

اثربخشی گروه درمانی متمرکز بر هیجان بر تحمل پریشانی و شایستگی اجتماعی دانش آموزان  
پسر دارای مشکلات رفتاری برونی سازی شده

**The Effectiveness of emotion-focused group therapy on distress tolerance and social competence of male students with externalizing behavioral problems**

**Mohammad Amin Musaei**

Master's degree, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

**Hassanali Veiskermi \***

Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

[veiskaramihasan4@gmail.com](mailto:veiskaramihasan4@gmail.com)

**Mohammad Abbasi**

Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

محمد امین موسایی

کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

حسنعلی ویسکرمی (نویسنده مسئول)

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

محمد عباسی

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

**Abstract**

The present study aimed to determine the effectiveness of emotion-focused group therapy on distress tolerance and social competence of male students with externalizing behavioral problems. The research method was a quasi-experimental design with a pre-test-post-test design and a control group. The statistical population of the study was all male students in the first year of high school in the academic year 1403-1404 in Khorramabad city, from which a sample of 30 students who scored high on the Teacher Report Form of the Behavioral Questionnaire for Children and Adolescents (TRF, Achenbach and Rescorla, 2001) were selected using cluster sampling and randomly assigned to two groups of 15 (experimental and control groups). First, both groups were assessed using the Distress Tolerance Scale (DTS, Simmons & Gahr, 2005) and Perceived Social Competence (PSCS, Anderson-Butcher, 2008). Then the experimental group underwent emotion-focused therapy in 8 90-minute sessions. The results of multivariate analysis of covariance of the data showed that, after controlling for the pretest effect, there was a significant difference at the 0.001 level between the mean post-test scores of distress tolerance and social competence in the two groups. Therefore, it can be concluded that the emotion-focused therapy group was effective in the distress tolerance and social competence of male students with externalizing behavior problems.

**Keywords:** Distress Tolerance, Social Competence, Externalizing Behaviors, Emotion-Focused Group Therapy, Students.

**چکیده**

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی گروه درمانی متمرکز بر هیجان بر تحمل پریشانی و شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر دارای مشکلات رفتاری برونی سازی شده انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان پسر دوره اول متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در شهر خرم آباد بود که از بین آنها تعداد نمونه ۳۰ نفر که در فرم گزارش معلم از پرسشنامه رفتاری کودکان و نوجوانان (TRF، آخنباخ و رسکورلا، ۲۰۰۱) نمره بالایی را کسب کردند، به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (گروه آزمایش و کنترل) جای گذاری شدند. ابتدا هر دو گروه به وسیله ابزار پرسشنامه های تحمل پریشانی (DTS، سیمونز و گاهر، ۲۰۰۵) و شایستگی اجتماعی ادراک شده (PSCS، آندرسون-بوتچر، ۲۰۰۸) مورد سنجش قرار گرفتند و سپس گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تحت درمان متمرکز بر هیجان قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیری داده ها نشان داد که با کنترل اثر پیش آزمون بین میانگین پس آزمون تحمل پریشانی و شایستگی اجتماعی در دو گروه تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۱ وجود داشت. لذا می توان نتیجه گرفت که گروه درمانی متمرکز بر هیجان بر تحمل پریشانی و شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر دارای مشکلات رفتاری برونی سازی شده موثر بوده است.

**واژه های کلیدی:** تحمل پریشانی، شایستگی اجتماعی، رفتارهای برونی سازی شده، گروه درمانی متمرکز بر هیجان، دانش آموزان.

## مقدمه

دوره نوجوانی یکی از مراحل حساس رشد اجتماعی و روانی محسوب می‌شود که در آن تعادل هیجانی و کسب مهارت‌های اجتماعی از اهمیت بالایی برخوردار است؛ حمایت از نوجوانان در توسعه این مهارت‌ها، تقویت اعتماد به نفس و آموزش روش‌های مناسب برای حل مشکلات، نقش کلیدی در سازگاری اجتماعی و رشد عاطفی آن‌ها ایفا می‌کند (همل<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). یکی از چالش‌های مهم این دوره، بروز رفتارهای بیرونی<sup>۲</sup> مانند پرخاشگری، بزهکاری و مصرف مواد است؛ این رفتارها نه تنها روابط فردی و اجتماعی نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، بلکه می‌توانند پیامدهای بلندمدتی بر زندگی آن‌ها داشته باشند (هستی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعه ران ما<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۴)، نشان داد که پسران تقریباً دو تا سه برابر بیشتر از دختران در نوجوانی مشکلات برونی‌سازی شده مانند پرخاشگری و بیش‌فعالی را تجربه می‌کنند. این رفتارها که شامل نقض هنجارهای اجتماعی یا حقوق دیگران است، می‌توانند از تخلفات جزئی مانند ترک مدرسه تا اعمال شدیدتری همچون خشونت یا فعالیت مجرمانه متغیر باشند (اگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). تداوم این رفتارها تا بزرگسالی می‌تواند پیامدهای منفی مانند شکست تحصیلی، مشکلات بین‌فردی و مسائل قانونی را به همراه داشته باشد (همل<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). عوامل زیستی، روان‌شناختی و محیطی متعددی در شکل‌گیری این مشکلات نقش دارند؛ برای مثال، تأثیرات ژنتیکی و اختلال عملکرد بخش‌هایی از مغز، مانند لوب پیشانی، از جمله این عوامل هستند (اریک<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

یکی از متغیرهای مرتبط با رفتارهای برونی‌سازی شده، تحمل پریشانی<sup>۸</sup> است؛ تحمل پریشانی به عنوان توانایی تحمل و مدیریت هیجان‌ات منفی و ناراحتی روانی بدون درگیر شدن در رفتارهای ناسازگارانه تعریف می‌شود و شامل دو مؤلفه شناختی و عاطفی است (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۲) از این جهت نوجوانانی که تحمل پریشانی پایینی دارند، ممکن است بیشتر مستعد واکنش‌های تکانشی باشند و در مواجهه با احساسات منفی کمتر بتوانند از راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه استفاده کنند؛ این عدم تنظیم هیجانی اغلب منجر به رفتارهای بیرونی مانند پرخاشگری، بزهکاری و مصرف مواد می‌شود (هارون رشیدی، ۱۴۰۲). از جهتی دیگر، رفتارهای بیرونی‌سازی شده، از جمله مشکلات رفتاری، پرخاشگری و بزهکاری، از شایع‌ترین نگرانی‌های روان‌شناختی در نوجوانی هستند که اغلب با بی‌نظمی عاطفی، تکانشگری و راهبردهای مقابله‌ای ضعیف مرتبط می‌شوند (ماتینگلی<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). تحقیقات نشان می‌دهد که نوجوانان با تحمل پریشانی کم ممکن است در چرخه‌ای از پاسخ‌های ناسازگار به پریشانی عاطفی گرفتار شوند که این امر به تشدید مشکلات رفتاری بیرونی‌سازی شده منجر می‌شود (لارازابال<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). به‌طور خلاصه اختلال در تحمل پریشانی، اغلب با رفتارهای برونی‌سازی شده مانند خشم انفجاری، پرخاشگری، نافرمانی و در برخی موارد اعمال ضد اجتماعی همراه هستند؛ دانش‌آموزانی که تحمل پریشانی پایینی دارند، معمولاً راهبردهای مقابله‌ای مؤثر برای مدیریت استرس و هیجان‌ات منفی را ندارند و به جای استفاده از روش‌های سازگارانه مانند حل مسئله یا آرام‌سازی، به رفتارهای تکانشی و خشونت‌آمیز روی می‌آورند (ماتینگلی و همکاران، ۲۰۲۲).

همچنین بر اساس تحقیقات، شایستگی اجتماعی<sup>۱۱</sup> نقش مهمی در کاهش رفتارهای برونی‌سازی شده مانند پرخاشگری و بزهکاری دارد. مطالعات نشان می‌دهند افرادی با شایستگی اجتماعی بالاتر، کمتر درگیر این مشکلات رفتاری می‌شوند (ها<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۴). شایستگی اجتماعی را توانایی فرد در ایجاد ارتباطات مؤثر و سازگارانه، درک و مدیریت احساسات خود و دیگران، و استفاده از مهارت‌های حل تعارض تعریف کرده‌اند (جاریچ<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین شایستگی اجتماعی را توانایی عملکرد فرد در ایجاد استقلال شخصی و پذیرش مسئولیت اجتماعی مورد استفاده قرار گرفته است (کانگ<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۲)، که چهار حوزه اصلی برای شایستگی اجتماعی بیان کرده‌اند:

1. Hamel
2. Externalizing behaviors
3. Hasty
4. Ran Ma
5. Ogg
6. Kulkami
7. Eirich
8. Distress tolerance
9. Mattingley
10. Larrazabal
11. Social Competence
12. Ha
13. Jurkic
14. Kang

مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، شایستگی‌های هیجانی و عوامل انگیزشی (کولی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲). لذا براساس آنچه که گفته شد و براساس پژوهش‌ها، افرادی که احساس شایستگی بالاتری دارند، تمایل بیشتری به تسلط و ارتقا در جنبه‌های مختلف زندگی دارند (سیلوا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). به طور خلاصه، نوجوانانی که ادراک شایستگی پایینی دارند، بیشتر مستعد مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری و انزوای اجتماعی هستند و ممکن است از سوی همسالان طرد شوند (دوتری و همکاران، ۲۰۱۷)، به صورتی که ادراک شایستگی به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر شرایط محیطی و وقایع زندگی عمل می‌کند و موجب بهبود مشکلات رفتاری نوجوانان می‌شود (جارکیچ و همکاران، ۲۰۲۳).

یکی از رویکردهای مؤثر در تقویت تحمل‌پیشانی و بهبود شایستگی اجتماعی، گروه‌درمانی متمرکز بر هیجان<sup>۳</sup> (EFGT) است. این روش درمانی با تمرکز بر شناسایی، درک و تنظیم هیجانات، به بهبود روابط بین‌فردی و سازگاری هیجانی کمک می‌کند (راهنمای بالینی درمان متمرکز بر هیجان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). این روش با برجسته‌سازی نقش هیجانات و روابط عاطفی، به افراد در مدیریت تعاملات نزدیک و صمیمانه یاری می‌رساند (جباری و عقیلی، ۱۴۰۲). این روش از طریق افزایش آگاهی هیجانی و ایجاد احساس کنترل بر تجربه‌های هیجانی، به اصلاح روابط بین‌فردی کمک می‌کند (شهار، ۲۰۲۰). علاوه بر این، این درمان، شیوه‌های مؤثری برای تنظیم هیجانات شدید به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد و در نتیجه، توانایی آنها را در حفظ آرامش در شرایط استرس‌زا تقویت می‌کند (هارون رشیدی، ۱۴۰۲). مطالعه کبریتیچی و همکاران (۱۴۰۳) بیان می‌کند که این روش درمانی به طور معناداری تحمل‌پیشانی را افزایش می‌دهد و بر نقش انعطاف‌پذیری شناختی در این فرایند تأکید دارد. همچنین، پژوهشی دیگر توسط لین<sup>۵</sup> (۲۰۲۲) تأیید می‌کند که این درمان به افراد در مدیریت هیجانات دردناک کمک کرده و تحمل‌پیشانی را بهبود می‌بخشد. علاوه بر این، گروه‌درمانی متمرکز بر هیجان با آموزش راهبردهای تنظیم هیجانی، نقش مهمی در مدیریت تعارضات و بهبود ارتباطات اجتماعی ایفا می‌کند (سانگ و همکاران، ۲۰۲۴). از این جهت شرکت در این جلسات، فرصتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا در محیطی امن و حمایت‌گر، تعاملات اجتماعی را تمرین کنند؛ این تجربه به تقویت اعتمادبه‌نفس و بهبود مهارت‌های ارتباطی آنها منجر می‌شود (سادون<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). این روش همچنین به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هیجانات منفی مانند خشم، اضطراب و ترس را که می‌توانند مانع تعاملات اجتماعی مؤثر باشند، بهتر مدیریت کنند (پیلاریک و همکاران، ۲۰۲۴). حضور در جلسات گروهی، امکان به‌اشتراک‌گذاری تجربیات در فضایی حمایتی، تمرین مهارت‌های حل مسئله و دریافت بازخوردهای سازنده از همسالان و درمانگر را فراهم می‌کند (سانگ<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). لذا مشارکت در این گروه‌ها نه تنها به تقویت مهارت‌های اجتماعی و افزایش حس خودکارآمدی منجر می‌شود، بلکه می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه نیز کمک کند (برینک<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). از این‌رو، این روش به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که با چالش‌های رفتاری در محیط‌های آموزشی مواجه هستند، مفید بوده و می‌تواند سلامت روان و موفقیت تحصیلی آن‌ها را بهبود بخشد (سادون و همکاران، ۲۰۲۴).

با توجه به اهمیت مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده در دوره نوجوانی و لزوم ارائه راهکارهای مؤثر برای کاهش این چالش‌ها، انجام این پژوهش از ضرورت بالایی برخوردار است. هدف اصلی این مطالعه، بررسی تأثیر گروه‌درمانی متمرکز بر هیجان، بر افزایش تحمل‌پیشانی و ارتقای شایستگی اجتماعی در میان دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده است. از این‌رو رفتارهایی نظیر پرخاشگری و نافرمانی می‌توانند منجر به طرد اجتماعی و مشکلاتی در سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند که یکی از عوامل کلیدی در بروز این رفتارها، نقص در تنظیم هیجانات نیز می‌باشد؛ از این جهت رویکرد درمانی متمرکز بر هیجان، با فراهم‌آوردن محیطی امن و حمایت‌گر، به بهبود فرآیند پردازش هیجانی و مدیریت مؤثر هیجانات کمک می‌کند. لذا این موضوع می‌تواند عنوانی چند جانبه و جدیدی را به دنبال داشته باشد و کلیه افرادی که با بهداشت روانی مراکز مشاوره و دانش‌آموزان سر و کار دارند نظیر مشاوران، روان‌درمانگران، معلمان و مربیان نیز از نتایج تحقیق حاضر بهره‌مند گردند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی گروه درمانی متمرکز بر هیجان بر تحمل‌پیشانی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده شهر خرم‌آباد اجرا شد.

1. Collie

2. Silva

3. Emotion-Focused Group Therapy

4. Clinical Handbook of emotion-focused therapy

5. Lin

6. Seddon

7. Song

8. Brinke

## روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل ۳۵۰۰ دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. برای انتخاب نمونه، ابتدا یکی از نواحی آموزش و پرورش به صورت هدفمند برگزیده شد و بنا به پیشنهاد مرکز مشاوره شهرستان، از بین مدارس همسو با هدف پژوهش، دو مدرسه از میان مدارس پیشنهادی این ناحیه، انتخاب گردیدند. از میان دانش‌آموزان این مدارس تعداد ۳۰ نفر از آنان انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جای‌گذاری شدند. شرایط ورود به پژوهش شامل: تشخیص مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده براساس کسب نمره در خرده مقیاس‌های رفتار پرخاشگرانه (بالتر از نمره ۱۴)، مشکلات اجتماعی (بالتر از نمره ۹) و قانون شکنی (بالتر از نمره ۱۳)، از پرسشنامه رفتاری کودکان و نوجوانان آخنباخ فرم گزارش معلم، در مقیاس تحمل پریشانی سیمونز و گاهر کسب نمره بالاتر از ۳۹ و همچنین در مقیاس شایستگی اجتماعی ادراک شده بالاتر از ۱۷، جنسیت پسر، اعلام رضایت دانش‌آموزان و والدین برای شرکت در جلسات، حضور منظم در جلسات آموزشی و همچنین، معیارهای خروج از پژوهش شامل: غیبت بیش از دو جلسه، عدم تمایل شرکت‌کننده به ادامه‌ی شرکت در پژوهش، عدم تکمیل پرسشنامه‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و ثبت‌نام در سایر کلاس‌های آموزشی بود. پژوهشگر متعهد شد تمامی اطلاعات افراد شرکت‌کننده در پژوهش ضمن محرمانه ماندن، حریم خصوصی آنان حفظ شود و در صورت تمایل شرکت‌کنندگان، نتایج پژوهش برای آنان تفسیر کرده و به سؤالات احتمالی پاسخ دهد. مشارکت در مطالعه، هیچ هزینه‌ای برای افراد نداشت. در نهایت، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

## ابزار سنجش

**پرسشنامه رفتاری کودکان و نوجوانان آخنباخ، فرم گزارش معلم (TRF):** پرسشنامه رفتاری آخنباخ (TRF) توسط آخنباخ و رسکورلا<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) ساخته شد که برای ارزیابی مشکلات عاطفی-رفتاری کودکان و نوجوانان ۱۱ تا ۱۸ ساله طراحی شده و شامل ۱۱۳ سؤال است. پاسخ‌ها براساس مقیاس لیکرت ۳ گزینه‌ای (۰ تا ۲) تنظیم شده‌اند. این پرسشنامه ۸ سندرم رفتاری را اندازه‌گیری می‌کند، از جمله اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری/افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، رفتار قانون‌شکنی و پرخاشگری و در مطالعات مختلفی پایایی و روایی آن تأیید شده است. وضعیت هر فرد در نیمرخ پرسشنامه‌ها، براساس نمره‌ای که در هر مقیاس می‌گیرد مشخص می‌شود. با توجه به هدف پژوهش حاضر، کسب نمره رفتار پرخاشگرانه (بالتر از نمره ۱۴)، مشکلات اجتماعی (بالتر از نمره ۹) و قانون شکنی (بالتر از نمره ۱۳) مطرح می‌شود. ضریب پایایی درونی این فرم ۰/۹۷ و ضریب بازآزمایی ۰/۹۴ گزارش شده است، روایی همگرا بین ۰/۷۵ تا ۰/۶۰ و روایی سازه ۰/۹۳ بیان شده است (آخنباخ و رسکورلا، ۲۰۰۱). مینایی (۱۳۸۴) میزان پایایی این آزمون را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. روایی سازه را نیز ۰/۹۲ بیان کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی بر اساس میزان آلفای کرونباخ، ۰/۹۱ گزارش شده است.

**مقیاس تحمل پریشانی سیمونز و گاهر (DTS):** این مقیاس شامل ۱۵ ماده و چهار خرده مقیاس تحمل، ارزیابی جذب و تنظیم است که توسط سیمونز و گاهر در سال ۲۰۰۵ ساخته شده است. نمره گذاری مقیاس تحمل پریشانی با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه ای (۵ = کاملاً مخالف تا ۱ = کاملاً موافق) انجام می‌شود و نمره پایین در این مقیاس نشان دهنده تحمل پریشانی کم است. برای بررسی روایی سازه از روش تحلیل عامل اکتشافی استفاده کرده‌اند که نتایج نشان داد ساختار عاملی ۰/۸۸ از واریانس این متغیر را تبیین می‌کند. همچنین پایایی این مقیاس با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های تحمل، ارزیابی، جذب و تنظیم به ترتیب اعداد ۰/۷۲، ۰/۵۸، ۰/۸۵ و ۰/۷۴ گزارش شده است (تونارلی و ارنزایش-می، ۲۰۱۹). محمودپور و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی، ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس تحمل پریشانی ۰/۸۹ بیان کرده‌اند و در این پژوهش نیز روایی سازه مطلوب با شاخص‌های برازش (CFI=۰/۹۳، RMSEA=۰/۰۵،  $\chi^2/df=2/18$ ) ساختار چهارعاملی را تأیید کرد. همچنین در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس تحمل پریشانی با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل خرده مقیاس‌ها ۰/۸۷ به دست آمد.

1. Achenbach Child and Adolescent Behavior Questionnaire, Teacher Report Form

2. Achenbach & Rescorla

3. Simmons and Gahr Distress Tolerance Questionnaire

4. Tonarely & Ehrenreich-May

**مقیاس شایستگی اجتماعی ادراک شده (PSCS):**<sup>۱</sup> این مقیاس در سال ۲۰۰۸ توسط آندرسون-بوچر<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۸) طراحی شد. در نسخه یک این مقیاس، شایستگی اجتماعی توسط چهار گویه مورد سنجش قرار می‌گرفت. نسخه دوم این پرسشنامه در سال ۲۰۱۶ ساخته شده است که در ایران توسط بخشی و یوسفی (۱۳۹۹) اعتباریابی شده و در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت است. این مقیاس شامل ۵ گویه که به صورت مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت (گزینه کاملاً غلط نمره ۱، تا کاملاً درست، نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود و نمره پایین در این مقیاس نشان دهنده شایستگی اجتماعی پایین است. سازندگان مقیاس برای برآورد ضریب پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده نموده که ضریب ۰/۸۷ به دست آمده است. مقیاس مذکور از ضریب همسانی درونی قابل قبول و مطلوبی برخوردار است؛ همچنین این مقیاس دارای روایی سازه مطلوب است (آندرسون-بوچر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). در بررسی روایی همگرایی مقیاس شایستگی اجتماعی ادراک شده، همبستگی آن را با سیستم پیشرفت مهارت‌های اجتماعی برابر ۰/۵۹ به دست آوردند (گرشام و الیوت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). در پژوهش بخشی و یوسفی (۱۳۹۹)، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس شایستگی اجتماعی ادراک شده برابر ۰/۸۱ به دست آمده است. در این پژوهش نیز، روایی سازه این مقیاس را در فرهنگ ایرانی براساس تحلیل عاملی تاییدی ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی بر اساس روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش شده است.

**پروتکل روان درمانی متمرکز بر هیجان:** در این پژوهش، برای گروه آزمایش، ۸ جلسه تقریباً ۹۰ دقیقه‌ای از بسته آموزشی روان درمانی متمرکز بر هیجان واتسون و گرینبرگ (۲۰۰۶) در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، توسط نویسنده اول به صورت گروهی اجرا گردید. شرح خلاصه جلسات روان درمانی متمرکز بر هیجان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات روان درمانی متمرکز بر هیجان

جلسه	هدف	شرح جلسه	تکالیف	روش‌های تدریس
اول	رابطه درمانی، اجرای پیش‌آزمون	ایجاد ارتباط اولیه، بیان اهداف، آشناسازی اعضا با هم، شناسایی چرخه تعاملی معیوب و شناسایی هیجان‌های اساسی، ارزیابی انتظارات و نگرانی‌های دانش‌آموزان، آموزش در مورد درمان متمرکز بر هیجان، تشریح قوانین گروه	مشخص کردن اهداف خود از شرکت در این دوره مداخلاتی گروه توسط دانش‌آموزان	سخنرانی، بحث گروهی
دوم	آگاهی هیجانی و تنظیم هیجانی	بحث مقدماتی راجع به هیجان‌ها، کنترل و تنظیم آنها، به دانش‌آموزان اجازه می‌دهیم که به اشتباهات خود اقرار و منابع اشتباهات را شناسایی و درباره‌ی آنها در گروه صحبت کنند. به طور آگاهانه دانش‌آموزان را در معرض هیجان‌ها خودشان قرار می‌دهیم و در انجام این کار به آنها کمک می‌کنیم بپذیرد که این هیجان‌ها را دارند و با آنها مواجه شوند و اجتناب نکنند.	دادن کتابچه‌هایی برای آموزش و ثبت هیجان‌های ناسازگار، تکانشگری، رفتارهای پرخطر و خودآسیب‌رسان	سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش، بارش فکری
سوم	بیان و ابراز هیجان‌ها و پیامدهای مرتبط با آنها	بیان هیجان‌ها ناسازگار منفی شدید توسط دانش‌آموزان در درمان گروهی به آنها کمک می‌کند تا این هیجان‌ها را بپذیرند. بیان هیجان‌ها ناسازگارانه به منزله مواجهه هیجانی درون تنی است. همچنین، دانش‌آموزان در این جلسه پیامدهای هیجان‌هاشان (هم برای خودشان و هم دیگران) را بیان می‌کنند. همچنین، موانع و محدودیت‌های بخشش خود، توسط دانش‌آموزان بررسی می‌شود. از تکنیک‌های خالی برای شناسایی هیجان‌ها استفاده می‌شود.	آموزش شناسایی هیجان‌ها (به کمک برگه ثبت هیجانی)، ارزیابی آنها و کمک به پذیرش با ارائه دو تکنیک ذهن آگاهی اسکن بدن و فضای تنفس سه دقیقه‌ای	سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش
چهارم	افزایش هشیاری نسبت به پیامدهای به تأخیر انداختن فرایند بخشش	بیان و آشکار کردن جنبه‌های متضاد شناسایی شده در تکالیف خانگی، افزایش هشیاری دانش‌آموزان نسبت به پیامدهای به تأخیر انداختن فرایند پذیرش هیجانی، شکل‌دهی مجدد چرخه مراجع	فن‌صندلی خالی، شروع آشتی دادن صداهای طرف متضاد	بارش فکری، بحث گروهی، کار گروهی

1. Perceived Social Competence Scale

2. Anderson-Butcher

3. Anderson-Butcher

4. Gresham- Elliott

تعاملات، هماهنگی بین شخص درمانگر و اعضای گروه؛ پذیرش چرخه تعامل توسط اعضا	
پنجم	اتصال مجدد ارزش‌ها و ادامه آگاهی هیجانی
ششم	آموزش شفقت و خود تسکین دهی سازگاران
هفتم	یادآوری تغییرات مثبت و حرکت رو به جلو
هشتم	مرور درمان، آگاهی نسبت به موفقیت‌های درمانی و پس‌آزمون

تعاملات، هماهنگی بین شخص درمانگر و اعضای گروه؛ پذیرش چرخه تعامل توسط اعضا

پنجم اتصال مجدد ارزش‌ها و ادامه آگاهی هیجانی

ششم آموزش شفقت و خود تسکین دهی سازگاران

هفتم یادآوری تغییرات مثبت و حرکت رو به جلو

هشتم مرور درمان، آگاهی نسبت به موفقیت‌های درمانی و پس‌آزمون

بیان ارزش‌های خود (اشاره به نیازها و انگیزه‌های متصل به رفتارهای تکانشی خود آسیب‌رسان و پرخطر) و چگونگی زندگی با آنها. پذیرش احساسات تعریف نشده، شناسایی نیازهای دلبستگی انکار شده هیجان‌ات و تلفیق نیازها با تعاملات

آموزش خود شفقت‌ورزی، استفاده از تکنیک آرام سازی، رفتارهای جبرانی و تنظیم هیجانی سازگاران در مقابل بدتنظیمی هیجانی که منجر به رفتار خودآسیبی برای خود تسکین دهی در دانش‌آموزان می‌شود.

با تمرکز بر روی تغییرات مثبت از زمان انجام عمل خودآسیب رسانی و تکانشی، به دانش‌آموزان در یادآوری دوره‌های خودآسیب‌رسانی، تجربیات و حالات منفی روانشناختی کمک می‌شود. همچنین، آموزش داده می‌شود تا هیجان‌ات منفی باقیمانده را با احساسات خود بخشودگی و خود شفقت‌ورزی جایگزین کنند.

به دانش‌آموزان کمک خواهد شد که موارد پیشرفت و نحوه حفظ این عایدات را شناسایی کنند. کلیاتی از کاربرد خودآگاهی و پذیرش هیجانی و تنظیم هیجانی سازگاران در انواع رفتارهای تکانشی، پرخطر و آسیب رسان ارائه می‌شود. اجرای پس‌آزمون، مراسم خداحافظی.

انجام تمرین دو صدلی و صدلی خالی، آگاهی هیجانی و نامگذاری هیجانی

گفتگوی دو صدلی، تسهیل در بیان و توصیف احساس‌ها، نیازها و آرزوها

جایگزین کردن هیجان‌ات سازگاران به جای هیجان‌ات ناسازگار، تکنیک‌های شفقت‌ورزی و بخشودگی

مرور تکلیف انجام شده و تداوم این تکلیف در دوره‌های بعدی زندگی، خداحافظی همدلانه

بارش فکری، بحث گروهی، کار گروهی

سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش

سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش

سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش، کار گروهی

## یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۰ نفر شرکت داشتند. در گروه آزمایش ۱۵ نفر با میانگین و انحراف سنی به ترتیب ۱۴/۲۷، ۰/۷۹ و در گروه کنترل ۱۵ نفر با میانگین و انحراف سنی به ترتیب ۱۳/۸۷، ۰/۸۳ حضور داشتند. از نظر سنی ۳ نفر (۲۰٪) سیزده ساله، ۵ نفر (۳۳/۳۳٪) چهارده ساله و ۷ نفر (۴۶/۶۶٪) پانزده ساله و در گروه کنترل ۶ نفر (۴۰٪) سیزده ساله، ۵ نفر (۳۳/۳۳٪) چهارده ساله و ۴ نفر (۲۶/۶۶٪) پانزده ساله بودند.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		کولموگوروف-اسمیرنوف	Sig
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
برونی‌سازی شده	آزمایش	۳۹/۸۰	۳/۱۴۴	۳۳/۱۳۳	۳/۵۶۳	۰/۱۳۷	۰/۲۰۰*
کنترل	کنترل	۳۷/۴۰۰	۲/۲۶۱	۳۷/۲۶۶	۲/۴۹۱	۰/۱۵۷	۰/۲۰۰*
تحمل پریشانی	آزمایش	۴۵/۵۳	۱/۵۰۶	۵۱/۰۰	۱/۴۶۴	۰/۱۵۳	۰/۲۰۰*
کنترل	کنترل	۴۷/۴۰	۱/۱۲۱	۴۷/۴۰	۱/۱۲۱	۰/۱۷۳	۰/۲۰۰*
شایستگی اجتماعی	آزمایش	۱۸/۰۰	۰/۹۲۶	۲۱/۲۷	۱/۱۶۳	۰/۱۹۵	۰/۱۲۸*
کنترل	کنترل	۱۹/۵۳	۱/۰۶۰	۱۹/۶۰	۱/۱۲۱	۰/۱۷۳	۰/۲۰۰*

جدول شماره ۲، یافته‌های توصیفی مربوط به هرکدام از متغیرهای پژوهش را به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد. همانطور که اطلاعات جدول بالا نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون تفاوت پیدا کرده است. به منظور انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری، ابتدا پیش‌فرض همگونی شیب خط رگرسیون با آزمون F اثرات تقابلی بررسی شد و نتایج حاصل از F محاسبه‌شده برای متغیرهای رفتارهای برونی‌سازی شده ( $F=۰/۰۰۴$ ،  $P>۰/۰۵$ )، تحمل پریشانی ( $F=۳/۸۵$ )،

$P > 0.05$  و شایستگی اجتماعی ( $F=2/23$ ,  $P > 0.05$ ) حاکی از رعایت این پیش‌فرض بود. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف استفاده شد و نتایج به دست آمده نشان داد که توزیع نمرات متغیرها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه‌های آزمایش و کنترل نرمال بود ( $P > 0.05$ ). برای تعیین همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که  $F$  آزمون لوین برای متغیرهای رفتارهای برونی‌سازی شده ( $F=9/298$ ,  $P=0.005$ )، تحمل پریشانی ( $F=10/681$ ,  $P=0.003$ ) و شایستگی اجتماعی ( $F=8/614$ ,  $P=0.007$ ) معنادار نبود. همچنین برای بررسی فرض صفر تساوی کوواریانس در گروه‌ها از آزمون ام-باکس استفاده شد و نتایج یافته‌ها نشان‌دهنده برقراری این پیش‌فرض است ( $F=0/858$ ,  $P=0/525$  و  $BOX'M=5/829$ ). جهت اعتبار تحلیل کوواریانس از آزمون‌های اثر پیلای، لاندای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نمرات پس آزمون متغیرهای جامعه آماری در دو گروه آزمایش و گواه

نام آزمون	مقدار	F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
اثر پیلایی	.۸۹۵	۶۵/۲۵۷	۳	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۵	۱
لاندای ویلکز	.۱۰۵	۶۵/۲۵۷	۳	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۵	۱
اثر هتلینگ	۸/۵۱۲	۶۵/۲۵۷	۳	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۵	۱
بزرگترین ریشه روی	۸/۵۱۲	۶۵/۲۵۷	۳	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۵	۱

مطابق با جدول ۳، سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها اعلام می‌کنند که بین گروه آزمایش و گواه در متغیرهای تحمل پریشانی و شایستگی اجتماعی در مرحله پس‌آزمون، تفاوت معناداری وجود دارد ( $F=65/257$ ,  $P < 0.001$ ). میزان تاثیر یا تفاوت برابر  $0.895$  است؛ به عبارت دیگر،  $89.5\%$  درصد تفاوت‌ها در افزایش تحمل پریشانی و آزمون شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان مربوط به تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی است. به جهت بررسی نقطه تفاوت از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده گردید؛ نتیجه این تحلیل در جدول ۴ ارائه می‌شود.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس

منابع تغییرات	مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	آماره F	Sig	ضریب اتا	توان آزمون
پیش‌آزمون رفتار برونی‌سازی شده	۲۳۶/۷۱۷	۱	۲۳۶/۷۱۷	۲۲۳/۷۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۹۹	۱
گروه	۱۳۷/۲۵۴	۱	۱۳۷/۲۵۴	۱۲۹/۷۳۱	۰/۰۰۱	۰/۸۳۸	۱
خطا	۲۶/۴۵۰	۲۵	۱/۰۵۸	-	-	-	-
پیش‌آزمون تحمل پریشانی	۱۶/۶۷۲	۱	۱۶/۶۷۲	۱۶/۷۳۲	۰/۰۰۱	۰/۴۱۵	۰/۹۸۲
گروه	۹۹/۵۶۴	۱	۹۹/۵۶۴	۹۹/۹۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۷۳	۱
خطا	۲۵/۹۰۷	۲۵	۰/۹۹۶	-	-	-	-
پیش‌آزمون شایستگی اجتماعی	۲۰/۴۸۸	۱	۲۰/۴۸۸	۳۳/۲۰۱	۰/۰۰۱	۰/۵۶۹	۱
گروه	۲۸/۹۶۱	۱	۲۸/۹۶۱	۴۶/۹۳۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۱
خطا	۱۶/۰۴۴	۲۵	۰/۶۲۷	-	-	-	-

با توجه به مقادیر جدول فوق می‌توان استنباط کرد بین دو گروه مورد مطالعه از نظر هر یک از مؤلفه‌های مورد بررسی تفاوت معنادار وجود دارد چراکه مقادیر  $F$  محاسبه شده در سطح  $P < 0.05$  معنی دارند و با توجه به میانگین‌های برآورد شده این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش بوده است و لذا گروه درمانی متمرکز بر هیجان بر تحمل پریشانی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده اثربخش بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی گروه‌درمانی متمرکز بر هیجان، بر تحمل پریشانی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که گروه درمانی متمرکز بر هیجان تأثیر مثبتی بر تحمل پریشانی دانش‌آموزان داشته است. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین، از جمله مطالعات هارون رشیدی (۱۴۰۲)، کبریتیچی و همکاران (۱۴۰۳) و لین (۲۰۲۲) همسو بود. به طور خلاصه این تحقیقات نشان داده‌اند که گروه‌درمانی متمرکز بر هیجان تأثیر بسزایی در افزایش تحمل پریشانی دارد. با توجه به آنچه که بیان شد این روش با تقویت مهارت‌های شناخت، درک و مدیریت هیجانات، به افراد کمک می‌کند تا بهتر با چالش‌های زندگی مقابله کنند و کیفیت زندگی خود را بهبود بخشند، لذا جباری و عقیلی (۱۴۰۲) تأکید کرده‌اند که دانش‌آموزان در فضای حمایتی گروه درمانی متمرکز بر هیجان، می‌آموزند که هیجانات منفی، بخشی طبیعی از زندگی هستند و باید آنها را شناخت و به مدیریت آن‌ها پرداخت. همان‌طور که جباری و عقیلی (۱۴۰۲) اشاره کرده‌اند، این رویکرد درمانی موجب افزایش بینش نسبت به هیجانات و تأثیر آن‌ها بر رفتار می‌شود که در نتیجه مهارت‌هایی مانند تنظیم هیجان، حل مسئله و تاب‌آوری را تقویت می‌کند. از جهتی دیگر تعامل با همسالان در گروه‌درمانی باعث افزایش احساس تعلق و کاهش تنهایی می‌شود که به تاب‌آوری در برابر استرس‌های محیطی کمک می‌کند، لذا بر اساس نظریه فرآیندهای هیجانی، پردازش سالم هیجانات به رشد روان‌شناختی و بهبود تنظیم هیجان منجر می‌شود (شهار، ۲۰۲۰). به طور خلاصه با توجه به آنچه که بیان شد، در بستر گروهی، دانش‌آموزان در محیطی امن و حمایتگر، هیجانات خود را تجربه کرده و یاد می‌گیرند که به‌جای سرکوب یا اجتناب، آن‌ها را بپذیرند و به شیوه‌ای سالم مدیریت کنند، که این امر به افزایش کنترل هیجانات و تحمل پریشانی منجر می‌شود (هارون رشیدی، ۱۴۰۲).

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که گروه درمانی متمرکز بر هیجان، تأثیر مثبتی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان داشته است. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین، از جمله مطالعات سانگ و همکاران (۱۴۰۳)، سادون و همکاران (۲۰۲۴) و پیلاریک و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. این پژوهش‌ها به طور خلاصه نشان می‌دهند که گروه‌درمانی متمرکز بر هیجان با تمرکز بر شناسایی، درک و تنظیم هیجانات، به ارتقای مهارت‌های اجتماعی و بهبود تعاملات بین‌فردی کمک می‌کند. در دانش‌آموزان، این روش تأثیر چشمگیری بر افزایش شایستگی اجتماعی آنان دارد به صورتی که گروه‌درمانی متمرکز بر هیجان می‌تواند با ایجاد فضایی حمایتی و فراهم کردن تعاملات بین‌فردی، به دانش‌آموزان کمک کند تا تجربه‌های هیجانی خود را شناسایی و پردازش کنند (سادون و همکاران، ۲۰۲۴)، همچنین از آن جهت که شایستگی اجتماعی، مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی، هیجانی و رفتاری است که فرد را قادر می‌سازد تا تعاملات سازنده‌ای در موقعیت‌های اجتماعی داشته باشد، به صورتی که دانش‌آموزانی با شایستگی اجتماعی بالا، روابط بین‌فردی موفق‌تر و احساس تعلق اجتماعی بیشتری دارند (جارکیچ و همکاران، ۲۰۲۳)، می‌توان تأثیر این مداخله را در افزایش شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان موثر دانست. در این راستا، چوی و همکاران (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای بر کودکان کره‌ای مبتلا به اختلال کم‌توجهی-بیش‌فعالی دریافتند که آموزش مدیریت هیجان در مقایسه با آموزش مهارت‌های اجتماعی، به بهبود رفتارهای اجتماعی و ارتقای شایستگی اجتماعی کمک می‌کند.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان داد که گروه‌درمانی متمرکز بر هیجان تأثیر قابل‌توجهی بر افزایش تحمل پریشانی و تقویت شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده دارد. شرکت در جلسات درمانی به بهبود شناسایی و مدیریت هیجانات منفی، افزایش تحمل در برابر استرس و کاهش واکنش‌های تکانشی کمک کرد. همچنین، تعاملات گروهی موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی، افزایش همدلی و توانایی برقراری روابط سالم شد. به‌طور کلی، این مطالعه بر اثربخشی گروه‌درمانی متمرکز بر هیجان در بهبود تنظیم هیجانی، کاهش مشکلات رفتاری و ارتقای سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان تأکید دارد.

با این حال، این پژوهش محدودیت‌هایی داشت که باید در تفسیر و تعمیم نتایج آن مدنظر قرار گیرد. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی گردآوری شده‌اند و عواملی مانند سطح تحصیلات خانواده، وضعیت اقتصادی آنان و پیشینه مشکلات رفتاری یا روان‌شناختی اعضای خانواده، کنترل نشده‌اند. همچنین، استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و عدم دوره طولانی مدت از محدودیت‌های دیگر این پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود جهت سنجش پژوهش، از مصاحبه‌های بالینی و تشخیصی جدید برای کسب نتایج دقیق‌تر استفاده گردد؛ همچنین در صورت امکان، استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و مرحله‌ای طولانی مدت در پژوهش‌های آینده توصیه می‌شود.

## منابع

- جباری، ن؛ عقیلی، س. م. (۱۴۰۲). اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت و درمان هیجان‌مدار بر رفتارهای خودآسیب‌رسان و نیازهای بین‌فردی در نوجوانان دختر دارای افکار خودکشی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۸(۶۹)، ۶۱-۷۰. [doi: 10.22034/jmpr.2023.16242](https://doi.org/10.22034/jmpr.2023.16242)
- کبریت‌چی، ا؛ ابوالقاسمی، ش؛ شهریاری احمدی، م. (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی درمان هیجان‌مدار بر انعطاف‌پذیری شناختی و تحمل پریشانی در زنان متأهل دارای اختلال اضطراب اجتماعی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۴۳)، ۲۶۸۴-۲۶۶۷. <http://psychologicalscience.ir/article-1-2527-fa.html>
- محمودپور، ع؛ شریعتمدار، آ؛ برجلی، ا؛ شفیع آبادی، ع. (۱۴۰۰). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس تحمل پریشانی (سیمونز و گاهر، ۲۰۰۵) در سالمندان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیت*، ۱۲ (۴۶)، ۶۴-۴۹. [doi: 10.22054/jem.2022.65915.3341](https://doi.org/10.22054/jem.2022.65915.3341)
- مشهدی، ر؛ غنی‌فر، م؛ جعفر طباطبایی، ت. س؛ جعفر طباطبایی، س. س. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر تحمل پریشانی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان افسرده. *نشریه پژوهش پرستاری/ایران*، ۱۸ (۵)، ۱۲-۲۱. <http://ijnr.ir/article-1-2839-fa.html>
- مینایی، ا. (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*، ۱۶ (پیاپی ۱۹)، ۵۲۹-۵۵۸. <https://sid.ir/paper/96298/fa>. SID.
- هارون رشیدی، ه. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تحمل ابهام و پریشانی روان‌شناختی زنان دارای همسر وابسته به مواد. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۱۷ (۶۸)، ۳۳۶-۳۰۳. <http://etiadjohi.ir/article-1-2886-fa.html>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Empirically based and DSM-Oriented assessment of preschoolers for pharmacotherapy and other interventions. *Child and Adolescent Psychopharmacology News*, 6(5), 1-7. <https://doi.org/10.1521/capn.6.5.1.22463>
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Lower, L. M., Riley, A., Gibson, A., & Ruch, D. (2016). The case for the Perceived Social Competence Scale II. *Research on Social Work Practice*, 26(4), 419-428. <https://doi.org/10.1177/1049731514557362>
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A. L., & Amorose, A. J. (2008). Initial Reliability and Validity of the Perceived Social Competence Scale. *Research on Social Work Practice*, 18(1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/1049731507304364>
- Arfaoui, N., Hajri, M., Abbes, Z., Halayem, S., & Bouden, A. (2022). Emotion-focused Cognitive-Behavioral Therapy for externalizing disorders in children and adolescents: an attempt to resolve emotion regulation difficulties. *European Psychiatry*, 65(S1), S442-S442. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1124>
- Brinke, L. W. T., Schuiringa, H. D., Menting, A. T. A., Deković, M., Westera, J. J., & De Castro, B. O. (2021). Treatment Approach and Sequence Effects in Cognitive Behavioral Therapy Targeting Emotion Regulation Among Adolescents with Externalizing Problems and Intellectual Disabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 46(2), 302-318. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10261-1>
- Choi, E. S., & Lee, W. K. (2013). Comparative effects of emotion management training and social skills training in Korean children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(2), 138-146. <https://doi.org/10.1177/1087054713496460>
- Clinical handbook of emotion-focused therapy. (2018). In *American Psychological Association eBooks*. <https://doi.org/10.1037/0000112-000>
- Collie, R. J. (2022). Perceived social-emotional competence: A multidimensional examination and links with social-emotional motivation and behaviors. *Learning and Instruction*, 82, 101656. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101656>
- Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting Youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 74, 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.021>
- Eirich, R., McArthur, B. A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D. A., & Madigan, S. (2022). Association of Screen Time With Internalizing and Externalizing Behavior Problems in Children 12 Years or Younger: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA psychiatry*, 79(5), 393-405. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0155>
- Greenberg, L. S., & Goldman, R. N. (Eds.). (2019). Clinical handbook of emotion-focused therapy. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000112-000>
- Ha, M. K. (2024). The mediating effects of the internalized problem behaviour and social competence of six-year-olds in the impact of family interaction of five-year-olds on the externalized problem behaviour of third graders in elementary school. *Children and Youth Services Review*, 158, 107478. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107478>
- Hamel, C., Rodrigue, C., Clermont, C., Hébert, M., Paquette, L., & Dion, J. (2024). Alexithymia as a mediator of the associations between child maltreatment and internalizing and externalizing behaviors in adolescence. *Scientific Reports*, 14(1), 6359. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-56909-2>
- Hasty, L. M., Quintero, M., Li, T., Song, S., & Wang, Z. (2023). The longitudinal associations among student externalizing behaviors, teacher-student relationships, and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 100, 101242. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101242>
- Jurkic, A., Halliday, S. E., & Hascher, T. (2023). The relationship of language and social competence of preschool- and kindergarten-age single and dual language learners in Switzerland and Germany. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 72-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.003>

اثربخشی گروه درمانی متمرکز بر هیجان بر تحمل پریشانی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان پسر دارای مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده  
 The Effectiveness of emotion-focused group therapy on distress tolerance and social competence of male students ...

- Kang, Y., Ha, J., Ham, G., Lee, E., & Jo, H. (2022). A structural equation model of the relationships between social-emotional competence, social support, depression, and aggression in early adolescents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 138, 106498. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106498>
- Kohn, M. (1977). The Kohn Social Competence Scale and Kohn Symptom Checklist for the preschool child: A follow-up report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5(3), 249–263. <https://doi.org/10.1007/bf00913696>
- Kulkarni, T., Sullivan, A.L. & Kim, J. Externalizing Behavior Problems and Low Academic Achievement: Does a Causal Relation Exist?. *Educ Psychol Rev* 33, 915–936 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6>
- Larrazabal, M. A., Naragon-Gainey, K., & Conway, C. C. (2022). Distress tolerance and stress-induced emotion regulation behavior. *Journal of Research in Personality*, 99, 104243. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104243>
- Lin, M. (2022). Avoidance/emotion-focused coping mediates the relationship between distress tolerance and problematic Internet use in a representative sample of adolescents in Taiwan: One-year follow-up. *Journal of Adolescence*, 94(4), 600–610. <https://doi.org/10.1002/jad.12049>
- Ma, R., Chen, D., De Alwis, J., & Xu, W. (2024). Mindful parenting, internalized and externalized problem behaviors among children: A latent cross-lagged model. *Children and Youth Services Review*, 161, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107667>
- Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., & Kerns, K. A. (2016). Emotional Competence and Anxiety in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(2), 162–184. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0204-3>
- Mattingley, S., Youssef, G. J., Manning, V., Graeme, L., & Hall, K. (2022). Distress tolerance across substance use, eating, and borderline personality disorders: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 300, 492–504. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.126>
- Morag, E. G. (1975). validity of Kohn Social Competence Scale for USE with Elementary School Children. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of education. *University of British Columbia*.
- Ogg, J., Anthony, C. J., & Wendel, M. (2023). Student-teacher conflict or student-school conflict? Exploring bidirectional relationships between externalizing behavior and teacher conflict. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.11.002>
- Pilarik, L., Mikoska, P., & Ladmanova, M. (2024). Emotion-focused Group Therapy as a training intervention in a nonclinical sample of graduate students: a feasibility study. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 23(3), 308–326. <https://doi.org/10.1080/14779757.2024.2346907>
- Seddon, J. A., Reaume, C. L., & Thomassin, K. (2025). A six-week group program of emotion focused family therapy for parents of children with mental health challenges: protocol for a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-024-06382-y>
- Shahar, B. (2020). New developments in Emotion-Focused therapy for Social Anxiety Disorder. *Journal of Clinical Medicine*, 9(9), 2918. <https://doi.org/10.3390/jcm9092918>
- Silva, E. F. e., & Elias, L. C. dos S. (2024). Social Skills, Behavioral Problems, and Academic Competence of Students with Intellectual Disabilities. *Psico-USF*, 28, 811–824. <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280412>
- Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and Validation of a Self-Report Measure. *Motivation and Emotion*, 29(2), 83–102. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-7955-3>
- Song, J., Oh, J., Nam, S., & Van, D. J. (2024). A Systematic Review of Emotion Focused Group Therapy Using Quality Indicators. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/21501378.2024.2382702>
- Tonarely, N.A., Ehrenreich-May, J. Confirming the Factor Structure and Validity of the Distress Tolerance Scale (DTS) in Youth. *Child Psychiatry Hum Dev* 51, 514–526 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00935-z>

پایان جامع علوم انسانی