جلسه قبل، قاطعیت پذیرش بیشتر خود، ایجاد حس عاملیت و فعال بودن در مراجع و ارائه تمرینات.
جلسه نهم	مروری بر جلسه قبل و تمرینات، تغییر نگرش به زندگی، خلق معنای جدید و رسیدن به تجارب جدید هیجانی.
جلسه دهم	جمع‌بندی مطالب و تقدیر و تشکر از آزمون‌گران.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۵/۱۱/۱۰

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۶/۰۴/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله:

۱۳۹۶/۰۵/۲۰



## منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین و محمد نریمانی (۱۳۹۰). بررسی اثر بخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال ۷، شماره ۲۲، ص ۲۱.
- پاکیزه، علی و مریم نظری (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی و تنظیم هیجان بر سلامت عمومی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان یاسوج، مجله توسعه آموزش جنوی شاپور، دوره ۶، شماره ۲، صص ۱۵۸-۱۶۴.
- حسینی، جعفر (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان، مجله تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۹، شماره ۴، صص ۲۲۹-۲۴۰.
- زاهدیان، سمانه؛ کافی ماسوله، سیروس؛ خسرو جاوید، مهناز و مهناز فلاحی (۱۳۹۴). اثربخشی تنظیم هیجانی بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر ابتدائی، فصلنامه تحول روان شناختی کودک، سال اول، شماره ۲، صص ۹-۱۹.
- عباسی، آزاده (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای شناختی رفتاری و تنظیم هیجان بر بهبود سلامت روان شناختی کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه محقق اردبیلی.
- عبدی، سلمان؛ باباپور، خیرالدین و حیدر فتحی (۱۳۸۹). رابطه بین سبک‌های تنظیم هیجان شناختی و سلامت عمومی دانشجویان، مجله علمی- پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، (۴)، صص ۲۵۸-۲۶۴.
- فولادچنگ، محبوبه و سمیه حسن‌نیا (۱۳۹۳). اثربخشی تنظیم هیجان بر شادکامی و خودکارآمدی زنان سرپرست خانوار، فصلنامه زن و جامعه، دوره ۵، شماره ۲۰، صص ۸۹-۱۰۶.
- Alberti, R.E., & Emmons, M.L. (2001). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships*, Eight ed. Impact Publishers, Atascadero, CA, USA.
- Bosc, M. (2000). Assessment of Social Functioning in Depression, *Comprehensive Psychiatry Vol. 41*, PP.63-69.
- Bower, SA, & Bower GH. (2004). *Asserting yourself: A parential guide for positive change*: Da Capo Press.

- Brans, K., Koval, P., Verduyn, P., Lim, Y.L., Kuppens, P. (2013). The Regulation of Negative and Positive Affect in Daily Life, *American Psychological Association*, Vol. 01, 13, No. 3.
- Bruyan, E.H.; Cillessen, A.H; Wissink, I.B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence, *Journal of Early Adolescence*; 30(4): PP.543-66
- Donnellan, M.B., Trzentsiewski, K.H., & Robins, R.W. (2011). *Self-Esteem*, The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences.
- Dukworth M, Merce V. In J.E. Fisher & W.T. O Donohue (2006). (Eds). *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy*, New York: Springer.
- Eisenberg, N., Champion, C.; Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 50, PP.236-259.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. (2004). An examination of the contribution of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children, *Psychology in the schools*, 41 (3), PP.323-336.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1988). *Emotional Processing of fear; Exposure to corrective information Psychology*, 54(3), PP.466-475.
- Greenberg, L.S. (1993). Emotion and change processes in psychotherapy in M. Lewis & J.M. Haviland, *Handbook of Emotion*, New York: Guilford press.
- Greenberg, Leslie J.; Warwar, Serine H.; Malcolm, Wanda M. (2010). Differential Effects of Emotion-Focused Therapy and Psychoeducation in Facilitating Forgiveness and Letting Go of Emotional Injuries, *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), PP.185-196.
- Gross, J.J. (1999). Emotion and emotion regulation; in LA. Pervin and OP. John (eds), *Handbook of personality theory and Research, 2nd edition*, New York: Guilford press, PP.525-552.
- Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything, *Current Directions in psychological science*, 10, PP.214-219.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations, In JJ. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, New York: Guilford press, PP.3-24.



- 
- Hardin, S.B., Weinrich, S. & Garrison, C. (2002). Effect of long term psychosocial nursing interrention adolescents exposed to catastrophic stress, *Issues-Hental health Nursing*; 23(6), PP.537-551.
- Hennessy, K. (2004). *Assertive communication*, Faculty and employee assistance program.
- Jacobs, L.; Turner, L.A.; Faust, M.; Stewart, M. (2002). Social Problem Solving of Children With and Without Mental Retardation, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*; 1: PP.37-50.
- Jerman F, Van der Linden M,D. Acremont M, Zermatten A. (2011). Cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *Eur J Psycol As* 22(2), PP.126-31.
- Landazabel MG. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents, *Span J Psychol*, 9(2): PP.182-92.
- Lin, Y.R., Shiah, I.S.; Chang, Y.C.; Lai, T.J.; Wang, K.Y.; Chou, K.R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction, *Nurse Education Today*, Vol. 24, PP.656-665.
- Maize, J. (2005). Social Skills intervention and peer relationship difficulties in early childhood, Quebec: Center of Excellence for Early Childhood Development (1-7), *Modern mental retardation: An analysis of acquisition*.
- Mauss, L.B., Evers, C., Wilhelm, F.H., & Gross, J.J. (2006). How to bite your tongue blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation, Predicts affective responding to anger provocation, *Personality and psychology Bulletin*, 32(5), PP.1-14.
- Mennin, D.S. (2005). Emotion regulation therapy: An integrative approach to treatment resistant anxiety disorders, *Journal of contemporary psychotherapy*, 36(2), PP.95- 105.
- Morris, As. (2007). *The role of the family context in the development of emotion regulation*, *Soc Dev*. 16(2), PP.88-361.
-

- 
- Ochner, K.N., Gross, J.J. (2005). The cognitive control of emotion, *Trends in cognitive sciences*, 9 (5), PP.242-249.
- Olak K.N., Garnefski. N., Kraij V. (2007). Addesents caught between fires: conitive emotion regulation in response to war experlences in vorthern ugamd, *Journal of Ado lescencem* 30, PP.655-669.
- Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies, *Cognition and Emotion*, 13, PP.277-203.
- Pellitteri, J. The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms, *Journal l of psychology*, 136,(2), PP.182- 194, (2009).
- Pekrun, R. & Stephens, J. (2009). *Goals, Emotions, and Emotion Regulation: perspective of the control–valuthery*, Human Development, University of Munich, Germany, 52: PP.357- 365.
- Piccinin S, Mccarrey M, Fairweather D, Vito Dand Conard G. (1998). Impact of situational legitimacy and assertiveness-related anxiety/discomfort on motivation and ability to generate effective criticism responses, *Current Psychology*, 17(1): PP.75-92
- SanSon, A. Hemphill, S., and Smart, D. (2002). Temperament and social development, In P.k. Smith and C.H. Hart (Eds), *Blackwell hand book of childhood social Development* (PP. 97-116), Williston, VT: Black Well publishing.
- Spinard, T.L., Eisenberg, N., Cuberland, A., Fabes, R.A., Valiente, C., Shepard, S.A. et al. (2006). Relation of emotion-related regulation to children s social competence: A long-itudinal study, *Emotion*, 6(3), PP.498-510.
- Teodoro, M.L.; Kappler, K.C.; Rodrigues, J.L.; De Freitas, P.M.; Haase, V.G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents, *International Journal of Psychology*, Vol. 39, Issue 2, PP.239-246.
- Watanab, A. (2010). The relationship between four components of assertiveness and interpersonal behaviors, inter personal adjustment in high school student s friendship, Japan, *J. psycho*: 81: PP.51-62.
- Webb, T.L., Gallo, I., Schweiger, M., Eleanor, G., Peter. M. and Perspective on emotion regulation, *European Review ofSocial Psychology*, 23, PP.143-180.
-