

اثربخشی آموزش خودنظم‌بخشی هیجانی بر ادراک شایستگی و رضایتمندی دانش‌آموزان

الهام فلاح منش*

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش خودنظم‌بخشی هیجانی بر ادراک شایستگی و رضایتمندی دانش‌آموزان انجام شد. **روش:** روش تحقیق در این پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه مدرسه ی جامی در منطقه ۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. گروه نمونه مشتمل بر ۳۰ دانش‌آموز بود که به صورت تصادفی انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری قرار گرفتند. گروه آزمایش در قالب ۸ جلسه یک ساعته در ۴ هفته (هر هفته دو جلسه) برنامه آموزش خودنظم‌بخشی هیجانی دریافت کردند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با مقیاس ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۵) و پرسشنامه رضایت از زندگی دانش‌آموزان هیونبر (۱۹۹۴) جمع‌آوری و پس از بررسی و تایید پیش‌فرض‌ها با روش تحلیل کوواریانس چند متغیره در نرم‌افزار SPSS-25 تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد در مرحله پس‌آزمون ادراک شایستگی و رضایتمندی گروه آزمایش بهبود معنی‌داری داشت ($p < 0.05$). **نتیجه‌گیری:** برنامه آموزش خودنظم‌بخشی هیجانی بر ادراک ادراک شایستگی و رضایتمندی تأثیرگذار بوده است که این یافته، توجه ویژه مسئولین در بخش آموزش و پرورش را می‌طلبد.

واژگان کلیدی: خودنظم‌بخشی هیجانی، ادراک شایستگی، رضایتمندی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب، تهران، ایران

مقدمه

آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد اجتماعی بر آمده از متن جامعه و در عین حال سازنده و تکامل دهنده آن است و تاثیر آن در پیشرفت جامعه، امری کاملاً محسوس است (مرادی زاده، پیرانی و فقیهی، ۱۳۹۷). از میان سازمان‌های گوناگونی که در آموزش و پرورش به طور رسمی فعال هستند، مدرسه‌ها به عنوان یک سازمان اجتماعی حساس، نقش مهمی در تحقق هدف‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بر عهده دارند و لازمه تحقق این اهداف، ایجاد و تقویت محیط‌های خلاق و داشتن دانش‌آموزان قوی است (ابراهیمی مقدم و خوش‌چهره، ۱۳۹۶).

یکی از عوامل مهم که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده، ادراک شایستگی^۱ است (لاکایل، لاکایل و ماسلوسکی، ۲۰۱۹). ادراک شایستگی نمایانگر ادراک فرد از توانایی‌های خود در برخورد با حیطه‌های مختلف زندگی است و در مقولاتی همانند مقوله‌های هیجانی، جسمانی، شناختی و اجتماعی مورد بررسی قرار می‌گیرد (گانز، کنی و قنی، ۲۰۰۳). ادراک هیجانی^۲ اشاره به توانمندی فرد در خواندن نشانه‌های هیجانی و تشخیص حالات هیجانی دارد. ادراک جسمانی^۳ جنبه‌های سلامت جسمانی را در بر می‌گیرد. ادراک شناختی^۴ به ادراک دانش آموز از توانایی‌های تحصیلی خود و ادراک اجتماعی^۵ به ادراک دانش آموز از مهارت‌ها و توانایی‌های خود برای تعامل با دیگران اشاره دارد (هارتر^۶؛ ۱۹۸۲). درک شایسته بودن، سازگاری و پایداری نوجوان را در برابر سختی‌ها افزایش می‌دهد (فیفلد و الیور^۷؛ ۲۰۱۶). شایستگی ادراک شده توسط فرد مولفه‌ای مهم در عملکرد وی به شمار می‌رود و یک تجربه‌ی هیجانی مثبت است و از سویی، ادراک ناکارآمدی منجر به تفکرات بدبینانه درباره‌ی خود می‌شود (بوریک، دراز و دوردیکا^۸؛ ۲۰۱۰). ادراک شایستگی پیش‌بینی‌کننده‌ی خوبی برای موفقیت تحصیلی و ویژگی‌های مثبت روانشناختی در دانش‌آموزان است (میرزایی، کیامنش، حجازی و بنی‌جمال، ۱۳۹۵؛ ژانگ، هورتا، جندگ، چن و پستیگیلون^۹؛ ۲۰۱۹).

در همین راستا یافته‌های پژوهش موحد زاده و رحمت‌مند (۱۳۹۷) نشان داد که بین ادراک شایستگی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یکی از شاخص‌های بهداشت روانی، میزان رضایت‌مندی^{۱۰} افراد است (شیو، مجیا، ریگالی-ایلر، پرایم و چانگ^{۱۱}؛ ۲۰۱۶). رضایت‌مندی یک مفهوم ذهنی و منحصر به فرد برای هر انسان است که جزء اساسی بهزیستی ذهنی را تشکیل می‌دهد و عموماً به ارزیابی‌های شناختی از زندگی خود اشاره دارد (لیونز، اتیس، هیوینر و هیلز^{۱۲}؛ ۲۰۱۴). این مفهوم شامل یک ارزیابی کلی از زندگی بوده و فرایندی مبتنی بر قضاوت فردی است. در این روند، مقایسه‌ای بین ملاک‌های فرضی شخص با زندگی واقعی‌اش صورت گرفته و هر چه واقعیت زندگی با این ملاک‌های فرضی نزدیک به هم باشد، شخص احساس رضایت‌مندی بیشتری می‌کند (گادرتو، گونل، هوار، تامپسون و للیور^{۱۳}؛ ۲۰۱۵). تجربه شادکامی و رضایت از زندگی، هدف برتر زندگی به شمار می‌رود و احساس غم و ناخرسندی مانعی در راه انجام وظایف فرد شمرده می‌شوند (داینر، لوکاس، سان و اسمیت^{۱۴}؛ ۱۹۹۹). رضایت از زندگی بازتاب توازن میان آرزوهای شخص و وضعیت فعلی او است. به بیان دیگر هر چه شکاف میان سطح آرزوهای فرد و وضعیت عینی وی بیشتر گردد، رضایت‌مندی او کاهش می‌یابد (آلان، کیم، لیو و دیمر^{۱۵}؛ ۲۰۱۹). نتایج پژوهش‌ها بیانگر آن است که افراد با رضایت از زندگی پایین در معرض مشکلات روانی،

^۱ -perceived competence

^۲ -LaCaille, LaCaille & Maslowski

^۳ - Gans, Kenny & Ghany

^۴ -emotional perception

^۵ -physical perception

^۶ -cognitive perception

^۷ -social perception

^۸ -Harter

^۹ -Fifield & Oliver

^{۱۰} -Boric, Drazen & Durdica

^{۱۱} -Zhang, Horta, Jung, Chen & Postiglione

^{۱۲} -satisfaction

^{۱۳} -Sheu, Mejia, Rigali-Oiler, Primé & Chong

^{۱۴} -Lyons, Otis, Huebner & Hills

^{۱۵} -Gaudreau, Gunnell, Hoar, Thompson & Lelièvre

^{۱۶} -Diener, Sun, Lucas & Smith

^{۱۷} -Allan, Kim, Liu & Deemer

اجتماعی و عاطفی از قبیل افسردگی (برایلوسکایا، شونفلد، کوچتکاو و مارگراف؛ ۲۰۱۷) و خودپنداره ی پایین (چوی و ونگ؛ ۲۰۱۶) قرار دارند. امروزه نه تنها در حوزه ی هیجانات، بلکه در تمامی حوزه های مربوط به روان شناسی، بر اهمیت خود نظم بخشی^۳ تاکید می شود (هاگر، کوچ، کاتزيسارتیس و اربل؛ ۲۰۱۷). خودنظم بخشی هیجانی^۵ به عنوان یکی از متغیرهای روانشناختی، مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (لیوینگستون و ایساکوویتز؛ ۲۰۱۹).

خودنظم بخشی هیجانی به اعمالی اطلاق می شود که به منظور تعدیل یا تغییر یک حالت هیجانی به کار می رود (پولاک، مک کاب، سوئارد و زیگلر-هیل؛ ۲۰۱۶). نظم بخشی هیجان شامل استفاده از راهبردهای رفتاری و شناختی برای تغییر در مدت زمان یا شدت تجربه یک هیجان است و مشخص شده است که افراد در مواجهه با رویدادهای استرسزا، از راهبردهای نظم بخشی هیجان متفاوتی برای اصلاح یا تعدیل تجربه هیجانی خود استفاده می کنند (گروس و تامپسون؛ ۲۰۰۷). نظم بخشی هیجان به عنوان فرایند آغاز، حفظ، تعدیل یا تغییر در بروز، شدت یا استمرار احساس درونی و هیجان مرتبط با فرایندهای اجتماعی-روانی، فیزیکی در به انجام رساندن اهداف فرد تعریف می شود (ویمز و پینا؛ ۲۰۱۰). بر اساس نظریه خود نظم بخشی هیجانی، رویدادها با تغییر احساسات، برای افراد درگیر در آن ها تولید هیجان می کنند. خود نظم بخشی هیجانی به عنوان کوشش های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها برای دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است. سازگاری با موقعیت های زندگی و تغییرات آن مانند وجود بیماری های مزمن مستلزم به کار بردن روش های خودتنظیمی هیجانی منحصر بفرد است. افرادی که خودتنظیمی هیجانی پایینی دارند از احساسات خودکم بینی رنج می برند و از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه دارند (برکینگ، مارگراف، ایبرت، وپرمن، هوفمن و جانگهانس؛ ۲۰۱۱).

افرادی که از خود نظم بخشی هیجانی بالایی برخوردارند به توانایی های خود اعتماد دارند و معتقدند که می توانند مهارت های فراشناختی مورد نیاز برای استفاده از این راهبردهای و مدیریت منابع لازم برای انجام موثر یک تکلیف را به کار گیرند (هاک و همکاران؛ ۲۰۱۶). آموزش خودنظم بخشی هیجانی^۲ به عنوان سیستم انگیزشی پویای تنظیم اهداف و گسترش راهبردها، برای رسیدن به اهداف است، همچنین مدیریت پاسخ های هیجانی است که به عنوان عوامل اصلی سیستم انگیزشی، به فرایندهای شناختی مربوط است (ریدر و ویت؛ ۲۰۰۶). از طرفی خودنظم بخشی، یادگیرنده را درگیر می کند که به طور فعال، رفتار خود را به انجام خودتنظیمی اهداف، هدایت کند و به بازخورد عاطفی، شناختی، انگیزشی و رفتاری، برای تغییر راهبردها و رفتارها وابسته است (هیلدبرنت، مک کال و سینگر؛ ۲۰۱۸). در کل یادگیرندگان خودنظم بخش، یادگیرنده های فعالی هستند که فرایندهای مختلف خودنظم بخشی مانند تنظیم هدف^۱ خود مشاهده گری^{۱۶} خودارزیابی^{۱۷} را برای راهبردهای تکلیفی و باورهای خودانگیزشی، مانند خودکارآمدی جذب می کنند (کومپس و همکاران؛ ۲۰۱۷). هدف خودنظم بخشی هیجانی تنها فرونشاندن هیجان های نامطلوب نیست بلکه سبب می شود همیشه فرد در یک موقعیت آرام، هیجان هایش را بروز دهد (نوزکی؛ ۲۰۱۵). نتایج پژوهش ها مختلف نشان داده که آموزش خودنظم بخشی با سلامت روانی (پشآبادی، ۱۳۹۶؛ مازوچلی و رالف؛ ۲۰۱۹)، ابراز متناسب نیازها و احساسات (محمدی مصیری، شفییعی فرد، داوری و بشارت، ۱۳۹۱)، سازش یافتگی روانشناختی و بهزیستی

¹ - Brailovskaia, Schonfeld, Kochetkov & Margraf

² - Chui & Wong

³ - Self-Regulation

⁴ - Hagger, Koch, Chatzisarantis & Orbell

⁵ - Emotional self-regulation

⁶ - Livingstone & Isaacowitz

⁷ - Pollock, McCabe, Southard & Zeigler-Hill

⁸ - Gross & Thompson

⁹ - Vimz & pina

¹ - Berking, Margraf, Ebert, Wupperman, Hofmann & Junghanns

¹ - Houck et al.

¹ - emotional self-regulation training

¹ - Ridder & Wit

¹ - Hildebrandt, McCall & Singer

¹ - goal setting

¹ - self-Observation

¹ - self-Evaluation

¹ - Compas et al.

¹ - Nozaki

² - Mazzucchelli & Ralph

افراد (مک کورمیک، میجن، آنستیس و جونز؛ ۲۰۱۸) رابطه مثبت و معنادار دارد. در همین زمینه نتایج پژوهش همتی (۱۳۹۶) نشان داد آموزش خودتنظیمی هیجانی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری و کمال‌گرایی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. همچنین نتایج پژوهش عینی پور (۱۳۹۴) نشان داد آموزش مهارت‌های نظم‌جوئی هیجان بر کاهش تعلل ورزشی ناشی از خستگی جسمانی- روانی و کاهش تعلل ورزشی ناشی از بی‌برنامگی، سازگاری و تحمل تأثیر دارد.

توجه به مسائلی نظیر ادراک شایستگی و رضایتمندی دانش‌آموزان که آینده‌ساز هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند، همواره از مهم‌ترین مسائل آموزشی به شمار می‌رود. بنابراین لازم است نظام آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت از شیوه‌ها و برنامه‌هایی استفاده کند که سبب ارتقاء ویژگی‌های مثبت دانش‌آموزان نظیر شایستگی ادراک شده و رضایتمندی در ایشان شود. با این وجود، در پژوهش‌های صورت گرفته، خلاء به کارگیری برنامه‌های آموزشی نظیر خودنظم‌بخشی هیجانی در مراکز آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌ها احساس می‌شود. با توجه مطالب گفته شده پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سوال است که آموزش خودنظم‌بخشی هیجانی بر ادراک شایستگی و رضایتمندی دانش‌آموزان مؤثر است؟

روش

روش پژوهش حاضر از نوع آزمایشی و طرح مورد استفاده طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه مدرسه ی جامی در منطقه ۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بودند. انتخاب نمونه در این پژوهش به صورت تصادفی و جایگذاری به صورت تصادفی بود. به منظور تشکیل دو گروه، ۱۵ نفر در گروه آزمایش، و ۱۵ نفر دیگر در گروه کنترل گروه‌بندی شدند. دلاور (۱۳۹۸) برای پژوهش‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر در هر گروه را پیشنهاد کرده است.

در این پژوهش از پروتکل آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل فرایند گراس (به نقل از اعظمی، سهرابی، برجلی و چوپان، ۱۳۹۳) که یک شیوه پیشنهادی برای آموزش تنظیم هیجان است به عنوان عامل مداخله استفاده شد. این پروتکل توسط جیمز گراس ساخته شده و برای آموزش چگونگی مدیریت و تنظیم هیجانات افراد ساخته شده است. مراحل مختلف آموزش تنظیم هیجان بر اساس بسته مذکور در این پژوهش در قالب ۸ جلسه یک ساعته در ۴ هفته (هر هفته دو جلسه) انجام شد. محتوای جلسات آموزشی تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس به شرح زیر است:

جلسه اول: ۱- آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع متقابل رهبر گروه (مشاور) و اعضا، ۲- بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی، ۳- بیان منطق و مراحل مداخله، ۴- بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه.

جلسه دوم: انتخاب موقعیت، هدف: ارائه آموزش هیجانی؛ دستور جلسه: شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت دراز مدت هیجان‌ها.

جلسه سوم: انتخاب موقعیت، هدف: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا، دستور جلسه: راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آنها، نقش هیجان‌ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تأثیر گذاری روی آنها و همچنین سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان بین اعضا و مثالهایی از تجربه‌های واقعی آنها.

جلسه چهارم: اصلاح موقعیت، هدف: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان؛ دستور جلسه: الف) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب ب) آموزش راهبردهای حل مسئله ج) آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).

جلسه پنجم: گسترش توجه، هدف: تغییر توجه؛ دستور جلسه ۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی ۲) آموزش توجه. جلسه ششم: ارزیابی شناختی، هدف: تغییر ارزیابی‌های شناختی؛ دستور جلسه: ۱) شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن روی

حالت‌های هیجانی ۲) آموزش راهبرد باز - ارزیابی.

جلسه هفتم: تعدیل پاسخ هدف: تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، دستور جلسه: ۱) شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبردهای بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، ۲) مواجهه، ۳) آموزش ابراز هیجان، ۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌های محیطی، ۵) آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس.

جلسه هشتم: ارزیابی و کاربرد هدف: ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد؛ دستور جلسه: ۱) ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی (۲) کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه (۳) بررسی و رفع موانع انجام تکالیف. ابزار پژوهش شامل مقیاس ادراک شایستگی و پرسشنامه رضایت از زندگی دانش آموزان بود.

مقیاس ادراک شایستگی؛ این مقیاس توسط هارتر (۱۹۸۵) تدوین شده است و اندازه گیری ادراک شایستگی را امکان پذیر می سازد و شامل ۲۷ سؤال است. در مقیاس ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۵) هر سؤال یا ماده به صورت یک مقیاس چهار گزینه ای لیکرت از ۱ تا ۴ نمره گذاری شده است. بر این اساس حداقل نمره در این آزمون ۲۷ و حداکثر نمره ۱۰۸ است. هارتر (۱۹۸۵) پایایی همسانی درونی پرسشنامه را ۰/۷۸ گزارش نموده است. همچنین هارتر (۱۹۸۵) با روش تحلیل عاملی روایی سازه پرسشنامه را مورد تایید قرار داد. در پژوهش بای، حسن آبادی و کاوسیان (۱۳۹۶) مقدار ضریب پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون برابر با ۰/۷۱ محاسبه شد. همچنین روایی سازه این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت (بای، حسن آبادی و کاوسیان، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه ادراک شایستگی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۷۹ و ۰/۷۷ است که به طور کلی، بیانگر ضرایب پایایی مطلوب می باشد.

پرسشنامه رضایت از زندگی دانش آموزان^۲ (MSLSS): پرسشنامه رضایت از زندگی دانش آموزان هیوبنر^۳ (۱۹۹۴)، یکی از جامع ترین ارزیابی های ذهنی که رضایت مندی دانش آموزان در ارتباط با ابعاد و شرایطی که در آن قرار دارند را می سنجد و در سالهای اخیر نیز مورد توجه محققان بوده است. این مقیاس دارای چهل ماده بوده، به ارزیابی رضایتمندی افراد در زمینه خانواده، دوستان، مدرسه، خود و محیط زندگی می پردازد (به نقل از هیوبنر، ۲۰۰۱). نمره گذاری توسط طیف لیکرت شش گزینه ای انجام می شود. هیوبنر (۱۹۹۸) پایایی ابزار پژوهش را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش نمود. روایی محتوایی این مقیاس توسط هیوبنر (۲۰۰۱) در حد مطلوب گزارش شده است. مظاهری و مهاجر بادکوبه (۱۳۹۰) ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف این پرسشنامه در تمامی خرده مقیاس ها و نمره کل را بالا و رضایت بخش گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه رضایت از زندگی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۸۴ است که به طور کلی، بیانگر ضرایب پایایی مطلوب می باشد.

داده های حاصل از اجرای پرسشنامه ها پس از ورود به نرم افزار SPSS-25 در سطح کوچک تر از ۰/۰۵ با روش های تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک متغیری تحلیل شدند.

یافته ها

اطلاعات توصیفی میزان ادراک شایستگی و رضایتمندی در جدول ۱ به تفکیک پیش آزمون و پس آزمون در گروه های آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی میزان ادراک شایستگی و رضایتمندی به تفکیک مرحله سنجش در گروه ها

متغیر	عوامل	پیش آزمون	پس آزمون
ادراک شایستگی	شاخص آماری		
	گروه آزمایش	۵۴/۸۷	۶۵/۷۳
	انحراف معیار	۶/۷۹	۶/۶۵
گروه کنترل	شاخص آماری		
	گروه آزمایش	۵۳/۶۶	۵۴/۳۲
	انحراف معیار	۴/۹۶	۴/۷۴
رضایتمندی	شاخص آماری		
	گروه آزمایش	۱۲۶/۴۶	۱۴۱/۶۰
	انحراف معیار	۱۴/۸۲	۱۳/۵۸
گروه کنترل	شاخص آماری		
	گروه آزمایش	۱۲۵/۱۳	۱۲۴/۹۳

^۱- perceived competence scale

^۲- multidimensional students life satisfaction scale (MSLSS)

^۳- Huebner

انحراف معیار ۱۴/۵۵ ۱۴/۰۸

چنانچه ملاحظه می‌شود میانگین گروه‌های آزمایش در مرحله پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون تغییر نشان می‌دهد. براساس نتایج مندرج در جدول، می‌توان گفت که آموزش خودنظم بخشی هیجانی نسبت به گروه کنترل باعث تغییر ادراک شایستگی و رضایتمندی دانش‌آموزان شد.

در این پژوهش، مولفه‌های ادراک شایستگی و رضایتمندی در گروه آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار گرفت و فرضیه مطابق با موضوع تحقیق طراحی شد که برای سنجش آنها از پس از تایید مفروضات از آزمون آماری تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد.

جدول ۲. آزمون کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه ای

متغیرها شاخص	ادراک شایستگی	رضایتمندی
Z	۱/۲۹	۱/۱۹
sig	۰/۰۸	۰/۱۱
سطح معناداری	۰/۰۵	۰/۰۵

با توجه به نتایج جدول ۳ و سطوح معناداری بدست آمده هریک از متغیرهای پژوهش که بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد، فرضیه صفر تایید شده و توزیع داده‌های تمام متغیرها نرمال است و برای آزمون هریک از متغیرها می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون بدین معنی است که ضریب رگرسیون متغیر وابسته از روی متغیرهای همپراش در گروه‌ها یکسان باشد. با توجه به خروجی تحلیل کواریانس برای بررسی همگنی ضرایب رگرسیون مشاهده گردید که تعامل بین متغیر آزمایش و همراه (پیش‌آزمون) معنادار نمی‌باشد، لذا شیب خط رگرسیون برای دو گروه آزمایش و کنترل یکسان است. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ذکر گردیده است.

جدول ۳. آزمون F لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها در گروه کنترل و آزمایش

متغیرها شاخص	ادراک شایستگی	رضایتمندی
df 1	۱	۱
df 2	۲۸	۲۸
F	۰/۱۸	۳/۳۴
sig	۰/۶۷	۰/۰۸

همان‌گونه که مشاهده می‌شود فرض تساوی واریانس‌ها برای همه متغیرها برقرار است ($p > 0.05$). باتوجه به مجموع پیش‌فرض‌های مطرح شده مشاهده می‌گردد که داده‌های این پژوهش قابلیت ورود به تحلیل کواریانس را دارا می‌باشند و می‌توان تفاوت‌های دو گروه را در متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار داد. در جدول زیر آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره گزارش شده است.

جدول ۴. آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره نمرات ادراک شایستگی و رضایتمندی در دو گروه

شاخص آماری	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	sig	ضریب ایتا
تفاوت دو گروه با کنترل اثر پیش‌آزمون	اثربیایی	۰/۵۸	۱۷/۲۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷
	لامبدای ویلکس	۰/۴۲	۱۷/۲۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷
	اثرهتلینگ	۱/۳۸	۱۷/۲۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷
	بزرگترین ریشه روی	۱/۳۸	۱۷/۲۱	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد پس از حذف اثر پیش‌آزمون با روش تحلیل کواریانس چندمتغیره، یک اثر معنی‌دار برای عامل آموزش خودنظم بخشی هیجانی «متغیر مستقل» وجود دارد. این اثر نشان می‌دهد که حداقل بین یکی از مولفه‌های ادراک

شایستگی یا رضایتمندی دانش آموزان که با آموزش خودنظم بخشی هیجانی آموزش دیده انده با دانش آموزان گروه کنترل تفاوت معنادار وجود دارد (لامبدای ویلکس = ۰/۴۲، $p < 0.05$).

جدول ۵. آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری

شاخص آماری	منبع تغییر	SS	df	MS	F	سطح معناداری	ضریب ایثا
ادراک شایستگی	گروه	۳۲۱/۸۴	۱	۳۲۱/۸۴	۹/۰۳	۰/۰۰۶	۰/۲۶
	خطا	۹۲۶/۰۶	۲۶	۳۵/۶۲			
رضایتمندی	گروه	۵۹۳/۶۳	۱	۵۹۳/۶۳	۲۷/۶۴	۰/۰۰۹	۰/۵۱
	خطا	۵۵۸/۳۷	۲۶	۲۱/۴۷			

نتایج جدول ۵ نشان می دهد، با حذف تاثیر متغیر پیش آزمون، فرضیه پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار در متغیرهای ادراک شایستگی و رضایتمندی دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، تایید می گردد. همانگونه که از نتایج جدول ۵ ملاحظه می گردد سطح معناداری حاصل شده برای ادراک شایستگی و رضایتمندی در مقایسه با سطح معناداری ۰/۰۲۵ به دست آمده از اصلاح بنفرونی (تقسیم سطح معناداری ۰/۰۵ بر ۲) متغیر وابسته) کوچکتر می باشد. در نتیجه با توجه به میانگین های حاصل شده می توان گفت با ۹۵ درصد اطمینان ادراک شایستگی و رضایتمندی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بهبود داشت.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به نقش و اهمیت آموزش خودنظم بخشی هیجانی بر سلامت روانشناختی، این پژوهش با هدف آموزش خودنظم بخشی هیجانی بر ادراک شایستگی و رضایتمندی دانش آموزان انجام شد.

یافته های جدول ۵ نشان داد که آموزش خودنظم بخشی هیجانی بر ادراک شایستگی دانش آموزان اثر معنادار دارد. این یافته با یافته پژوهش های برکینگ، مارگراف، ایبرت، وپرن، هوفمن و جانگهانس (۲۰۱۱) و هاگ و همکاران (۲۰۱۶). همسو بود. برای مثال هاگ و همکاران (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که افرادی که از خود نظم بخشی هیجانی بالایی برخوردارند به توانایی های خود اعتماد دارند و معتقدند که می توانند مهارت های فراشناختی مورد نیاز برای استفاده از این راهبردهای و مدیریت منابع لازم برای انجام موثر یک تکلیف را به کار گیرند. در تبیین این یافته این گونه می توان استدلال کرد که یکی از ابعاد سلامت هیجانی، داشتن مهارت های کار آمد تنظیم شناختی هیجان است. تنظیم هیجان، الگوی سازمان دهی هیجانات در پاسخ به شرایط محیطی و یک اصل اساسی در شروع، ارزیابی و سامان دهی رفتار سازگارانه و همچنین جلوگیری از هیجان های منفی و رفتارهای ناسازگارانه محسوب می شود و یکی از مهمترین عناصر تحول مهارت های عاطفی - اجتماعی و حفظ رابطه با همسالان (محمدی مصیری و همکاران، ۱۳۹۱)، رشد توانایی های شناختی و پیشرفت تحصیلی می باشد (مازوحلی و رالف، ۲۰۱۹).

همچنین یافته های جدول ۵ نشان داد که آموزش خودنظم بخشی هیجانی بر رضایتمندی دانش آموزان اثر معنادار دارد. این یافته با یافته پژوهش های هیلدبرنت، مک کال و سینگر (۲۰۱۸)، نوزکی (۲۰۱۵)، پشآبادی، (۱۳۹۶) و مازوحلی و رالف (۲۰۱۹)، همسو بود. برای مثال نوزکی (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که خودنظم بخشی هیجانی تنها باعث فرونشاندن هیجان های نامطلوب نمی شود، بلکه سبب می شود همیشه فرد در یک موقعیت آرام، هیجان هایش را بروز دهد. در تبیین این فرضیه می توان گفت روانشناسان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند، موفقیت افراد تنها وابسته به مهارت های شناختی نبوده و مهارت های اجتماعی - هیجانی نیز در پیش بینی موفقیت افراد تأثیر دارند. گلمن^۱ (۱۹۹۵) در این رابطه بیان می کند که حدود ۲۰ درصد از موفقیت افراد از طریق توانایی های شناختی آنان پیش بینی می گردد و مابقی به هوش هیجانی - اجتماعی و دیگر فرصت های آنان در زندگی بستگی دارد. یادگیری اجتماعی - هیجانی به افراد کمک می کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسؤلیت های روزانه و چالش های زندگی داشته باشند (کومپس و همکاران، ۲۰۱۷) و موجب پیشرفت افراد در مهارت های

^۱ - Goleman

مدیریت فشار روانی، حل مسئله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه‌شناسی و رشد رفتارهای پسندیده می‌شود (مک کورمیک، میجن، آنستیس و جونز، ۲۰۱۸).

در مجموع و براساس نتایج پژوهش باید گفت، از آنجا که دوره‌ی نوجوانی دوره‌ای است که در آن تغییرات جسمی و روانی-اجتماعی نوجوانان با هیجان و هیجانات شدید همراه است و بسیاری از دستگاه‌های عصبی یا شناختی که هیجان را کنترل می‌کنند، در طول این دوره به رشد می‌رسند (هاک و همکاران، ۲۰۱۶)؛ توجه به راه‌های شناختی مقابله با هیجان به هنگام مواجهه با رخدادهای منفی زندگی در این دوره می‌تواند دارای اهمیت باشند؛ زیرا بین مشکلات درون ریز و فرایند تفکر منفی یا تحریف‌های شناختی افراد رابطه‌ی قوی وجود دارد. براین اساس مدارس باید زمینه آموزش‌های لازم را برای مدیریت و تنظیم هیجان فراهم کنند و چگونگی مهار هیجانی به دانش‌آموزان بیاموزند و معلمان باید با تعامل محترمانه با دانش‌آموزان، الگوهای مناسبی برای تقویت این نوع رفتارها در آنها باشند.

از مهم‌ترین محدودیت‌ها می‌توان به محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان پسر منطقه ۵ شهر تهران، استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای جمع‌آوری داده‌ها و عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر مثل وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین اشاره کرد. با توجه به محدودیت‌ها توصیه می‌گردد که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر و نیز سایر شهرها انجام و نتایج آن با نتایج این مطالعه مقایسه شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی برخی متغیرهای مداخله‌گر از جمله وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین، کنترل و از مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود.

منابع

- ابراهیمی مقدم، ندا و خوش‌چهره، محمد. (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی آموزش و پرورش کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه. نشریه راهبرد توسعه. ۵۱: ۱۸۲-۱۷۲.
- اعظمی، یوسف؛ سهرابی، فرامرز؛ برجلی، احمد و چوپان، حامد. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر مدل گراس بر کاهش تکانشگری در افراد وابسته به مواد مخدر. فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد، ۸(۳۰): ۱۴۱-۱۲۸.
- بای، نرگس؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از کلاس درس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش رفتارها و باورهای پیشرفت. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱(۴۱): ۸۳-۶۷.
- پشآبادی، سمیرا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش گروهی خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزشی، اهمال‌کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان.
- دلاور، علی. (۱۳۹۸). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: ویرایش.
- عینی‌پور، جواد. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت نظم‌جویی هیجانی مبتنی بر رفتار درمانی دیالکتیکی بر خودتنظیمی هیجانی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تبریز.
- محمدی مصیری، فرهاد؛ شفیعی فرد، یعقوب؛ داوری، مژده و بشارت، محمد علی. (۱۳۹۱). نقش خودنظم‌بخشی، کیفیت رابطه با والدین و محیط مدرسه در سلامت روانی و رفتارهای ضد اجتماعی نوجوانان. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۸: ۴۰۴-۳۹۷.
- مرادی زاده، سهراب؛ پیرانی، ذبیح‌اله و فقیهی، علیرضا. (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس جو حاکم بر مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه استان لرستان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲۲، ۲۰-۹.
- مظاهری، مهرداد و مهاجر بادکوبه، مرضیه. (۱۳۹۰). ویژگی روانسنجی پرسشنامه مقیاس چند بعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان MSLSS. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۸(۱۴): ۹۸-۸۱.
- موحدزاده، بهرام و رحمتمند، مرجان. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش تعدیل‌کنندگی خودکارآمدی ادراک شده در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۲ شیراز. مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲۳: ۱۲-۱.
- میرزایی، شراره؛ کیامنش، علیرضا؛ حجازی، الهه و بنی‌جمال، شکوه‌السادات. (۱۳۹۵). تاثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۷(۲۵): ۸۳-۶۷.
- همتی، رقیه. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش خودتنظیمی هیجانی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی، کاهش مشکلات رفتاری و کاهش کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی.

- Allan, B. A., Kim, T., Liu, T. Y., Deemer, E. D. (2019). Moderators of involuntary part-time work and life satisfaction: A latent deprivation approach. *Professional Psychology: Research and Practice*. Advance online publication.
- Berking, M., Margraf, M., Ebert, D., Wupperman, P., Hofmann, S. G., & Junghanns, K. (2011). Deficits in emotion-regulation skills predict alcohol use during and after cognitive-behavioral therapy for alcohol dependence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(3): 307-318.
- Boric, M., Drazen, G., Durdica, M. (2010). The relations between types of motivation in sport and perceived sport competence. *Physical Education and Sport, 8* (1): 6-69.
- Brailovskaia, J., Schonfeld, P., Kochetkov, Y., & Margraf, J. (2017). What Does Migration Mean to Us? USA and Russia: Relationship Between Migration, Resilience, Social Support, Happiness, Life Satisfaction, Depression, Anxiety and Stress. *Current Psychology, 38*(2): 421-431.
- Chui, W.H., Wong, MYH. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research, 125*(3): 1035-1051.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin, 143*(9): 939-991.
- Diener, E. E., Sun, M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*: 276-302.
- Fifield, A. O., Oliver, K. J. (2016). Enhancing the perceived competence and training of rural mental health practitioners. *Journal of Rural Mental Health, 40*(1): 77-83.
- Gans, M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 3* (36): 287-295
- Gaudreau, P., Gunnell, K. E., Hoar, S. D., Thompson, A., Lelièvre, J. (2015). Optimism, pessimism, and coping in a dual-domain model of sport and school satisfaction. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 4*(2): 140-152.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York Guilford Press.
- Hagger, M. S., Koch, S., Chatzisarantis, N. L. D., Orbell, S. (2017). The common sense model of self-regulation: Meta-analysis and test of a process model. *Psychological Bulletin, 143*(11): 1117-1154.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 3* (52): 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver, Department of developmental; Psychology.
- Hildebrandt, L. K., McCall, C., & Singer, T. (2018). Socioaffective versus sociocognitive mental trainings differentially affect emotion regulation strategies. *Emotion*. Advance online publication.
- Houck, C. D., Barker, D. H., Hadley, W., Brown, L. K., Lansing, A., Almy, B., & Hancock, E. (2016). The 1-year impact of an emotion regulation intervention on early adolescent health risk behaviors. *Health Psychology, 35*(9): 1036-1045.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a Multidimensional life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment, 6*: 149- 158.
- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the Multidimensional students' Life Satisfaction Scale*. South Carolina: University of South Carolina.

- LaCaille, R. A., LaCaille, L. J., Maslowski, A. K. (2019). Metacognition, course performance, and perceived competence for learning: An examination of quiz and exam wrappers. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(3): 209-222.
- Livingstone, K. M., Isaacowitz, D. M. (2019). Age similarities and differences in spontaneous use of emotion regulation tactics across five laboratory tasks. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(11):1972-1992.
- Lyons, M. D., Otis, K. L., Huebner, E. S., Hills, K. J. (2014). Life satisfaction and maladaptive behaviors in early adolescents. *School Psychology Quarterly*, 29(4): 553-566.
- Mazzucchelli, T.G., Ralph, A. (2019). Self-Regulation Approach to Training Child and Family Practitioners. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 22(1), 129-145.
- McCormick, A., Meijen, C., Anstiss, P.A., & Jones, H.S. (2018). Self-regulation in endurance sports: theory, research, and practice. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1): 235-264.
- Nozaki, Y. (2015). Emotional competence and extrinsic emotion regulation directed toward an ostracized person. *Emotion*, 15(6): 763-774.
- Pollock, N. C., McCabe, G. A., Southard, A. C., Zeigler-Hill, V. (2016). Pathological personality traits and emotion regulation difficulties. *Personality and Individual Differences*, 95: 168-177.
- Ridder, D. & Wit, A. (2006). *self-regulation in health behavior*, England :JohnWilly & Sons Ltd, 1-3.
- Sheu, H.-B., Mejia, A., Rigali-Oiler, M., Primé, D. R., Chong, S. S. (2016). Social cognitive predictors of academic and life satisfaction: Measurement and structural equivalence across three racial/ethnic groups. *Journal of Counseling Psychology*, 63(4): 460-474.
- Vimz, B. Pina, W. (2010). "The Assessment of Emotion Regulation Improving Construct Validity in Research on Psychopathology in Youth", *Journal of Psychological Behavior Assessment*, Published Online Do I, 10, 1007/S 10862-010-9178-5.
- Zhang, L.-f., Horta, H., Jung, J., Chen, G., Postiglione, G. A. (2019). The role of thinking styles in program satisfaction and perceived intellectual competence among STEM doctoral students. *Journal of Educational Psychology*, 111(4): 573-589.

Effectiveness of emotional self-regulation training on students' perceived competence and satisfaction

Elham Falahmanesh*

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to determine the effectiveness of emotional self-regulation training on students' perception of competence and satisfaction of students.

Method: The research method in this study was pre-test semi-experimental with control group. The statistical population of this study consisted of all male high school sophomore students of Jami School in the 5th district of Tehran in the academic year of 1398-98. The sample group consisted of 30 students who were randomly selected and divided into two groups of 15 each. The experimental group received 4 sessions of 1 hour 4 sessions (two sessions per week) of the emotional self-regulation training program and the control group received no intervention. Data were collected using Harter Competency Perception Scale (1985) and Huybner Student Life Satisfaction Questionnaire (1994) and analyzed by SPSS-25 software.

Findings: The results showed that in the post-test phase, the perception of competence and satisfaction of the experimental group was significantly improved ($p < 0.05$).

Conclusion: Emotional self-regulation training program has influenced perception of competency and satisfaction perception.

Keywords: Emotional self-regulation, Perceived competence, Satisfaction



* Master of Counseling and Guidance, Islamic Azad University, West Tehran Branch, Tehran, Iran