Salāmat-i ijtimắī (Community Health) ISSN 2423-4702; Vol. 9 No.2; 2022
http://journals.sbmu.ac.ir/ch

Original Research Article

Effectiveness of Cognitive Emotional Regulation Training on The Impulsivity and Peer Relationship in High School Students: A Pilot Study

Marzieh Javadpour[1], Azarmidokht Rezaee[2*], Hojatollah Javidi[2], Mohammad Khayyer[2]

1. Department of educational psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.
2. Department of educational psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

[*]**Corresponding Author:** Azarmidokht Rezaee, Department of psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

Email: rezaie@miau.ac.ir

Received: 1 January 2022 **Accepted:** 6 April 2022 **Published:** 15 October 2022

How to cite this article:
Javadpour M, Rezaee A, Javidi H, Khayyer M. Effectiveness of Cognitive Emotional Regulation Training on The Impulsivity and Peer Relationship in High school Students: A Pilot Study. Salāmat-i ijtimắī (Community Health). 2022; 9(2):94-101. DOI: http://doi.org/10.22037/ch.v9i2.31554.

Abstract

Background and Objective: Difficulty in regulating emotions is often mentioned as a fundamental component of many behavioural disorders. Cognitive emotion regulation is a way of understanding how a person can organise one's attention and takes strategic and persuasive actions to solve problems. The aim of this study was to determine the effect of cognitive emotion regulation training on reducing impulsivity and improving peer-relationship high school students in Shiraz.

Materials and Methods: This study was of quasi-experimental design with pre-test, post-test and control groups. The statistical population of this study included all students of the first-grade secondary school in the District of Shiraz in 2020. This study was conducted with the participation of 40 high school students in Shiraz in 2020. Sampling was an available sampling method and randomly replaced in experimental and control groups. Data were collected using the Matson Social Skills Questionnaire. The experimental intervention included cognitive emotion regulation training based on the Grass model for eight two hours' sessions. Data were analyzed using covariance analysis test and SPSS Statistics for Windows, version 22.0 (SPSS Inc., Chicago, Ill., USA).

Results: The mean (SD) age in the experimental group and in the control group were 16.4 (0.9), and 16.5 (0.9) respectively. In the experimental group, the mean (SD) of impulsivity decreased from 29.8 (6.4) in the pre-test to 27.6 (6.1) in the post-test (P=0.01). Also peer-relationship increased from 22.6 (7.0) in the pre-test to 24.8 (5.8) in the post-test (P =0.04). However, In the control group, the mean (SD) scores of the study variables in pre-test and post-test were not different.

Conclusion: The study showed that group cognition emotion regulation training reduced impulsivity and improved peer-relationship among students.

Keywords: Cognition Emotion Regulation, Impulsivity, Relationship with peers, Teenagers.

Conflict of Interest: None of the authors has any conflict of interest to disclose.
Ethical publication statement: We confirm that we have read the Journal's position on issues involved in ethical publication and affirm that this report is consistent with those guidelines.
Ethical code: IR.IAU.M.REC.1400.035.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

مقاله اصیل | سلامت اجتماعی، دوره نهم، شماره ۲، فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۱، صفحات ۹۴ تا ۱۰۱ http://journals.sbmu.ac.ir/ch

تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر تکانشگری و روابط با همسالان در دانش آموزان مقطع متوسطه: یک مطالعه راهنما

مرضیه جوادپور[۱]، آذرمیدخت رضایی[۲*]، حجت الله جاویدی[۲]، محمد خیر[۲]

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روان شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.
۲. گروه روان شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

* **نویسنده مسئول:** آذرمیدخت رضایی، گروه روان شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.
Email: rezaie@miau.ac.ir

تاریخ دریافت: دی ۱۴۰۰ تاریخ پذیرش: فروردین ۱۴۰۱

چکیده

زمینه و هدف: دشواری در تنظیم هیجانات، اغلب به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی در بسیاری از اختلالات رفتاری مطرح می‌شود. تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان روشی برای فهمیدن این مسئله است که چگونه فرد می‌تواند توجه خود را سازمان داده و اعمال راهبردی و مصرانه را برای حل مسائل به دست آورد. هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کاهش تکانشگری و بهبود روابط با همسالان در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز بود.

روش و مواد: روش پژوهش، نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه گواه بود. این پژوهش با مشارکت ۴۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان شیراز در سال ۱۳۹۸ انجام شد. نمونه گیری به روش نمونه گیری در دسترس انجام شد و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. داده ها با استفاده از پرسشنامه مهارت های اجتماعی Matson جمع آوری شد. مداخله آزمایشی شامل آموزش تنظیم شناختی هیجان براساس مدل Grass به مدت هشت جلسه گروهی ۲ ساعته بود. داده ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندراهه و نرم افزار SPSS-22 تجزیه و تحلیل شد.

یافته ها: میانگین (انحراف معیار) سن در گروه آزمایش (۰/۹) ۱۶/۴ و گروه گواه برابر با (۰/۹) ۱۶/۴ سال بود. در گروه آزمایش میانگین (انحراف معیار) تکانشگری از (۶/۴) ۲۹/۸ در پیش آزمون به (۶/۱) ۲۷/۶ در پس آزمون کاهش یافت (P=۰/۰۱) همچنین روابط با همسالان از (۷) ۲۲/۶ در پیش آزمون به (۵/۸) ۲۴/۸ در پس آزمون افزایش یافت (P=۰/۰۴). در گروه گواه میانگین (انحراف معیار) نمرات متغیرهای مطالعه در پیش آزمون و پس آزمون تفاوتی نداشت.

نتیجه‌گیری: مطالعه نشان داد که آموزش تنظیم شناختی هیجان، موجب کاهش تکانشگری و بهبود روابط با همسالان در دانش آموزان می شود.

واژگان کلیدی: تنظیم شناختی هیجان، تکانشگری، روابط با همسالان، نوجوانان.

مقدمه

نوجوانی به‌عنوان یک دوره رشدی مهم برای مطالعه در رابطه میان مهارت‌های تنظیم هیجانی و آسیب روانی مورد توجه قرار گرفته است. یکی از مباحث اصلی در دوره نوجوانی یادگیری تنظیم هیجان در روش‌های سازگارانه بدون کمک بزرگسالان است (۱).

تغییرات دوره نوجوانی در جنبه های جسمانی، شناختی و رشد جنسی و زیستی، شکل گیری هویت فردی، درگیر شدن در روابط صمیمانه و خودمختاری مشخص می شود. همچنین دوره نوجوانی با آزمایش گری و خطرپذیری در رفتارهایی که ممکن است سلامتی و رفاه حال و آینده زندگی فرد را مختل کند، مشخص می شود (۲). در دوره نوجوانی، تغییرات ساختار اجتماعی و رشد جسمانی موجب ناهماهنگی میان بلوغ جسمانی و بلوغ اجتماعی گردیده و می تواند منشا بروز رفتارهای غیراجتماعی و یا حالت های روانی- هیجانی بیمارگونه گردد (۳). از جمله مشکلات نوجوانان در این دوره، تکانشگری و اختلال در روابط با همسالان می باشد. تکانشگری، به صورت فقدان توانایی در به تأخیرانداختن کامرواسازی تعریف شده است (۴). در نظریه روان‌شناختی Moeller، تأکید بر آن است که باید تکانشگری را بر پایه‌ی سه مقوله تنبیه/ خاموشی، پاداش گزینی و بازداری/ توجه بررسی کرد و باور دارند که تعریف تکانشگری باید دربردارنده سه عنصر زیر باشد: کاهش حساسیت فرد به پیامدهای منفی رفتار، عکس‌العمل سریع و ناخواسته به محرک پیش از ارزیابی کامل اطلاعات و بی‌اعتنایی به پیامدهای درازمدت رفتار. آنچه اهمیت دارد، ارتباط تکانشگری با شماری از آسیب‌های روانی در اجتماع است که ازجمله آن‌ها خشونت، رفتارهای ضداجتماعی، جرم و بسیاری از موارد دیگر است (۵). رابطه با همسالان، رابطه ای خاص با درجه ای از صمیمیت است، فرصتی برای تمرین مهارت های بین فردی، تبادل اندیشه ها و همکاری فراهم می آورد و عاملی مهم برای تحول در دوران نوجوانی محسوب می شود (۶). روابط با همسالان به عنوان یکی از مؤلفه های مهارت های اجتماعی است و به معنای ارتباط با کسانی است که برای فرد اهمیت دارند و یا از او حمایت می‌کنند. این نیاز متوجه به پیوند با دیگران و دریافت حمایت از جانب افراد مهمی همچون رئیس، والدین، معلمان و یا دوستان و همکاران است (۷). خشم و پرخاشگری پیامدهای روانی، اجتماعی، خانوادگی و حتی تحصیلی ناخواسته ای برای نوجوانان به دنبال دارد. هنگامی که دوره نوجوانی شروع می شود، نقش همسالان در زندگی نوجوان نیز افزایش می یابد (۸). ارتباط بین رفتارهای تکانشگری و روابط با همسالان از این دیگاه اهمیت می یابد که انگیزه نوجوانان برای ابراز رفتارهای پرخاشگرانه، نجات از موقعیت های ناخوشایند، مانند طرد، ناکامی و سوءاستفاده از سوی همسالان است و این پیامد، موقعیت های ناخوشایند دیگری برای خود و دیگران ایجاد می کند که این خود دور باطلی را به وجود می آورد (۹). Lee & bonk استدلال می کنند که روابط خوب با همسالان، می تواند حمایت اجتماعی و حس تعلق اجتماعی غنی تری به بار آورد. در این سال ها دوستی ها استحکام می یابند (۱۰). تحقیقات نشان می دهند که از آنجایی که دانش آموزان زمان زیادی را با همدیگر سپری می کنند، روابط با همسالان تأثیر بسیار مهمی بر هیجانات و رشد اجتماعی آنان دارد. Kim & Nau نیز بیان کردند که همسالان همچون اعضای خانواده در شکل گیری شخصیت نوجوانان نقش دارند. بالا بودن کیفیت ارتباط با همسالان، تمرینی برای کسب مهارت های اجتماعی است و منجر به ثبات هیجانی می گردد (۱۱). به اعتقاد برخی صاحب‌نظران، تنظیم شناختی هیجان در زندگی عادی اهمیت زیادی دارد. حوزه تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان یک مورد مطالعه، از بطن روانشناسی علمی ظهور پیدا کرد، ازاین‌رو مربیان، روان‌پزشکان، متخصصین منابع انسانی و سایرین به این موضوع علاقه‌مند شدند و بدین ترتیب، این حوزه گسترش یافت (۱۲). دشواری در تنظیم هیجانات، اغلب به‌عنوان مؤلفه اساسی در بسیاری از اختلالات رفتاری مطرح می‌شود. تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان ابزاری برای فهمیدن این مسئله است که چگونه فرد می‌تواند توجه خود را سازمان داده و اعمال راهبردی و مصرانه را برای حل مسائل به دست آورد. هرگونه اشکال و نقص در تنظیم هیجانات می‌تواند فرد را در برابر مشکلات هیجانی مثل افسردگی، اضطراب، فشار روانی، مشکلات رفتاری و شناختی آسیب‌پذیر سازد (۱۳ و ۱۴).

Garnefski & Kraaij تنظیم شناختی هیجان را نوعی هوش اجتماعی دانسته و در پنج حیطه خودآگاهی، خودکنترلی، خود انگیزی، هوشیاری اجتماعی و تنظیم روابط خلاصه کرده‌اند (۱۵). Grass بر اساس مدل کیفیت تولید هیجان، مدل فرایند

تنظیم هیجان را ارائه کرده است. مدل اولیه شامل پنج مرحله شروع، موقعیت، توجه، ارزیابی و پاسخ است. به اعتقاد گراس، هر مرحله از فرایند تولید هیجان، دارای یک هدف تنظیمی بالقوه است و مهارت‌های تنظیم‌کننده هیجان می‌توانند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شوند. الگوی تنظیم هیجان Grass بر این منطق استوار است که راهبردهای تنظیم هیجان را می‌توان بر اساس زمان بروز پاسخ هیجانی تفکیک کرد (۱۶). براین اساس، هیجان در پنج ناحیه از فرایند مولد آن قابل تنظیم است: انتخاب موقعیت، که منظور انتخاب یا اجتناب از موقعیت به‌منظور تأثیر هیجانی مثبت یا منفی است، تعدیل موقعیت که همان حل مسئله و به‌منظور تغییر اثر هیجانی است. آرایش توجه که مشتمل بر حواس‌پرتی، سرکوب گری، تمرکز و نشخوارگری است، تغییر شناختی که منظور تغییر دادن معنی، ارزیابی‌ها، تفسیرها، چارچوب‌بندی مجدد است، و تعدیل پاسخ‌های تجربه‌ای، رفتاری و جسمی که شامل تمرین، ورزش، دارو، تنش‌زدایی، فرونشانی، فرونشانی پاسخ‌های رفتاری است. چهار مؤلفه اول راهبردهای متمرکز بر پیشایند هستند، چون قبل از ظهور واکنش هیجانی به کار گرفته می‌شوند. نشان داده شده است که ناتوانی در تنظیم هیجان با اختلال‌های متعدد مانند افسردگی، اضطراب، انزوای اجتماعی، رفتار پرخاشگرانه و افزایش احتمال آسیب‌رساندن به خود در ارتباط است (۱۷). محققان آسیب شناسی روانی معتقدند که داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی، پرخاشگری، خشونت تکانشی، احساس شرمندگی و گناه نیز نتیجه تنظیم ناکافی پاسخ های هیجانی ایجاد می گردد. عدم تنظیم هیجان می تواند باعث ایجاد رفتارهای مشکل آفرینی همچون خشونت باشد (۱۸).

اصغری و متینی در پژوهش خود بیان کردند افرادی که تنظیم هیجان بالاتری دارند، توانایی تحمل پریشانی را دارند و کمتر تکانشگری می کنند. در واقع این افراد هنگام تجربه پریشانی به تبیین بهتری از موقعیت می پردازند و کمتر با تکانشگری و عجولانه به دنبال آرامش و رفع پریشانی هستند، اما تکانشگری بالا و عدم تنظیم هیجانی مناسب، افراد را مجبور به یافتن راهی فوری برای خلاصی از هیجانات می کند (۱۴). Mihic & Novak طی پژوهشی دریافتند که ارتباط معنی داری بین تنظیم هیجان و رفتارهای درونی و برونی سازی شده مانند رفتارهای تکانشی- بیش فعالانه و مشکلات با همسالان وجود دارد (۱۹). مهربان و لیوارجانی نشان دادند که آموزش گروهی تنظیم هیجان مبتنی بر فنون Grass بر پرخاشگری واکنشی مؤثر بوده است. همچنین آنان دریافتند که نتایج نشان دهنده کاهش معنی دار پرخاشگری و مؤلفه های آن پس از مداخله در گروه مداخله بوده است (۲۰).

به طور کلی با توجه به نقش مشکلات تنظیم شناختی هیجان در مشکلات رفتاری و ارتباطی نوجوانان، به نظر می رسد که آموزش مهارت های تنظیم شناختی هیجان براساس مدل فرایند Grass بتواند به افزایش دانش در این حوزه کمک کند. برهمین اساس هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کاهش تکانشگری و بهبود روابط با همسالان دانش آموزان مقطع متوسطه بود.

روش و مواد

روش پژوهش، نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه نوجوانان دختر مقطع متوسطه ساکن در شهرستان شیراز در سال ۱۳۹۸ بود. تعداد نمونه این پژوهش شامل ۴۰ نفر از جامعه مذکور بود که به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در یک گروه ازمایش و یگ گروه گواه هرکدام شامل ۲۰ نفر قرار گرفتند. در مرحله بعد، از طریق اجرای فرم معلم پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی Matson، دانش‌آموزانی که توسط معلم آن کلاس به‌عنوان مهارت اجتماعی ضعیف غربالگری شده یعنی در حداقل چهار سؤال از پنج سؤال پرسشنامه، پاسخ شان «اکثر اوقات» یا «همیشه» بوده باشد، وارد مرحله اول سنجش اولیه تحقیق‌شدند. ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل این موارد بود: توضیحات لازم به شرکت کنندگان داده شد و رضایت آنان برای شرکت در پژوهش جلب گردید. اطلاعات شخصی شرکت کنندگان نیز محرمانه قلمداد گردید و از داده های حاصل از اجرا، برای انجام پژوهش حاضر استفاده شد. شرکت کنندگان در صورت تمایل در جریان نتایج آزمون ها و اثربخشی مداخلات قرار گرفتند. گروه گواه نیز در صورت تمایل، امکان شرکت در هشت جلسه کلاس آموزشی رایگان را پیدا کردند.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر شامل: سن بین ۱۵ تا ۱۸ سال، نمره مهارت‌های اجتماعی ضعیف (نمرات ۵۶ تا ۱۱۲) پس از اجرای فرم نوجوانان پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون، نمره مهارت‌های اجتماعی ضعیف پس از اجرای فرم معلم پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی Matson، نمره هوش بهنجار از طریق اجرای فرم دو مقیاس هوش Cattell و عدم دریافت هم‌زمان خدمات روان‌شناختی با هدف درمان بود. همچنین، ملاک های خروج از پژوهش شامل غیبت بیش از دوجلسه، اعلام عدم رضایت جهت ادامه همکاری توسط نوجوان یا والدین، پاسخ ناقص به پرسشنامه ها و دریافت همزمان خدمات روانشناختی با هدف درمان بود.

جهت سنجش مهارت های اجتماعی از پرسشنامه مهارت های اجتماعی Matson استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۵۶ سؤال بوده با هدف سنجش مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان از ابعاد مختلف (مهارت‌های اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، برتری‌طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن، رابطه باهمسالان) می‌باشد. با توجه به هدف پژوهش حاضر، شرکت کنندگان به سؤالات ابعاد تکانشگری (سؤالات ۳۰ تا ۴۱) و ارتباط با همسالان (سؤالات ۴۸ تا ۵۶) پاسخ دادند. در این پرسشنامه هر گویه براساس یک مقیاس لیکرت بین یک (هرگز) و پنج (همیشه) نمره گذاری می شود. به دو طریق می توان این پرسشنامه را تحلیل کرد که در این پژوهش از روش تحلیل براساس مؤلفه های پرسشنامه استفاده شد. یوسفی و خیر در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ و تصنیف را برای کل مقیاس یکسان و برابر با ۰/۸۶ و در خرده مقیاس های تکانشگری و روابط با همسالان به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۸۰گزارش کردند. همچنین ضرایب آلفا برای کل مقیاس فرم معلم ۰/۸۲ و در خرده مقیاس های تکانشگری و روابط با همسالان به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۷۶ به دست آوردند (۱۳).

روش مداخله شامل آموزش تنظیم شناختی هیجان برمبنای مدل Grass شامل هشت جلسه دو ساعته بود که به مدت هشت هفته برای گروه آزمایش اجرا گردید. خلاصه محتوای جلسات آموزشی تنظیم شناختی هیجان مبتنی بر مدل گراس در جدول شماره ۱ آمده است:

جدول شماره ۱- برنامه و محتوای جلسات آموزشی تنظیم شناختی هیجان مبتنی بر مدل Grass

جلسات	محتوای جلسات
۱	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه 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، و ۴- بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه
۲	انتخاب موقعیت،هدف: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا، دستور جلسه: شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت هیجان‌ها.
۳	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 تأثیرگذاری روی آن‌ها و همچنین سازمان‌دهی و برانگیزاندن رفتار انسان بین اعضا گفتگو صورت می‌گیرد و مثال‌هایی از تجربه واقعی اعضا دنبال می‌شود.
۴	اصلاح موقعیت، هدف: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان؛ دستور جلسه: جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبرد حل مسئله، آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).
۵	گسترش توجه، هدف: تغییر توجه؛ دستور جلسه: متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه
۶	ارزیابی شناختی، هدف: تغییر ارزیابی‌های شناختی؛ دستور جلسه: شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالات هیجانی، آموزش راهبرد باز- ارزیابی
۷	تعدیل پاسخ هدف: تغییر پیامدهای رفتاری فیزیولوژیکی هیجان؛ دستور جلسه: شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس
۸	ارزیابی و کاربرد هدف: ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد؛ دستور جلسه: ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی، کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه، بررسی و رفع موانع انجام تکلیف

داده های به دست آمده با استفاده از نرم افزار SPSS-22 در دو سطح آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار توصیفی از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

یافته ها

میانگین (انحراف معیار) سن در شرکت کنندگان دو گروه آزمایش (۰/۹) ۱۶/۴ و گواه (۰/۹) ۱۶/۵ سال بود و در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال قرار داشتند. میانگین (انحراف معیار) هوش در شرکت کنندگان گروه آزمایش (۵/۹) ۹۸/۴ و گواه (۷/۵) ۹۸/۴ و میانگین (انحراف معیار) ارزیابی معلم در شرکت کنندگان گروه آزمایش(۳/۳) ۱۰/۴۷ و گواه (۳۱/۳) ۱۰/۴۸ بود.

جدول شماره ۲- میانگین (انحراف معیار) نمرات متغیرهای مورد مطالعه در پیش آزمون و پس آزمون دو گروه

متغیر	گروه	پیش آزمون میانگین(انحراف معیار)	پس آزمون میانگین(انحراف معیار)	P
تکانشگری	آزمایش	۲۹/۸ (۶/۵)	۱۶/۵ (۱)	۰/۰۱
	گواه	۲۹/۸ (۵/۷)	۲۸/۸ (۵/۶)	۰/۴۹
روابط با همسالان	آزمایش	۲۲/۶ (۷/۰)	۲۴/۹ (۵/۸)	۰/۰۴
	گواه	۲۱/۱ (۶/۴)	۲۲/۶ (۶/۴)	۰/۵۶

به‌منظور بررسی این موضوع که آیا ازنظر متغیر کنترل هوش، بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر، از آزمون t برای مقایسه میانگین نمونه‌های مستقل استفاده گردید. نتایج در جدول۳ نشان داده‌شده‌اند.

جدول شماره ۳- مقایسه هوش در دو گروه شرکت کننده در مطالعه

گروه	F	معناداری	t	Df	P	تفاوت میانگین
واریانس ها همسان فرض شوند	۰/۹۳	۰/۳۴	۰/۳۶	۳۸	۰/۷۱	۰/۷۰
واریانس ها غیرهمسان فرض شوند			۰/۳۶	۳۷/۴۵	۰/۷۱	۰/۷۰

همچنان‌که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، واریانس های دو گروه در متغیر هوش همسان می‌باشند. بنابراین ازنظر هوش بین دو گروه آزمایش و گواه، تفاوت معناداری وجود ندارد (t =۰/۳۶ ،P= ۰/۷۱).

برای تحلیل داده ها و به منظور کنترل اثر پیش آزمون و پس آزمون از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. در این آزمون، نمرات روابط با همسالان و تکانشگری در پس‌آزمون به‌عنوان متغیر وابسته و دو گروه گواه و آزمایش، به‌عنوان متغیر مستقل و نمرات نمرات روابط با همسالان و تکانشگری در پیش‌آزمون نیز به‌عنوان متغیر کووریت استفاده‌شده است.

به منظور بررسی متغیرهای پژوهش ازنظر توزیع طبیعی داده‌ها، از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده گردید. پیش فرض نرمال بودن توزیع داده ها، در مورد متغیر روابط با همسالان و تکانشگری در هر دو نوبت آزمون برقرار بود. (P >۰/۰۵). درنتیجه می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود

همچنین جهت رعایت پیش فرض های آزمون کوواریانس از آزمون لوین استفده شد. نتایج در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول شماره ۴- آزمون‌های ام باکس و لوین

متغیر	ام باکس	ام باکس F	ام باکس P	لوین F	لوین P
روابط با همسالان	۲۰/۴	۰/۸۰	۰/۷۱	۰/۰۶	۰/۸۰
تکانشگری				۱/۳	۰/۲۵

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

همان‌طور که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، هیچ کدام از متغیرها معنادار نبوده است، در سطح ۰/۰۵ معنادار نبوده (P>۰/۰۵)، که نشان می‌دهد مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس برقرار است. به‌علاوه، آزمون لوین برای هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نیست، درنتیجه پیش‌فرض همسانی واریانس‌ها نیز برآورده می‌شود.

به منظور بررسی فرضیات تحقیق از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول شماره ۵- آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره

آزمون	ارزش	F	df	df	P	اندازه اثر
اثر پیلای	۰/۴۲	۴/۲	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۵	۰/۴۲
لامبدای ویلکز	۰/۵۷	/۲۶	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۵	۰/۴۲
اثر هاتلینگ	۰/۷۳	۴/۲	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۵	۰/۴۲
بزرگ ترین ریشه روی	۰/۷۳	۴/۲	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۵	۰/۴۲

مطابق جدول شماره ۵، نتیجه تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیری حاکی از آن است که هر چهار آماره یعنی اثر پیلای، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی، در سطح (P <۰/۰۵) معنادار می باشند. بدین معنی که بین دو گروه گواه و آزمایش از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای روابط با همسالان و پرخاشگری، در پس‌آزمون با اندازه اثر ۰/۴۲ تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، برای درک این‌که در کدام متغیرها این تفاوت، معنادار است، نتایج اثرات بین آزمودنی‌ها در جدول شماره ۶ آورده شده است.

جدول شماره ۶- آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
گروه	روابط با همسالان	۱۴۲/۲	۱	۱۴۲/۲	۴/۲	۰/۰۴	۰/۱۱
	تکانشگری	۱۹۳/۳	۱	۱۹۳/۳	۶/۱	۰/۰۱	۰/۱۵

در گروه آزمایش میانگین (انحراف معیار) خرده مقیاس تکانشگری از (۶/۴) ۲۹/۸ در پیش آزمون به (۰/۹) ۱۶/۴ در پس آزمون کاهش یافت (P =۰/۰۱). اما در گروه گواه میانگین (انحراف معیار) خرده مقیاس تکانشگری در پیش آزمون (۵/۰۴) ۲۹ و در پس آزمون (۵/۰۴) ۲۸ که تفاوت معنی دار نبود. در گروه آزمایش میانگین (انحراف معیار) خرده مقیاس روابط با همسالان از (۷/۰) ۲۲/۶۲ در پیش آزمون به (۵/۸) ۲۴/۷ در پس آزمون افزایش یافت (P =۰/۰۴). اما در گروه گواه میانگین (انحراف معیار) خرده مقیاس روابط با همسالان در پیش آزمون (۶/۷) ۲۲/۶ و در پس آزمون (۶/۷) ۲۳/۶ که تفاوت معنی دار نبود.

بحث

مطالعه نشان داد، در گروه آزمایش که مداخله آموزشی تنظیم شناختی هیجان انجام شد، میانگین (انحراف معیار) متغیر روابط با همسالان از (۷/۰) ۲۲/۶ در پیش آزمون به (۵/۸) ۲۴/۸ در پس آزمون افزایش یافت و میانگین (انحراف معیار) متغیر تکانشگری از (۶/۴) ۲۹/۸ در پیش آزمون به (۰/۹) ۱۶/۴ در پس آزمون کاهش یافت. اما در گروه گواه نمرات پیش آزمون و پس آزمون تفاوتی نداشت.

یافته های تحقیق حاکی از آن است که مداخله آموزشی تنظیم شناختی هیجان منجر به کاهش تکانشگری در دانش آموزان می گردد. این یافته همسو با یافته مطالعه اصغری و متینی بود که در پژوهش خود بیان کردند افرادی که تنظیم هیجان بالاتری دارند، توانایی تحمل پریشانی را دارند و کمتر تکانشگری می کنند (۱۵).

مهربان و لیوارجانی، نشان دادند که آموزش گروهی تنظیم هیجان مبتنی بر فنون گراس بر پرخاشگری واکنشی مؤثر بوده است (۲۰). این یافته در جهت تأیید فرضیه اول یعنی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان در کاهش تکانشگری بود. در تبیین یافته فوق می توان بیان داشت که یکی از علل مهم در ایجاد و بروز تکاتشگری، وجود نوعی اخلال در نظم هیجانی است. این درحالی است که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان می تواند به صورت هشیار یا ناهشیار منجر به تنظیم نظام هیجانی فرد و کاهش تکانشگری شود. Sullivan وهمکاران در مورد علل پرخاشگری و مؤلفه های آن، معتقدند فقدان دانش هیجانی متناسب با سن، فرد را در معرض خطر پرخاشگری قرار می دهد (۲۱).

اسدی مجره و اکبری نیز در پژوهش خود نشان دادند که بدتنظیمی هیجان بیشترین تأثیر را در تبیین پرخاشگری داشته است، به طوری که باعث ضعف در روابط بین فردی شده و به بدکارکردی اجتماعی و مشکلات سلامت روان از جمله پرخاشگری می انجامد (۲۲).

یافته های پژوهش همچنین نشان داد که آموزش تنظیم شناختی هیجان در بهبود روابط با همسالان مؤثر است. این یافته همسو با پژوهش اسماعیلی، اقدسی و پناه علی بود که نتیجه گرفتند افزایش سطح شناسایی احساسات افراد سبب افزایش قدرت ارزیابی محرک های و بالارفتن قدرت برقراری روابط عاطفی و ابراز همدلی می شود و از این طریق امکان تعامل سازنده فرد با محیط فراهم می شود (۲۳). همچنین یکی از یافته های پژوهش بیرامی، هاشمی و عاشوری این بود که دانش آموزانی که مهارت های هیجانی بالایی دارند، سبک زندگی خود را به گونه ای ترتیب می دهند که پیامدهای منفی کمتری را تجربه کنند و در ایجاد و حفظ روابط کیفی بالا مهارت دارند. آنها نتیجه گرفتند که عواطف و احساسات و مدیریت و کنترل مناسب آن نقش مهمی در روابط بین فردی و تعاملات اجتماعی دارد (۲۴).

در تبیین این یافته می توان گفت تجربه مشکلات بین فردی در نوجوانان به فقدان تعامل های بین فردی موفقیت آمیز با همسالان و والدین و نیز عدم وجود جرئت ورزی در آن ها اطلاق می شود (۲۵). برعکس، نوجوانانی که واجد این مهارت ها هستند، توانایی گسترش ارتباط های لازم با بزگسالان و همسالان برای موفقیت در چارچوب های مختلف را دارند. بنابراین، تنظیم و فهم هیجانات شامل توانایی در کنترل احساسات و رفتارهای آنی، شناسایی و تعدیل رفتارها و احساسات منفی و ارتقای احساسات مثبت در راستای آسایش فرد می شود (۲۷).

در زمینه محدودیت های پژوهش حاضر، یکی از مهم‌ترین محدودیت‌ها این بود که در مدل تنظیم شناختی هیجان گراس، به جنبه‌های شناختی کمتر پرداخته‌شده و شاید به دلیل مدل کوتاه‌مدت هشت جلسه‌ای باشد و از این طریق آیتم‌های شناختی مهارت‌های اجتماعی مانند اطمینان زیاد به خود داشتن، معنادار نشده باشد.

نتیجه‌گیری

مطالعه نشان داد که آموزش تنظیم شناختی هیجان، موجب کاهش تکانشگری و بهبود روابط با همسالان در دانش آموزان شد. با توجه به اهمیت نقش آموزش پیشنهاد می شود آموزش تنظیم شناختی هیجان به عنوان یکی از مداخلات آموزشی-تمرینی و به‌عنوان یکی از روش‌های مؤثر مداخله‌ای در مدارس و از طریق آموزش‌های گروهی به‌عنوان یکی از فعالیت‌های فوق‌برنامه گنجانده شود.

تشکر و قدردانی

محقق برخود لازم می داند از همه کسانی که در اجرا و پیشبرد این تحقیق همکاری و مساعدت داشته اند و همچنین تمامی شرکت کنندگان در پژوهش کمال تشکر و قدردانی را داشته باشد. این مقاله دارای کد کمیته اخلاق IR.IAU.M.REC.1400.035 از دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت می باشد.

تعارض در منافع

نویسندگان اظهار می دارند هیچ گونه تعارض منافعی در مورد این مقاله وجود ندارد.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

REFERENCES

1. Mathews, E S. Towards an Independent Future: Life Skills Training and Vulnerable Deaf Adults. Irish Journal of Applied Social Studies. 2015; 15(1): 1-15.

2. Olyani S, Tehrani H, Esmaily H, Rezaii MM, Vahedian- Shahroodi M. Assessment of health literacy with the Newest Vital Sign and its correlation with body mass index in female adolescent students. International Journal of Adolescent Medicine and Health. 2020; 32(2):20170103.

3. Basharpoor, S., & Abbasi, A. Relations of distress tolerance, negative and positive urgency with severity of dependence and craving in people with substance dependency. J Res Behave Sci, 2014; 12(1): 92-102. (In Persian)

4. Malonda-Vidal, E., Samper-García, P., Llorca-Mestre, A., Muñoz-Navarro, R., & Mestre-Escrivá, V. Traditional Masculinity and Aggression in Adolescence: Its Relationship with Emotional Processes. International Journal of Enveronmental Research and Public Health. 2021; 18: 1-12.

5. Miller, A., & Racine, S. Emotion regulation difficulties as common and unique predictors of impulsive behaviors in university students, Journal of American College Health. Journal of American College Health. 2020; 70(1): 75-89.

6. Cresswell, L., Hinch, R., & Cage, E. The experiences of peer relationships amongst autistic adolescents: A systematic review of the qualitative evidence. Research in Autism Spectrum Disorders. 2019; 61: 45-60.

7. Allen, J. J., Anderson, C. A. & Bushman, B. J. The General Aggression Model. Current Opinion in Psychology. 2017; 19: 75–80.

8. Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D.J., Masten, A., & Pine, D. The study of developmental psychopathology in adolescence: integrating affective neuroscience with the study of context. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology. 2018; 2: 710-741.

9. Valois, R. F., Zullig, K. J. and Revels, A. A. Aggressive and violent behavior and emotional self-efficacy: Is there a relationship for adolescents? Journal of school health. 2017; 87 (4): 269-277.

10. Lee, J., & Bonk, C. J. Social network analysis of peer relationships and online interactions in a blended class using blogs. The Internet and Higher Education. 2018; 28: 35-44.

11. Kim, S., & Nho, C. R. Longitudinal reciprocal effects between peer relationship difficulties and problems and social competence: Mediation through children's regulation. Developmental Psychology. 2017; 37: 475-490.

12. Ground., P., & Manshei., GH. The effectiveness of emotion regulation training and social skills on communication aggression, overt and sociable behavior of aggressive adolescents in Khorramabad. Journal of Disability Studies. 2016; 5: 199-190.

13.Yusefi, F., & Khayyer, M. Assessing the reliability and validity of the Matson Social Skills Scale and comparing the performance of high school girls and boys in this scale. Social Sciences and Humanities, Shiraz University. 2002; 2(26): 147-158

14. Asgari., M., & Matini., A. The Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Gross Model in Reducing Impulsivity in smokers. Culture counseling. 2020; 11(42): 205-230.

15. Garnefski, N., Kraaij, V. Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. Cognitive and Emotion. 2018; 32: 1401-1408.

16. Gross JJ & John OP. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology. 2012; 85 (2): 348–362.

17. Pascoe, M., Hetrick, S.,& Parker, A. The impact of stress on students in secondary school and higher education. 2020; 25(1): 104-112.

18. Dillon DG, Ritchey M, Johnson BD, La-Bar KS. Dissociable effects of conscious emotion regulation strategies on explicit and implicit memory. Emotion. 2019; 7(2):345-62.

19. Mihica, J., & Novakb., M. Importance of Child Emotion Regulation for Prevention of Internalized and Externalized Problems .Journal of Early Childhood Education Research. 2018; 11(2): 116-128.

20. Mehrban, R., & Livarjani, F. Evaluation of the effectiveness of group training of emotion regulation based on grass techniques on resilience, reactive aggression and emotional intelligence in first year high school students affiliated to Tabriz Quran Kindergarten. Journal of Woman & study of family. 2019; 11(39): 83-119.

21. Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliewer, W., & Goodman, K. L. Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression amongurban adolescents. Social Development. 2010; 19(1): 30-51.

22. Asadi Majreh., S., & Akbari., B. Structural model aggression according to emotion regulation, alexithymia, impulsivity and sensation seeking in students. Sabzevar university of medical siences. 2019; 25(6):819-828.

23. Ismaili., S., Aghdasi., A. N., Panahi., A. Comparison of the effectiveness of emotion regulation and interpersonal skills training on girls' resilience. Social psychology. 2020; 14(59): 101-113.

24. Bayrami., M., Hashemi., T., Ashuri., M. Effectiveness of Emotional Regulation Training on Students Social Adaptation and Interpersonal Sensitivity. Quarterly Social Psychology Research. 2017; 7(27): 1-14.

25. Tajeri B. Effectiveness of problem solving training on interpersonal sensitivity & aggression in students. J Sch Psychol. 2016; 5(3):39-55.

26. Sadri Damirchi E, Asadi Shishegaran S. Effectiveness Of Social-Emotional Skills Program On Social Problem-Solving And Anger Control In Veterans'children. Tebe-E-Janbaz. 2016; 8(4):209-15.

27. Ehring, T. Fischer, S. Schnulle, J. Bosterling, A. Characteristics Depressed in Dividrals. Personality & Individual Difeerences. 2018; 44: 1547-1548.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.