فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۵، شماره ۹، تابستان سال ۱۳۹۹

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر خودپنداره تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه

سپیده پارسی[۱]

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر خودپنداره تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال ۱۳۹۹ بود. پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۲ شهر تهران بودند که با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار داده شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تحت آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس قرار گرفتند و گروه کنترل در طول این مدت در انتظار درمان ماندند. روش جمع‌آوری داده‌ها بر اساس پرسشنامه استاندارد خودپنداره تحصیلی (دلاور، ۱۳۷۲) و پرسشنامه استاندارد سازگاری فردی-اجتماعی کالیفرنیا (کلارک و همکاران، ۱۹۵۳) انجام گرفت. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS در دو بخش توصیفی و استنباطی (مانکوا) انجام پذیرفت. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس باعث بهبود خودپنداره تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه شده است. همچنین یافته‌ها نشان داد، آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس باعث افزایش سازگاری (شخصی و اجتماعی) دانش آموزان شده است. بر این اساس آموزش مهارت های تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس می تواند به عنوان یک روش مداخله ای مفید جهت افزایش خودپنداره تحصیلی و سازگاری اجتماعی و در نتیجه کارآمدی بهتر دانش آموزان به کار رود.

واژگان کلیدی: خودپنداره تحصیلی، سازگاری اجتماعی، تنظیم هیجان، مدل گروس

[۱] کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، واحد تهران غرب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

مقدمه

بدون شک اساسی‌ترین کلید شخصیت و رفتار انسان تصویری است که فرد در ذهن خود از خویشتن دارد. حتی کارهای بزرگی که انجام می‌دهیم بستگی به تصویری دارد که از خود ساخته‌ایم. اگر تصویری که از خود داریم اصلاح‌پذیر باشد مسلما بر شخصیت و رفتارمان اثر خواهد گذاشت. تصویری که انسان از خود دارد استعدادهای او را در زمینه‌های گوناگون رقم می‌زند؛ لذا، هرچه تصویر بهتری از خود داشته باشیم موثرتر و خلاق‌تر خواهیم بود (کولاکو[1]، ۲۰۲۰). خودپنداره ارزیابی کلی فرد از شخصیت خودش است. این ارزیابی ناشی از ارزیابیهای ذهنی فرد از ویژگی‌های خود است که ممکن است مثبت یا منفی باشد. خودپنداره مثبت نشان دهنده این است که فرد خودش را در مقام شخصی با نقاط قوت و ضعف می‌پذیرد و این امر موجب بالا رفتن اعتماد به نفس او و در روابط اجتماعی می‌شود. خودپنداره منفی منعکس‌کننده احساس بی‌ارزشی و بی‌لیاقتی و نیز ناتوانی خود است (کولهو، بیر و براس[2]، ۲۰۲۰). خودپنداره، شامل مجموعه ویژگی‌هایی است که شخص بعنوان یک موجود منحصر به فرد از خود ادراک می‌کند و از طریق روابط اجتماعی کسب می‌شود. از نظر راجرز، فردی که از خودپنداره قوی و مثبت برخوردار است، در مقایسه با فردی که خودپنداره ضعیف دارد، نظرهای کاملا متفاوتی نسبت به جهان خواهد داشت و در کار و تحصیل خود موفق خواهد بود (توس[3]، ۲۰۲۰). مطالعات قبلی، خودپنداره را یک سازه کلی، بدون هیچ بعد مجزایی در نظر گرفته می‌شد (وانگ، گوآن، زینگ و رو[4]، ۲۰۱۹)، با این وجود افراد دیگری بر چند بعدی بودن این سازه تاکید کرده‌اند (کلاپ[5]، ۲۰۱۹). مینوت[6] (۲۰۱۸) خودپنداره را به عنوان ادراک فرد از خود که از طریق تجربه و تفسیر او از محیطش شکل می‌گیرد تعریف نموده‌اند. آن‌ها معتقد بودند که خودپنداره موجودی درون فرد نیست بلکه یک ساختار نظری است که از توانایی بالقوه جهت تشریح و پیشگویی اعمالی که توسط فرد انجام می‌شوند برخوردار است. خودپنداره تحصیلی به مفاهیمی از خود در زمینه‌ی موضوعی ویژه (مانند ادبیات، ریاضیات و علوم) دسته‌بندی می‌شود. خودپنداره‌ی غیرتحصیلی نیز شاخه‌های خودپنداره اجتماعی، عاطفی و فیزیکی را در بر می‌گیرد. در این الگو خودپنداره سازمان-یافته و چندوجهی است مانند حوزه‌های پذیرش اجتماعی، کنش فیزیکی، توانایی و ورزشی، سلسله مراتبی است: خودپنداره کلی در آن پایدار است. برخی سطوح آن وابسته به موقعیت کم پایدارتر است. با رشد کودک خودپنداره افزایش می‌یابد. بیشتر چندوجهی می‌شود و دارای دو جنبه‌ی توصیفی و ارزیابنده می‌گردد (وادینگتون[7]، ۲۰۱۹). خودپنداره تحصیلی یکی از عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی و عبارت از نگرش کلی فرد نسبت به توانایی‌های خویش در رابطه با یادگیری آموزشگاهی است. تصور مثبت افراد راجع به خود نه تنها می‌تواند در تحصیل وی تاثیر بگذارد بلکه این تصور، عاملی مثبت برای رسیدن به کمال مطلوب در امر تحصیل نیز است و برعکس، دانش‌آموزانی که احساس خوبی درباره توانایی خود ندارند، حتی بدون توجه به نژاد و رنگ پوست به ندرت در فعالیت‌های تحصیلی خود موفق هستند (دینر[8] و همکاران، ۲۰۱۹). خودپنداره تحصیلی به شدت بر اطلاعات اجتماعی نسبی متکی است و انعکاسی از ارزیابی‌های سایرین می‌باشد و ماهیتی هنجاری دارد. به عبارتی خودپنداره تحصیلی هر فرد در نتیجه‌ی قیاس خود با سایرین حاصل می‌شود (کیم و ساکس[9]، ۲۰۱۸).

[1] - Kulakow
[2] - Coelho, Bear & Brás
[3] - Tus
[4] - Wang, Guan, Li, Xing & Rui
[5] - Klapp
[6] - Mynott
[7] - Waddington
[8] - Denner
[9] - Kim & Sax

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

از سوی دیگر روابط انسانی برای ارضای نیازهای اساسی انسان، مورد توجه‌اند و داشتن روابط مثبت و سالم با دیگران کلید رشد و کمال آدمی است. روابط، رفتار فرد را در یک بستر اجتماعی شکل می‌دهند و در عین حال در منحصر به فرد بودن شخصیت، هویت و مفهوم خویشتن نقش عمده دارند. امری که تحت عنوان سازگاری فرد با محیط و اجتماع تحقق می‌یابد. هم‌چنین در پژوهش یانگ و لی[1] (۲۰۲۰) مشاهده گردید که آموزش به شیوه رویکرد راه‌حل محور بر بهبود رفتار منفی نوجوانان و جوانان تاثیر مثبتی داشته است و میزان سازگاری اجتماعی را به طور معناداری افزایش داده است. مالای و ناتانینگسی[2] (۲۰۲۰) سازگاری را فرایند پیوسته‌ای می‌دانند که در آن تجارب یادگیری اجتماعی شخص، باعث ایجاد نیازهای روانی او می‌گردد و نیز امکان کسب توانایی و مهارت‌هایی را فراهم می‌سازد که از طریق آن می‌توان به ارضای نیازها پرداخت. سازگاری انسان دو بعد دارد: سازگاری انسان با خویش و محیط درون و سازگاری انسان با دیگران و پیرامون. تعریف مختصری از ابعاد سازگاری عبارتست از: این دو محیط درونی و بیرونی که انسان باید با آن سازگار شود در حقیقت دو روی یک سکه است و با هم روابطی بسیار پیچیده و نزدیک دارند. متأسفانه بسیاری از حوائج و خواسته‌های آدمی به آسانی برآورده نمی‌شوند و گاهی ارضا در برابر موانع و مشکلات گوناگون مستلزم تلاش و فعالیت بسیار است که معمولاً همیشه هم مثمرثمر واقع نمی‌شود، و چه بسا حرمان و ناکامی به دنبال دارد. مساله اساسی این است که انسان چگونه خود را با عواقب ناکامی و عدم ارضای نیازهایش تطبیق دهد؟ هر موجود زنده در مقابل تغییرات و دگرگونی‌های محیطی که در آن قرار دارد رفتار خود را نیز تغییر می‌دهد و راه‌های تازه‌ای را پیدا می‌کند تا بتواند احتیاجات خود را تامین نماید. بنابراین قدرت یادگیری و انعطاف‌پذیری در رسیدن به سازگاری یک خصلت ضروری و ضامن بقای یک ارگانیزم زنده است. به ویژه در شرایطی که محیط در حال دگرگونی و بی ثبات باشد. می‌توان موجوداتی را تجسم نمود که فاقد این انعطاف‌پذیری و قدرت یادگیری بوده‌اند و در تنازع بقا شکست خورده و شاید از صفحه هستی محو شده‌اند (اولیور[3] و همکاران، ۲۰۱۸). در این خصوص گراهام[4] (۲۰۱۸)، طی پژوهشی دریافت که آموزش تنظیم هیجان باعث افزایش خودکارآمدی، کاهش رفتارهای پرخطر، افزایش سازگاری و ادراک ریسک پذیری بارداری، ادراک بهتر نسبت به بیماری‌های مسری جنسی و ایدز در گروه های آزمایشی پژوهش می‌شود. هم‌چنین، آقاریا[5] (۲۰۲۰)، طی پژوهشی دریافت که برنامه موفقیت در مدرسه بر افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد. بنابراین از لحاظ تئوری تکامل توان یادگیری حائز اهمیت است. حیوانات تکامل نایافته عموماً به اتکای غرایز و مکانیزم‌های رفتاری ذاتی با محیط خود سازگاری پیدا می‌کنند ولی در انسان انعطاف‌پذیری، قدرت تفکر و یادگیری، واکنش‌های غریزی او را کاملا تحت شعاع قرار داده است (بوروا[6]، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر به تازگی روانشناسان با انجام پژوهش هایی دریافته اند که تنظیم هیجان از جمله راهبردهایی است که می تواند بر روابط اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش آموزان اثرگذار باشد. آموزش تنظیم هیجان به معنای کاهش و مهار هیجان های منفی و نحوه استفاده مثبت از آنها است (کوهن و اوچسنر[7]، ۲۰۱۸)، لیندسی و کراسول[8] (۲۰۱۹)، بیرامی، هاشمی و عاشوری (۱۳۹۶)، عشورنژاد، (۱۳۹۵)، امانی و نعیمی (۱۳۹۸) در بررسی های خود نشان دادند که مداخله های شناختی نقش مهم و تاثیرگذاری در افزایش فهم و درک رفتارهای هیجانی-اجتماعی و افزایش اشتیاق تحصیلی و امید به تحصیل در دانش آموزان دارد. افزون بر این،

[1] - Yang & Lee
[2] - Malay & Nataningsih
[3] - Olivier
[4] - Graham
[5] - Agbaria
[6] - Boruwa
[7] - Cohen & Ochsner
[8] - Lindsay & Creswell

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

نتایجژوهش نشان می دهد؛ راهبردهای تنظیم هیجان با کاهش هیجان های منفی و رویدادهای عاطفی رابطه دارد و نیز سبب افزایش سازگاری دانش آموزان در زمینه سازش یافتگی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و افزایش رفتار دوستان (یانگ، ساندمن و کراسک[1]، ۲۰۱۹)، افزایش حل مساله اجتماعی، نیز تغییر اهداف اجتماعی (مرادی و پرندین، ۱۳۹۹) و در نهای پاسخ دهی همدلانه (بارکوس[2]، ۲۰۲۰) می شود. کامرون، کارول و هامیلتون[3] (۲۰۱۸) معتقدند که تنظیم هیجان می تواند، منجر به افزایش و و ارتقای توانایی های فکری افراد شده و درک فرد را از خود بهبود بخشد و باورهای خودکارآمدی را افزایش دهد. بررسی روش های درمان شناختی رفتاری نشان می دهد که آموزش تنظیم هیجان مشتمل بر راهبردهایی است که باعث کاهش، حفظ و یا افزایش یک هیجان می شوند و به فرآیندهایی اشاره دارد که بر هیجان های کنونی فرد و چگونگی تجربه و ابراز آنها اثر می گذارد. این روش به فرد کمک می کند که نسبت به هیجان های خود، به ویژه هیجان های آزاردهنده ای که مانع از برقراری ارتباط اجتماعی می شود، شناخت و آگاهی بیشتری کسب کند و در نتیجه، کنترل بهتری بر هیجان های خود داشته باشد (لوپز و دنی[4]، ۲۰۱۹). مو و کاتز[5] (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که توانایی تنظیم و مدیریت هیجان فرد را قادر می سازد تا هیجان را در خود و دیگران تشخیص دهد و در کنترل هیجان هایی که معمولا از آن ها به عنوان هیجان منفی یاد می شود و اثرات ناخوشایندی بر سلامت جسم، خلق و خو، رفتار و عملکرد تحصیلی افراد دارد، موفق شود. نتایج برخی پژوهش ها در محیط های آموزشی حاکی از این است که تمرکز بر هیجان در محیط کلاس درس، مانع دلزدگی، ناامیدی، کسالت و خستگی دانش آموزان شده، در نتیجه می تواند باعث اشتیاق و امید به تحصیل در آنان شود (فینلای-جونز[6]، ۲۰۱۷). همچنین، آموزش تنظیم هیجان بر کاهش هیجان های منفی و افزایش سازگاری تحصیلی دانش آموزان تاثیر مثبت دارد (قنبریان، ۱۳۹۶). در مجموع می‌توان گفت که آموزش تنظیم هیجان کمتر در جهت بهبود متغیرهای تحصیلی بررسی شده است. با توجه به ناتوان بودن دانش‌آموزان مقطع متوسطه در حل مسائل جدید و دستیابی کمتر از شاخص متوسط نوجوانان ایرانی به تنظیم هیجان و نقش آن در تغییر و تقویت نگرش افراد و بهبود سازگاری اجتماعی و خودپنداره و بحرانی بودن دوره‌ی نوجوانی از نظر خودپنداره و میل به ثابت شدن آن در بزرگسالی این پژوهش در جهت آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر خودپنداره تحصیلی و سازگاری اجتماعی به دانش-آموزان مقطع متوسطه که در دوره‌ی نوجوانی به سر می‌برند صورت گرفت.

روش‌شناسی

روش مورد استفاده در این پژوهش برحسب هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس-آزمون با گروه کنترل و گمارش تصادفی آزمودنی‌ها بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه منطقه ۲ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹ که مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. جهت نمونه گیری در ابتدا با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس یکی از دبیرستان های دخترانه منطقه ۲ تهران انتخاب و با مراجعه به مدرسه تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزان بر اساس چهارچوب نمونه گیری موجود (لیست دانش آموزان کلاسها) انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل قرار داده شدند. قبل از ارائه متغیر مستقل، هر دو گروه آزمایش و کنترل در مورد میزان خودپنداره تحصیلی و سازگاری اجتماعی ارزیابی شدند. پس از آن گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای تحت آموزش تنظیم هیجان قرار گرفتند ولی

[1] - Young, Sandman & Craske
[2] - Barkus
[3] - Cameron, Carroll & Hamilton
[4] - Lopez & Denny
[5] - Moè & Katz
[6] - Finlay-Jones

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

گروه کنترل در لیست انتظار ماندند، و در نهایت از هر دو گروه با پرسشنامه مشابه پس آزمون به عمل آمد. خلاصه ای از جلسات آموزش مهارت های زندگی در جدول (۱) ارائه شد.

ابزارهای پژوهش:

مقیاس خودپنداره تحصیلی دلاور: این آزمون دارای ۴۰ جمله است که هر کدام از جملات قابلیت نظردهی در ۴ درجه را دارند. بنابراین آزمودنی می‌تواند نظر خود را در مورد هر جمله با انتخاب یکی از گزینه‌های کاملا مخالفم، کاملا موافقم و موافقم مشخص نمایند. این مقیاس در سال ۱۳۷۲ توسط دلاور ساخته شد و اعتبار محتوایی آن ۷۸/. گزارش شده است. همچنین این مقیاس در پژوهشی بر روی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران به کار گرفته شد و ضریب پایایی آن ۷۸/. بدست آمده است (ابراهیمی قوام آبادی، ۱۳۷۷). حداکثر نمره در این آزمون ۱۲۰ نمره است و هر چه آزمودنی در این مقیاس بالاتر باشد از مفهوم خودپنداره تحصیلی بالاتری برخوردار است.

پرسشنامه سازگاری فردی-اجتماعی کالیفرنیا: در این پژوهش به منظور اندازه گیری متغیرهای مورد نظر از پرسشنامه سازگاری فردی-اجتماعی کالیفرنیا استفاده شده است. این آزمون، در سال (۱۹۵۳) توسط کلارک و همکاران به منظور سنجش سازش های مختلف زندگی که دارای دو قطب سازش شخصی و سازش اجتماعی است، تهیه شده است و دارای ۱۸۰ سوال دو گزینه ای (از نوع بله یا خیر) می باشد. هیچ یک از عوامل متشکل این آزمون، دارای حالتی کاملا اختصاصی نیست و هر یک از آنها در واقع طبقه ای از فرایندهای خاص مانند احساس کردن، فکر کردن و عمل کردن را اندازه می گیرد. آزمون، دارای ۱۲ خرده مقیاس است که نیمی از آنها برای سنجش سازگاری فردی و نیمی دیگر جهت اندازه گیری سازش اجتماعی، تهیه شده است. شفر (به نقل از خجسته مهر، ۱۳۷۳)، در بحث خود درباره این آزمون، در کتاب سالنامه اندازه گیری روانی (بورس، ۱۹۵۳)، بیان می کند که بر پایه مطالعات انجام شده، ضریب پایایی نمره های که در گروه های ۲۳۷ تا ۷۱۲ نفری به دست آورد، برای مقیاس سازش شخصی در حدود ۸۹/. تا ۹۰/.، برای مقیاس سازش اجتماعی در دامنه ۸۷/. تا ۹۱/. و برای نمره کل آزمون ۹۲/. تا ۹۳/. بوده است. این ضرایب برای خرده مقیاس های آزمون، دو دامنه ۶۰/. تا ۸۷/. قرار داشتند. با آن که در دستورالعمل آزمون، بحث روشن و واضحی از ضرایب روایی آزمون به میان نیامده است، درباره سوال های آن، شواهد بسیاری نشان دهنده ارتباط آزمون با خصیصه مورد اندازه گیری باشد، مانند قضاوت معلمان، واکنش های دانش آموزان، هماهنگی بین پاسخ های دانش آموزان و ارزیابی معلمان و محاسبه ضرایب همبستگی دو رشته ای سوال های آزمون، ارائه شده است. ضریب پایایی مقیاس در پژوهش خجسته مهر (۱۳۷۳)، برای مقیاس سازش شخصی در گروه بینا، ۸۰/.، در گروه نابینا ۸۸/. و برای مقیاس سازش اجتماعی، در گروه بینا، ۷۹/. و در گروه نابینا، ۶۸/. بوده است. ای ضریب با ضرایب که مسعودی نژاد (۱۳۷۱)، از طریق اجرا روی دانش آموزان تیزهوش (برای مقیاس سازش شخصی ۸۶/. و برای مقیاس سازش اجتماعی ۷۸/.) به دست آورد، قابل قیاس است. پایایی این آزمون در این تحقیق به روش آلفای کرونباخ برای سازگاری فردی-اجتماعی برابر با ۷۴/. و برای سازگاری فردی ۶۵/. و نیز برای سازگاری اجتماعی برابر با ۶۱/. محاسبه شده است. اعتبار پرسشنامه مذکور را از طریق همبسته کردن با پرسشنامه سازگاری دانش آموزان دبیرستان برابر با ۶۳/. (در سطح معنی داری ۰۰۰۱/.) می باشد.

شرح جلسات آموزش تنظیم هیجان:

در این پژوهش از پروتکل آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس (۲۰۰۲) استفاده شد. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تحت آموزش تنظیم هیجان قرار گرفت. برنامه آموزش در جدول ذیل آورده شده است:

جدول ۲. آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس

جلسات	عنوان جلسات	اهداف جلسات

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

جلسه اول	آشنایی و بیان اهداف اصلی و فرعی	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (مشاور(و اعضا، بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی، بیان منطق و مراحل مداخله، بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه
جلسه دوم	شناخت کلی از هیجان	شناخت هیجان و موقعیت های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و درازمدت هیجان ها
جلسه سوم	خود-ارزیابی	خودارزیابی با هدف شناخت تجربه های هیجانی خود، خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب پذیری هیجانی در فرد، خودارزیابی با هدف شناسایی از راهبردهای تنظیمی فرد
جلسه چهارم	آموزش مهارت ها	جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبرد حل مساله، آموزش مهارت های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)
جلسه پنجم	توقف فکر	متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه
جلسه ششم	شناسایی خودارزیابی های غلط	شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آنها روی حالت های هیجانی، آموزش راهبردباز-ارزیابی
جلسه هفتم	کاربرد مهارت ها	شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری وبررسی پیامدهای هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس
جلسه هشتم	ارزیابی	ارزیابی میزان نیل به اهداف فرعی و گروهی، کاربرد مهارت های آموخته شده در محیط های طبیعی خارج از جلسه، بررسی و رفع موانع انجام تکالیف.

تجزیه‌وتحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار spss-V20 در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل کوواریانس) انجام پذیرفت.

یافته‌ها

جهت انجام تحلیل کوواریانس محقق این پیش فرض ها را بررسی کرد که همگی محقق شدند. ۱. طبیعی بودن توزیع نمرات ۲. همگونی واریانس ها که با آزمون لوین و باکس این پیش فرض بررسی شد ۳. پایا بودن: متغیر کنترل، یعنی آزمونی که به عنوان همپراش انجام می شود باید پایا باشد و متناسب با موضوع پژوهش و طرح باشد ۴. اجرای همپراش قبل از شروع تحقیق ۵. همبستگی متعارف همپراش ها با یکدیگر: اگر تحقیق شامل دو یا چند همپراش باشد همبستگی همه همپراش ها با یکدیگر نباید بزرگ باشد ۶. همگونی شیب رگرسیون: مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل محاسبه شد و شاخص معنادار نبود ۷. خطی بودن همبستگی متغیر همپراش و متغیر مستقل: برای اثبات این امر مقدار F متغیر همپراش پس از محاسبه معنادار شد..

جدول ۲. نتایج آزمون آنکوا جهت بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر خودپنداره تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
گروه	۱۵.۳۵۵	۴۷	۱۵.۳۵۵	۱۵۷.۱۶۸	۰.۰۰۰	۰.۷۷۰

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

خطا	۴.۵۹۲	۵۰	۰.۰۹۸
کل	۸۳۴.۰۳۱	۴۹	

بر اساس ارقام بدست آمده از جدول ۲، با کنترل اثر پیش آزمون، اثر معنی داری عامل بین آزمودنی‌های گروه در سطح ۰/۰۱ معنی دار است ($P=۰/۰۱$ ، ۱۵۷.۱۶۸= $F(۱، ۴۷)$). به طوری که اطلاعات جدول ۲ نیز نشان می‌دهد، نمرات "خودپنداره تحصیلی" آزمودنی‌های گروه آزمایش پس از مداخله، به طور معنی داری افزایش داشته است، بنابراین می‌توان فرض صفر را در سطح ۰/۰۱ رد کرده و با ۹۹ درصد اطمینان پذیرفت که آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر " خودپنداره تحصیلی" دانش آموزان مؤثر است. اندازه اثر نیز بیانگر آن است که حدود ۷۷ درصد از تغییرات خودپنداره تحصیلی آزمودنی‌ها وابسته به " آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس" می‌باشد.

جدول ۳. خلاصه آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره جهت تاثیر آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر سازگاری (شخصی و اجتماعی)

اثرات	لاندای ویلکز	F	درجه آزادی فرض شده	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	حجم اثر	توان آزمون
گروه	۰/۶۶	۹/۰۸	۲	۳۷	۰/۰۱	۰/۳۴۲	۰/۹۶

براساس اطلاعات جدول ۳ شاخص لاندای ویلکز در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است (Wilks Lambda =۰/۶۶ ، F=۹/۰۸، P= ۰/۰۱، $\eta^2 =$ ۰/۳۴۲). این نتیجه بدان معنی است که دست کم در ترکیب یکی از میانگین‌ها، تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد؛ بنابراین به منظور اطلاع از این که پراش در کدام یک از متغیرهای وابسته، منجر به معنی‌داری لاندای ویلکز شده است، از تحلیل تک متغیری با تصحیح خطای نوع اول به شیوه بونفرونی استفاده گردید.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس یک راهه بین آزمودنی جهت بررسی تاثیر آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر سازگاری (شخصی و اجتماعی)

منبع تغییر	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	سازگاری شخصی	۱۴۳/۸	۱	۱۴۳/۸	۷/۹	۰/۰۱	۰/۱۸۰
	سازگاری اجتماعی	۱۸۱/۹	۱	۱۸۱/۹	۱۳/۹	۰/۰۱	۰/۲۷۹
خطا	سازگاری شخصی	۶۵۶/۸	۳۶	۱۸/۲			
	سازگاری اجتماعی	۴۷۰/۷	۳۶	۱۳/۰۷			
کل	سازگاری شخصی	۱۱۹۳۹۷	۴۰				
	سازگاری اجتماعی	۹۳۱۲۰	۴۰				

نتایج جدول ۴ حاکی از آن است که حتی با احتساب آلفای میزان شده بنفرونی (۰/۰۲۵) در هر دو مولفه، یعنی: "سازگاری شخصی" و "سازگاری اجتماعی" تفاوت معناداری بین گروه‌ها، وجود دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که: آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر سازگاری (شخصی و اجتماعی) دانش آموزان تاثیر دارد. بالاترین اندازه اثر نیز متعلق به سازگاری

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

اجتماعی است(۰/۲۷۹)، یعنی حدود ۲۷/۹ درصد از واریانس "سازگاری اجتماعی" آزمودنی‌ها وابسته به آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس است. این رقم در مورد مولفه "سازگاری فردی"، به ۱۸درصد می رسد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر خودپنداره تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه انجام شد. نتایج نشان داد که اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه موثر است. این نتایج با یافته های (مو و کاتز، ۲۰۲۰؛ فینلای-جونز، ۲۰۱۷) همخوانی دارد. افراد دارای سطح خودپنداره بالا، برای حل مسایل تحصیلی پافشاری بیشتری می کنند و در برابر بازخوردهای نامطلوبی که از محیط اطرافشان دریافت می کنند، استقامت بیشتری دارند. در نتیجه می توانند سطوح بالاتری از هیجان های مثبت را بروز دهند. بر این اساس آموزش راهبردهای تنظیم هیجان، خودپنداره تحصیلی را در دانش آموزان افزایش می دهد، چرا که افراد می آموزند که چگونه به خود و دیگران همدلی و همدردی کنند و در نتیجه این همدلی و آگاهی لحظه ای در زمان حال با نگرش بدو ن قضاوت و پیش داوری باورها و تجارب افراد را اصلاح می کند و نگرش آنها نسبت به خود و توانایی هایشان را تغییر می دهد و این امر خودپنداره آنها را ارتقا می یابد. آموزش تنظیم هیجان در واقع یک نوع هدفمندی به زندگی آنها می دهد و باعث می شود که هدفمندی را فقط در توانایی تحصیلی نپندارند و در زندگی هدف های دیگری را هم در نظر بگیرند. از این گذشته، تنظیم هیجان باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد می شود. از سوی دیگر آموزش تنظیم هیجان به افراد کمک می کند تا انعطاف پذیر باشند و این موضوع در زمینه توانا ساختن آن ها برای ساختن منابع روانی و همچنین مقابله موثر با تعارض های زندگی تحصیلی ضروری است. بنابراین آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان باعث می شد که آنان با استفاده درست از هیجان ها، آگاهی از هیجان ها و پذیرش آنها و ابراز هیجان ها مخصوصا هیجان های مثبت در موقعیت های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند. لذا دور از انتظار نیست که با آموزش تنظیم هیجان بتوان سطح راهبردهای منفی را کاهش دهد. چون اساسا در این رویکرد سعی می شود راهبردهای هیجانی مثبت جایگزین و تعدیل کننده راهبردهای هیجانی منفی شوند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس باعث بهبود سازگاری اجتماعی در دانش آموزان می گردد. در راستای نتایج بدست آمده نتایج پژوهش کریمی فر و همکاران (۱۳۹۶)، نشان داد که آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس، باعث افزایش میزان سازگاری عاطفی و اجتماعی مردان جوان می گردد. بنابراین هیجان ها نقش زیادی در سازگاری فرد در زمینه های فردی، خانوادگی و اجتماعی دارند. برنامه ای که هیجان ها و راهبردهای تنظیم آن را اصلاح و تعدیل و راهبردهای انطباقی را تقویت کند، می تواند سازگاری شخص را در زمینه های گوناگون بهبود بخشد. نتایج پژوهش دهقانی و همکاران (۱۳۹۸)، نیز نشان داد که آموزش تنظیم هیجان سبب ارتقاء تعامل فرد با همسال ها، افزایش آگاهی، پذیرش و ابراز هیجان های او می شود؛ می توان از آن به عنوان روش مداخله ای مؤثری برای بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش آموزان دچار انواع ناتوانی یادگیری و نیز دچار ناتوانی های مشابه استفاده کرد. در مورد اثر تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان چندین تبیین احتمالی وجود دارد؛ تنظیم هیجان به فرد کمک می کند تا برای شناخت هیجان های خود از ادراک و توان بیشتری برخوردار شود. این حالت موجب می شود تا قدرت شخص در برقراری روابط عاطفی و سنجش رخدادهای محیطی و همچنین بروز همدلی موثر افزایش یابد و بنابراین شرایط روانی لازم برای سازگاری اجتماعی را به دست آورد. از طرف دیگر، تنظیم هیجان موجب می شود تا افراد افکار، حافظه و فرایندهای آن را منسجم تر و کارآمدتر پردازش کرده و در شرایط بحرانی، وقوع تنش ها و مسایل استرس زا، با تغییرات رفتاری مناسب بهتر با خود و محیط به

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

سازی برسند. در واقع مدیریت هیجان ها می تواند به شکلی مفید در جهت سازمان دهی هیجان ها به کار گرفته شود و از بروز بحران های هیجانی پیشگیری کند. علاوه بر این، سازمان دهی هیجانی، توانایی تطابق اجتماعی فرد را بیشتر می کند. بنابراین تنظیم هیجانی مناسب، قابلیت افراد را در پیش بینی درخواست های سایرین بهتر و این ویژگی آنان را در برابر فشارهای اطرافیان مقاوم تر و به درک بهتر آنها از شرایط کمک می کند که نتیجه آن سازگاری زیاد خواهد بود.

از جمله محدودیت های این پژوهش می توان به محدود بودن جامعه آماری به دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اشاره نمود که امکان تعمیم این پژوهش را به سایر دانش آموزان در کشور محدود می کند. از این رو پیشنهاد می شود تاثیر این شیوه درمانی روی سایر افراد جامعه با سنین مختلف و جنسیت مذکر نیز انجام گیرد. همچنین می توان از این روش درمانی در سنین نوجوانی جهت ارتقا سطح مهارت های اجتماعی و حتی ایجاد تغییرات در روند تحصیلی استفاده کرد. به علاوه، جهت افزایش اثربخشی، درمان مربوطه روی افراد به صورت انفرادی صورت گیرد.

منابع

امانی، کاظم و نعیمی، قادر. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اضطراب امتحان و کارآمدی پردازش در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه. *نشریه رویش روانشناسی*، ۸ (۹)، ۶۸-۶۱.

بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج و عاشوری، مجتبی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین فردی دانش آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه پژوهش های روانشناسی اجتماعی*، ۲۷ (۴)، ۱۴-۱.

دهقانی، یوسف؛ حکمتیان فرد، صادق و کامران، لیلا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری و کفایت اجتماعی دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *مجله روانشناسی کاربردی*، ۱۳ (۲)، ۲۲۹-۲۵۰.

عشورنژاد، فاطمه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش تاب آوری و دلمشغولی های تحصیلی در دانش آموزان دختر نوجوان. *مجله روانشناسی کاربردی*، ۲۱ (۱۱)، ۵۲۱-۵۰۱.

قنبریان، مهدیه. (۱۳۹۶). اثربخشی تنظیم هیجان بر عملکرد اجتماعی و جرات ورزی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۴۷ (۱۱)، ۱۵۴-۱۳۷.

کریمی فر، مسعود؛ دین پرور، احسان؛ روح الامینی، مرضیه و بشارت، محمدعلی. (۱۳۹۶). اثر آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس، بر میزان سازگاری عاطفی و اجتماعی مردان جوان. *فصلنامه تازه های علوم شناختی*، ۱۹ (۱)، ۲۵-۳۷.

مرادی، پرستو و پرندین، شیما. (۱۳۹۹). اثربخشی تنظیم هیجان بر خلاقیت و مسئولیت پذیری نوجوانان شهر کرمانشاه. *مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۴۶ (۱۲)، ۵۵-۴۳.

Agbaria, Q. (2020). Predictors of personal and social adjustment among Israeli-Palestinian teenagers. *Child Indicators Research*, *13*(3), 917-933.

Barkus, E. (2020). Effects of working memory training on emotion regulation: Transdiagnostic review. *PsyCh journal*, *9*(2), 258-279.

Boruwa, S. (2020). Educational Adjustment and its Co-relation with Social Adjustment, Health Adjustment and Home adjustment: a Study on B. Ed students of District Institute of Education and Training (DIET) in Lakhimpur District of Assam. *Solid State Technology*, *63*(6), 12294-12301.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

Cameron, L. D., Carroll, P., & Hamilton, W. K. (2018). Evaluation of an intervention promoting emotion regulation skills for adults with persisting distress due to adverse childhood experiences. *Child Abuse & Neglect, 79*, 423-433.

Coelho, V. A., Bear, G. G., & Brás, P. (2020). A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of youth and adolescence, 49*(9), 1793-1804.

Cohen, N., & Ochsner, K. N. (2018). From surviving to thriving in the face of threats: the emerging science of emotion regulation training. *Current opinion in behavioral sciences, 24*, 143-155.

Denner, J., Valdes, O., Dickson, D. J., & Laursen, B. (2019). Math interest and self-concept among latino/a students: reciprocal influences across the transition to middle school. *Journal of adolescence, 75*, 22-36.

Finlay-Jones, A. L. (2017). The relevance of self-compassion as an intervention target in mood and anxiety disorders: A narrative review based on an emotion regulation framework. *Clinical Psychologist, 21*(2), 90-103.

Graham, S. (2018). Race/ethnicity and social adjustment of adolescents: How (not if) school diversity matters. *Educational Psychologist, 53*(2), 64-77.

Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2018). The effect of positive faculty support on mathematical self-concept for male and female students in STEM majors. *Research in Higher Education, 59*(8), 1074-1104.

Klapp, A. (2018). Does academic and social self-concept and motivation explain the effect of grading on students' achievement?. *European Journal of Psychology of Education, 33*(2), 355-376.

Kulakow, S. (2020). Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter?. *Learning and Motivation, 70*, 101632.

Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2019). Mindfulness, acceptance, and emotion regulation: Perspectives from Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Current opinion in psychology, 28*, 120-125.

Lopez, R. B., & Denny, B. T. (2019). Negative affect mediates the relationship between use of emotion regulation strategies and general health in college-aged students. *Personality and Individual Differences, 151*, 109529.

Malay, E. D., & Nataningsih, A. (2020). Does The Use Of Social Network Service LINE Affect First-Year College Students' Social Adjustment?. *Jurnal psikologi sosial, 18*(1), 30-38.

Moè, A., & Katz, I. (2020). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 1-18.

Mynott, G. J. (2018). The academic self-concept of business and management students: A review of the literature. *The International Journal of Management Education, 16*(3), 515-523.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]

Olivier, E., Archambault, I., & Dupéré, V. (2018). Boys' and girls' latent profiles of behavior and social adjustment in school: Longitudinal links with later student behavioral engagement and academic achievement?. *Journal of School Psychology*, *69*, 28-44.

Tus, J. (2020). Self–Concept, Self–Esteem, Self–Efficacy and Academic Performance of the Senior High School Students. *International Journal of Research Culture Society*, *4*(10).

Waddington, J. (2019). Developing primary school students' foreign language learner self-concept. *System*, *82*, 39-49.

Wang, M., Guan, H., Li, Y., Xing, C., & Rui, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse education today*, *77*, 27-31.

Yang, C. C., & Lee, Y. (2020). Interactants and activities on Facebook, Instagram, and Twitter: Associations between social media use and social adjustment to college. *Applied Developmental Science*, *24*(1), 62-78.

Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain sciences*, *9*(4), 76.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-23]