

Research Article

Page 25-59

Comparison of the Effectiveness of Training Cognitive Regulation of Emotions and Social Competence on Emotional Regulation and Positive Emotions of Learning for Male Students**Karim Abbasiaval¹, Mansour Bayrami^{2*}, Amir Panahali³,
Touraj Hashemi Nosratabad⁴**

1. Ph.D. Student, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Azad Tabriz, Tabriz, Iran
2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science,, University of University of Tabriz, Tabriz, Iran
3. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science,, University of Azad Tabriz, Tabriz, Iran
4. Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, University of University of Tabriz, Tabriz, Iran

Submit Date: 23 January 2021 **Revise Date:** 18 June 2021
Accept Date: 1 July 2021 **Publication Date:** 31 December 2022**Abstract**

Objective: The present research was conducted with the aim of determining the effectiveness of the cognitive regulation of emotion and social competence training program on emotional regulation and positive emotions of learning of learners.

Method: The statistical population was 970 male students of the 11th grade of Marand city in the academic year of 2018-2019, using the multi-stage cluster random sampling method, 60 people were divided into three experimental groups 1, 2, and the control group. Participants in the research were selected and replaced. The first experimental group was taught "cognitive emotion regulation"; The second experimental group was given "social competence" training and the control group did not receive any training. The design of this research was pre-test-post-test with an unequal control group and the research method was semi-experimental. The questionnaire "emotional self-regulation created by Gratz in 2004" and the questionnaire "positive learning emotions of learners created by Pekran, Goetz, Tietz and Perry in 2002" were the measuring tools of this research that were used before and after the training.

Findings: Due to the quantitiveness of the scale and the control of the previous differences of the subjects, as well as due to the theoretical relationship of the research variables, multivariate and univariate statistical analysis of covariance was used in SPSS software. Multivariate and univariate covariance analysis showed that there is a significant difference between the groups in increasing emotional self-regulation ($p < 0.05$) and positive learning emotions of learners ($p < 0.05$). By controlling the effect of the pre-test in the two experimental groups, the two methods of teaching social competence and cognitive regulation of emotion have different effects and this difference is in favor of teaching cognitive regulation of emotion. The findings showed that the two methods of teaching social adequacy and cognitive regulation of emotion have different effects in improving non-acceptance of emotional responses, difficulty in

performing purposeful behavior, difficulty in impulse control, and lack of emotional clarity, and this difference is in favor of cognitive emotion regulation training ($F=32.35$, $p<0.05$). But these two methods have the same effect in improving the lack of emotional awareness, limited access to emotional regulation strategies, Improving academic enjoyment, academic hope and academic pride.

Conclusion: "Cognitive Emotion Regulation" and "Social Competency" programs increase the improvement of emotional self-regulation and positive emotions of learning among students; So that the students who received these trainings had better emotional self-regulation and higher positive emotions compared to the control group. There is a significant difference between the groups regarding the dependent variables of emotional self-regulation and positive emotions of learning.

Keywords: Cognitive Emotion Regulation, Social Adequacy, Emotional Self-Regulation, Positive Emotions of Learning.

Citation: Abbasiaval, K., Beyrami, M., Panahali, A., Hashemi Nosratabad, T. (2022). Comparison of the Effectiveness of Training Cognitive Regulation of Emotions and Social Competence on Emotional Regulation and Positive Emotions of Learning for Male Students, . *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 10(19), 25-59.

***Corresponding Author:** Bayrami
E-mail: dr.bayrami@yahoo.com

Extended Abstract

1. Introduction

Emotion regulation is an inherent aspect of emotional response tendencies (Amstadter, 2008). Cognitive emotion regulation strategies have been considered over the years by presenting various theoretical models, different specific strategies as adaptive strategies or maladaptive strategies (Aldao and Nolen-Hoeksma, 2012). In the research of Aldao and Nolen-Hoeksma (2012), maladaptive strategies such as rumination, avoidance, and suppression of emotions are related to higher levels of depression, anxiety, substance abuse, and eating pathology, and the use of adaptive strategies such as acceptance, marketing, and problem solving, were associated with lower levels of these injuries. Contrary to adaptive strategies of cognitive emotion regulation, maladaptive strategies of cognitive emotion regulation are more strongly related to psychopathology. Nevertheless, social competence is a dynamic phenomenon and a structured skill that is realized in the process of individual communication and social comparisons, and people, by identifying their abilities with homogeneous groups, prepare the ground for improving their behaviors, reactions and relationships with others (Felner et al., 2002). Social competence means having social skills and behaviors that cause successful interaction in different social situations (Segrin, 2015). One of the factors that can influence the social relationships of people is the variable of emotional self-regulation. Emotional self-regulation is considered as one of the ways to increase social adaptation and proper relationships in society. Emotion self-regulation includes all conscious and unconscious strategies that are used to increase, maintain, and reduce the emotional, behavioral, and cognitive components of an emotional response and refers to the ability to understand emotions, adjust experience, and express emotions. In fact, emotional self-regulation is not only the suppression of emotions, but also includes the processes of monitoring and changing a person's emotional experiences. Emotional self-regulation refers to the regularization of emotional processes in line with adaptive performance (Asgari et al., 2014). Pakran (2006) identified the special excitements of learning, teaching and academic progress and introduced them as "academic excitements". Academic emotions are emotions that are directly tied to academic results and activities (Pekran, Goetz, Tietz and Perry, 2002). Academic emotions were examined in three parts related to classroom, exam and learning, which in the current research is "positive learning emotion".

2. Materials and methods

This research is a semi-experimental pre-test-post-test type with an unequal control group, which has two experimental groups and one control group. In this study, the training of the program "cognitive regulation of emotion" (ROCE) and the program "social competence" (SC) were considered as independent variables, and the level of emotional self-regulation and positive emotions of

learning were considered as dependent variables. The statistical population was all the boys' second high school students in the 11th grade in the academic year 2018-2019 in Marand city, who were selected by multi-stage cluster random sampling. Sampling was done in two stages, random and random. In this way, two schools were randomly selected from among the second secondary schools for boys, each of which had 6 11th grade classes. 3 classes were randomly selected from the 6 classes of each school. By performing two tests of emotional self-regulation and positive emotions of learning, 60 students who had low grades in these two tests were selected. Before the implementation, students were matched based on mental health. Then they were randomly replaced in two experimental groups and a control group (20 people each). In the first experimental group, students only received the "Cognitive Emotion Regulation" program (18 sessions twice a week). In the second experimental group, students only received the "social competence" program (8 sessions twice a week). In the control group, students did not receive any training. Emotional self-regulation questionnaire was created by Gratz in 2004. The psychometric properties of the emotion regulation difficulty scale, including internal consistency, test-retest reliability, and construct and predictor validity, have been confirmed in clinical and non-clinical samples in foreign researches (Gratz, Rosenthal, Toole, Lajoz, and Gundersan, 2006; Gratz and Roemer, 2006). , 2004; Gratz and Toole, 2010). The psychometric properties of the Persian version of the emotion regulation difficulty scale have been investigated and confirmed in clinical (n=187) and non-clinical (n=763) samples (Bashart, 2016; Bashart and Bezazian, 2015). Academic Emotions Questionnaire (AEQ) was designed by Pakran et al. in 2002 and measures positive and negative emotions. Emotions related to learning, which includes 75 questions, measures the joy of learning, hope, pride, anger, anxiety, shame, disappointment and fatigue. Pakran et al. (2002) obtained the content validity of the questionnaire by referring to the opinions of some experts and professors of education and psychology. In the research of Kadivar et al. (2008), the validity of the questionnaire has been confirmed by professors and experts in this field.

3. Results

Table 1. Results of Multivariate Covariance analysis of the Effectiveness of Educational methods on the weighted Combination of Dependent Variables with Pre-test Control

Power	Eta Coefficient	Significance level	F	2df	1df	Amount	Test	The source of the change
1	0.99	0.0001	4041.29	41	9	908.84	Pillai effect	Method

The results of the table show that by controlling the pre-test effect of the cognitive emotion regulation training method, the weighted combination of the dependent variables (non-acceptance of emotional responses, difficulty in performing purposeful behavior, difficulty in impulse control, lack of emotional awareness, limited access to emotional regulation strategies, lack of emotional clarity) and positive academic emotions of learners (pleasure, hope, pride) have a significant effect. Also, the pre-test control showed that the social competence training method is superior to the weighted combination of dependent variables (non-acceptance of emotional responses, difficulty in performing purposeful behavior, difficulty in impulse control, lack of emotional awareness, limited access to emotional regulation strategies, lack of emotional clarity) and Positive academic emotions of learners (pleasure, hope, pride) are meaningful. The results of the same table show that by controlling the effect of the pre-test, the two methods of cognitive emotion regulation training and social competence training have different effects based on the weight of the dependent variables. Because the calculated F value (4041.29) is significant at the level of $p > 0.05$ and according to the eta coefficient ($0.99 = 2\eta$), it can be concluded that 99% of the variance of the combined variable is based on the difference in the method. Thus, education can be explained.

4. Discussion and conclusion

This study was conducted to investigate the effectiveness of the "Cognitive Emotion Regulation Training" program as well as the "Social Competence Training" program on emotional self-regulation and positive learning emotions of learners. One of the findings of this research is that teaching the "Cognitive Emotion Regulation" program increases emotional self-regulation and positive learning emotions among students. One of the other findings of this research is that teaching the "social competence" program also increases emotional self-regulation and positive emotions of learning in students. So that the students who received these trainings had higher emotional self-regulation and positive emotions of learning compared to the control group. Other findings of the research show that the two methods of teaching social adequacy and cognitive regulation of emotion improve non-acceptance of emotional responses; Difficulty in performing purposeful behavior, difficulty in impulse control, and lack of emotional clarity have different effects, and this difference is in favor of cognitive emotion regulation training; Based on this finding, the two methods of teaching social competence and cognitive emotion regulation have the same effect in improving the lack of emotional awareness and limited access to emotional regulation strategies. Also, two methods of teaching social competence and cognitive emotion regulation have the same effect on improving academic enjoyment, academic hope and academic pride. There is a significant difference between the groups with regard to the dependent variables of

emotional self-regulation and positive learning emotions of the learners. Therefore, the emotional self-regulation and positive learning emotions of the learners after the test are significantly different among the groups of students, and there is a significant single variable result for the emotional self-regulation and positive learning emotions of the learners among the groups. As students observe the results of cognitive regulation of emotions and social adequacy in their school and life and see their progress as a result of their choices and actions, they trust their abilities more. This process helps them create what Erikson calls "identification" and James Marcia, citing the desert traveler, calls "successful identity". In this program, negative cognitive strategies of emotion regulation (self-blame, blaming others, catastrophizing and rumination), positive cognitive strategies of emotion regulation (acceptance, positive refocusing, planning, positive marketing and perspective taking) and skills such as cognitive abilities, behavioral, emotional and motivational skills are also taught. In this context, the researches of Aldao and Nolen-Hoeksma (2010) and Pakran, Goetz, Titzuperi (2002) have also shown that among the basic skills for cognitive regulation of emotion and social adequacy, including acceptance, marketability, problem solving, social adaptation, responsibility, making the right decision is managing one's emotional states and academic emotions, such as the joy of learning, hope and pride. Since lack of cognitive self-regulation leads to not accepting emotional responses, difficulty in performing purposeful behavior, difficulty in impulse control, lack of emotional awareness, limited access to emotional regulation strategies and lack of emotional clarity (Satanzaro and Mearns, 1990, cited by Gratz and Roemer, 2004), and negative academic emotions lead to anxiety, shame, anger, frustration and fatigue (Pekran, Goetz, Tietz and Perry, 2002), the implementation of this program in schools can reduce the mentioned emotional behaviors among students be effective.

5. Ethical considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The confidentiality of students information and the freedom to drop out whenever they want, and the results of the research will be available to them if they wish.

Funding: This research has received no funding from funding agencies in the public, commercial or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors participated in the design, implementation and writing of all parts of the present study.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی بر خودتنظیمی هیجانی
و هیجان‌های مثبت یادگیری (دانش‌آموزان پسر)

Comparison of the Effectiveness of Training Cognitive Regulation of
Emotions and Social Competence on Emotional Regulation and Positive
Emotions of Learning for Male Students

کریم عباسی اول^۱، منصور بیرامی^{۲*}، امیر پناه علی^۳، تورج هاشمی نصرت‌آباد^۴

بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۳/۲۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۰۴

انتشار مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۰۸

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۴/۱۰

چکیده

هدف: عوامل مختلفی بر خودتنظیمی و هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران مؤثر است. در این راستا پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی بر خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران انجام شد. در این برنامه به فراگیران «تنظیم شناختی هیجان» و «کفایت اجتماعی» آموزش داده شد.

روش: طرح این پژوهش پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل نابرابر و روش پژوهش نیمه آزمایشی بود که در آن از دو پرسشنامه «خودتنظیمی هیجانی» و «هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران» قبل و بعد از آموزش استفاده شد. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم شهر مرند بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۶۰ نفر در سه گروه آزمایشی ۱ و ۲ و گروه آزمایشی ۳ و ۴ جهت شرکت در پژوهش انتخاب و جایگزین گردیدند. به گروه آزمایشی اول «تنظیم شناختی هیجان» آموزش داده شد؛ به گروه آزمایشی دوم «کفایت اجتماعی» آموزش داده شد و گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه‌ها در افزایش خودتنظیمی هیجانی ($p < .05$) و هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران ($p < .05$) وجود دارد. دو گروه آزمایشی که به آنها بسته آموزشی «تنظیم شناختی هیجان» و «کفایت اجتماعی» آموزش داده شد از خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری بالاتری در مقایسه با گروه کنترل برخوردار بودند. با کنترل اثر پیش‌آزمون در دو گروه آزمایشی، دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان اثر متفاوت دارند و این تفاوت به نفع آموزش تنظیم شناختی هیجان است ($F = 32/35, p < .05$).

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد که دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه و عدم وضوح هیجانی اثر متفاوت دارند و این تفاوت به نفع آموزش تنظیم شناختی هیجان است؛ اما این دو روش در بهبود فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، بهبود لذت تحصیلی، امیدواری تحصیلی و غرور تحصیلی اثر یکسان دارند.

کلید واژه‌ها: تنظیم شناختی هیجان، کفایت اجتماعی، خودتنظیمی هیجانی، هیجان‌های مثبت یادگیری.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۳. استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۴. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۱. مقدمه

پژوهشگران، روان‌شناسان و کارشناسان حوزه تعلیم و تربیت همگی بر این نکته توافق نظر دارند که هرچه نوجوانان راحت‌تر بتوانند هیجان‌ات خود را ابراز کنند و کنترل و تعارض کمتری در برابر ابراز آن‌ها داشته باشند، به نحو مؤثرتری می‌توانند هنگام روبرو شدن با شرایط ناگوار و چالش‌برانگیز، نه تنها توانش اجتماعی خود را بهبود بخشند، بلکه قادر خواهند بود سازگاری خود را به‌طور چشمگیری ارتقاء دهند؛ زیرا فرض بر این است که مغز در حال رشد، نوجوان را کمتر قادر می‌سازد که به‌صورت موفق هیجان‌اتش را تنظیم کند و آن‌ها را در خطر اختلالات مرتبط با اضطراب و استرس قرار می‌دهد (پاورز و کیسی^۱، ۱۳۹۶). از طرفی دیگر نقایص کارکردهای اجرایی باعث کاهش تنظیم شناختی و تنظیم رفتاری شده که این موضوع به‌نوبه خود می‌تواند باعث افزایش بروز رفتارهای جامعه ستیزانه شود (گیانکولا، ۱۳۹۶).

در دو دهه اخیر در نشریات و کتب روانشناسی مختلف تأکیدات فراوانی بر ایجاد نگرش و هیجان‌ات آگاهانه مثبت شده است و حتی آموزش‌های زیادی در این باب صورت می‌گیرد، چراکه تحقیقاتی که در این زمینه صورت گرفته است حاکی از افزایش توانایی افراد در مقابله با مشکلات در صورت داشتن نگرش‌ها و هیجان‌ات آگاهانه مثبت می‌باشد.

توانایی فرد در کنترل هیجان‌اتش یکی از مهم‌ترین قابلیت‌هاست که باید آموخته شود. تنظیم شناختی هیجان به عنوان یک فرایند آغاز، حفظ، تعدیل و یا تغییر در بروز شدت یا استمرار احساس درونی و هیجانی مرتبط با فرایندهای اجتماعی - روانی و فیزیکی در به انجام رساندن اهداف تعریف می‌شود (ویمز و پینا^۲، ۲۰۱۰).

تنظیم هیجان وجه ذاتی گرایش‌های پاسخ هیجانی است (آمستادتر^۳، ۲۰۰۸). راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در طی سال‌ها با ارائه مدل‌های نظری گوناگون، راهبردهای خاص متفاوتی را به عنوان راهبردهای سازگاران یا راهبردهای ناسازگاران در نظر گرفته‌اند (آلدائو^۴ و نولن - هوکسما، ۲۰۱۲).

در تحقیق آلدائو و نولن - هوکسما (۲۰۱۲) راهبردهای ناسازگاران از قبیل نشخوار فکری، اجتناب و سرکوب هیجان‌ات با سطوح بالاتری از افسردگی، اضطراب، سوءمصرف مواد و آسیب‌شناسی خوردن ارتباط دارند و استفاده از راهبردهای سازگاران‌ای مثل پذیرش، بازآرزیابی و حل مسئله، مرتبط با سطوح پایین‌تری از این آسیب‌ها همراه بودند. برخلاف راهبردهای سازگاران‌ای تنظیم شناختی هیجان، راهبردهای ناسازگاران‌ای تنظیم شناختی هیجان، به‌طور نیرومندتری مرتبط با آسیب‌شناسی - روانی می‌شوند. با این وجود، کفایت اجتماعی پدیده‌ای پویا و مهارتی ساختارمند است

1. Powers, A. & Casey

2. Vimz & Pina

3. Amstadter

4. Aldao

که در فرایند ارتباط فردی و مقایسه‌های اجتماعی تحقق یافته و افراد با همانندسازی توانمندی‌های خویش با گروه‌های همگن، زمینه بهبود رفتارها، واکنش‌ها و روابط خویش با دیگران را مهیا می‌کنند (فلنر^۱ و همکاران، ۲۰۰۲).

کفایت اجتماعی عبارت است از دارا بودن مهارت‌ها و رفتارهای اجتماعی که سبب تعامل موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت می‌شود (سگرین، ۱۳۹۵). به عبارت دیگر کفایت اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. افراد دارای کفایت اجتماعی در پاسخ‌دادن و کنار آمدن با موقعیت‌های جدید و چالش‌انگیز موفق‌اند.

یکی از عواملی که می‌تواند بر چگونگی روابط اجتماعی افراد تأثیرگذار باشد متغیر خودتنظیمی هیجانی است. خودتنظیمی هیجانی به عنوان یکی از راه‌های افزایش سازگاری اجتماعی و روابط مناسب در جامعه محسوب می‌شود. خودتنظیمی هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه‌ای می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود و به توانایی فهم هیجانات، تعدیل تجربه و ابراز هیجانات اشاره دارد. در واقع خودتنظیمی هیجانی تنها سرکوب هیجان‌ها نیست بلکه شامل فرایندهای نظارت و تغییر تجربه‌های هیجانی شخص است. خودتنظیمی هیجانی به منظم کردن فرایندهای احساسی در راستای عملکرد تطبیقی اطلاق می‌شود (عسگری و همکاران، ۲۰۱۴).

خودتنظیمی و ذهن آگاهی، نقطه مرکزی کارکرد مؤثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی و شناخت هیجانات است که با بافت آموزشی ارتباط دارد و همچنین با کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. باورهای کارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در یک تراز مشخص می‌باشد. در برخی از ابزارهای اندازه‌گیری این مفهوم، کارآمدی تحصیلی را در یک درس خاص یا محتوای درسی اندازه‌گیری می‌کنند. بر این اساس طبق دیدگاه برخی از محققان، کارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود را اندازه‌گیری می‌کند و مقیاس‌های کارآمدی هندسه و جبر پیشرفته جزو آن دسته از مقیاس‌هایی هستند که دانش وابسته به محتوای یک درس خاص را اندازه‌گیری می‌کند (هاتلویک^۲ و همکاران، ۲۰۱۵).

راهبردهای هیجانی و کنترل هیجانات شامل ایجاد افکار و رفتارهایی است که به افراد آگاهی می‌دهد چه نوع هیجانی دارند، چه هنگام این هیجان در آنها پدید می‌آید و چگونه باید آن را ابراز نمایند (ویمز و پینا، ۲۰۱۰). افرادی که نقص در خودتنظیمی دارند، نمی‌توانند با توجه به معیارهایی که برای خود در نظر گرفته‌اند، فرایندهای شناختی، رفتاری و عاطفی خود را تنظیم کنند (هاول، واتسون، پاول و بیورو^۳، ۱۳۹۴).

1. Felner

2. Hatlevik

3. Howell, Watson, Powell & Buro

افراد انعطاف‌پذیر هم درباره دنیای درونی و هم درباره دنیای بیرونی کنجکاو هستند و زندگی آنها از لحاظ تجربه غنی است، چون تجربه‌های جدید را می‌پسندند و خواهان تجربه بیشتر هستند. آنها نه تنها از مواجهه با تجربه‌های درونی و بیرونی اجتناب نمی‌کنند بلکه حتی گاهی خود به دنبال تجربه‌هایی می‌روند و سعی می‌کنند انواع مختلفی از تجربه‌های جدید را کسب کنند (گراف، کورنفلد، لوز، والنتینو و بهاتناگر، ۲۰۱۷). به میزان تجربه‌پذیری فرد در مقابل تجربه‌های درونی و بیرونی، انعطاف‌پذیری شناختی می‌گویند. این ویژگی شخصیتی در افراد مختلف به درجات مختلف وجود دارد و نوع واکنش افراد را در مقابل تجربه‌های جدید معین می‌کند (ایچورن، مارتون و پیروتینسکی، ۲۰۱۸).

پکران (۲۰۰۶) هیجان‌های ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و با عنوان «هیجان‌های تحصیلی^۱» معرفی کرد. منظور از هیجان‌های تحصیلی، هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم به نتایج و فعالیت‌های تحصیلی گره خورده‌اند (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲). هیجان‌های تحصیلی را در سه بخش مربوط به کلاس درس، امتحان و یادگیری مورد بررسی قرار دادند که در پژوهش حاضر «هیجان مثبت یادگیری^۲» مورد نظر است.

هیجان‌ها و عواطف یادگیرنده (دانش‌آموز و دانشجو) در تمام فعالیت‌های او در محیط مدرسه مؤثرند. هرگاه برنامه مدرسه برای او مناسب باشد او از فعالیت‌های خویش لذت خواهد برد و نسبت به آنها خوش‌بین بوده برای ادامه آنها خواهد کوشید. از طرف دیگر، چنین برنامه‌ای یادگیرنده را با ترس و اضطراب ناشی از شکست مواجه نخواهد ساخت زیرا او خود فعالیت می‌کند، لذت می‌برد، علت‌های شکست خود را شخصاً در می‌یابد و به جبران آن می‌کوشد. به همین سبب می‌گویند «یادگیری همان قدر که یک امر ذهنی و هوشی است یک امر عاطفی نیز می‌باشد» (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸).

اکنون که بیشتر دانش‌آموزان به علت نداشتن خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت تحصیلی مناسب دچار مشکلات عدیده رفتاری هستند، تهیه و تدوین برنامه‌ای مبتنی بر تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی از چند بعد بسیار سودمند است: یکی آنکه تا جایی که در پیشینه پژوهش در داخل ایران بررسی شد، برنامه‌ی جامع و مدون که جهت آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی برای دانش‌آموزان تهیه و تدوین شده باشد، یافت نشد. دوم اینکه هر چند برخی مداخله‌ها مانند آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش سازگاری اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های تحصیلی مؤثر بوده است، باین حال، برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که علی‌رغم آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس و حتی آوردن آن به لحاظ در برنامه درسی نظام آموزشی، چندان هم در آموزش این مهارت‌ها موفق نبوده است و نوجوانان هنوز هم به لحاظ شاخص‌های این مهارت‌ها پایین‌تر از متوسط هستند (ادیب، ۱۳۸۵).

1. Academic emotions
2. Learning positive emotion

پژوهش‌های کمی انجام گرفته است که همزمان با آموزش دانش‌آموزان به تنظیم شناختی هیجان به آموزش کفایت اجتماعی نیز پرداخته باشد. بهتر است برنامه‌ای طراحی شود که صرفاً آن دسته از مهارت‌ها آموزش داده شود که در ایجاد تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی اساسی‌تر هستند؛ زیرا دشواری در تنظیم شناختی هیجان و بی‌کفایتی اجتماعی می‌تواند در دانش‌آموزان منجر به تصمیم‌گیری نادرست، عدم مدیریت حالات عاطفی و هیجانی شود.

از یک طرف مدارس در آموزش‌های خود می‌بایست علاوه بر تنظیم شناختی هیجان، کفایت اجتماعی و ارتباط بهتر میان آنها را نیز در نظر بگیرند. از طرف دیگر به ازای هر ۱۵ دانش‌آموز یک ساعت مشاوره به مدارس متوسطه تعلق می‌گیرد. با توجه به نسبت بالای جمعیت دانش‌آموزان به مشاور و همچنین تأکید سند تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بر ارائه خدمات مشاوره‌ای - تربیتی در کلیه سطوح تحصیلی برای افزایش سلامت روانی و جسمی دانش‌آموزان، تهیه و تدوین مداخله‌های گروهی اثربخش مانند این بسته‌های آموزشی برای مدارس ضروری است. این پژوهش در حیطه پژوهش‌های نو و ضروری به حساب آمده و بررسی آن حائز اهمیت است تا نتایج این‌گونه پژوهش‌ها راهکار، توصیه و پیشنهادی هر چند کم را پیش روی معلمان مدارس، اولیای دانش‌آموزان، مسؤولان و ... قرار دهد.

مبانی بر مبنای نظری و پیشینه پژوهشی ذکر شده و برنامه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی در این پژوهش تلاش گردیده تا در هدف کلی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و آموزش کفایت اجتماعی فلنر بر خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران به صورت تفکیکی و تطبیقی بررسی شوند.

۲. روش پژوهش

این پژوهش برحسب هدف در دسته پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. طرح این پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل نابرابر است که دارای دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل است. در این پژوهش آموزش برنامه «تنظیم شناختی هیجان» (ROCE^۱) و برنامه «کفایت اجتماعی» (SC^۲) به عنوان متغیرهای مستقل و میزان خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند.

۱-۲. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری، کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم پسرانه در پایه یازدهم در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ در شهرستان مرند بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. نمونه‌گیری در دو مرحله تصادفی و سرند کردن انجام شد. به این ترتیب که از بین مدارس متوسطه دوم پسرانه، دو مدرسه به‌طور تصادفی که هر کدام دارای ۶ کلاس پایه یازدهم بودند،

1. Regulation of cognitive emotion

2. Social competence

انتخاب شدند. از ۶ کلاس هر مدرسه نیز به طور تصادفی ۳ کلاس انتخاب شدند. با اجرای دو آزمون خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری ۶۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای نمرات پایین در این دو آزمون بودند، گزینش شدند. قبل از اجرا دانش‌آموزان براساس سلامت روان هم‌تابایی شدند. سپس به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل (هر یک ۲۰ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. در گروه آزمایش اول دانش‌آموزان صرفاً برنامه «تنظیم شناختی هیجان» (۱۸ جلسه ۲ بار در هفته) را دریافت کردند. با عذرخواهی ۲ بار در هفته بوده که به اشتباه ۳ بار درج شده بود. ضمناً به خاطر اطالۀ کلام ننوخته بودم که برای هر جلسه آموزش با توجه به میزان آمادگی، یادگیری و توانایی دانش‌آموزان حداقل یک جلسه و حداکثر ۲ جلسه تمرین برگزار می‌شد و این جلسات به منظور غنای آموزش بین هفته‌های آموزش برپا می‌شد؛ بنابراین دو هفته آموزش نمی‌تواند تأثیرگذار باشد اما تمرین بین هفته‌های آموزش می‌تواند اثربخشی را افزایش دهد. در ضمن محقق جلسات توجیهی را جزء جلسات آموزش در نظر نگرفته است. علاوه بر آن پژوهشگر جلسات توجیهی را جزء جلسات آموزشی در نظر نگرفته است. در گروه آزمایش دوم دانش‌آموزان صرفاً برنامه «کفایت اجتماعی» (۸ جلسه دو بار در هفته) در آموزش کفایت اجتماعی نیز برای هر جلسه آموزش با توجه به میزان آمادگی، یادگیری و توانایی دانش‌آموزان حداقل یک جلسه و حداکثر ۲ جلسه تمرین برگزار می‌شد و این جلسات بین هفته‌های آموزش برپا می‌شد. محقق تمرین‌های آموزشی بین جلسات آموزش را جزء جلسات آموزشی در نظر نگرفته است. را دریافت کردند. در گروه کنترل، دانش‌آموزان هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نکردند. قبل از شروع جلسات آموزش ابتدا شرایط و قوانین حضور در جلسات توضیح داده شد و پس از کسب مجوز از آموزش‌وپرورش و کسب رضایت جلسات آموزشی شروع شد. پس از پایان آموزش به منظور اخذ داده‌های پس‌آزمون، خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران دوباره موردبررسی قرار گرفت. مداخله توسط خود پژوهشگر انجام گرفت.

۲-۲. ابزارهای گردآوری داده‌های پژوهش

۱- بسته آموزشی تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی

براساس مدل نظری گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲)، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مشتمل بر ۹ راهبرد می‌باشند، لذا در این بسته آموزشی ۹ راهبرد برای فراگیران آموزش داده می‌شود که به دو نوع راهبرد شناختی مثبت و منفی تنظیم هیجان تقسیم می‌شوند. راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان شامل سرزنش خود، سرزنش دیگران، فاجعه‌آمیزپنداری و نشخوار فکری می‌باشد. راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان شامل پذیرش، تمرکز مثبت مجدد، برنامه‌ریزی، باارزیایی مثبت و اتخاذ دیدگاه می‌باشد. جدول شماره ۱ این راهبردها را به خوبی نشان می‌دهد:

جدول ۱. برنامه آموزشی «تنظیم شناختی هیجان»

جلسه موضوعات و فعالیت‌هایی که ارائه می‌شود
راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان: سرزنش خود، سرزنش دیگران، فاجعه‌آمیزپنداری و نشخوار فکری
جلسه اول: سرزنش خود، در تجربیات تلخ خود را مسئول و مقصر دانستن. کسی که در وقایع پیش‌آمده به سرزنش خود می‌پردازد به این معنی است که شخص به شدت گرفتار احساس گناه است. احساس گناه بالا ممکن است منجر به بیماری‌های روانی چون افسردگی باشد. سرزنش خود در سطح رفتاری با بازده مثبت در عملکرد همراه می‌شود.
جلسه دوم: سرزنش دیگران، نحوه تفکری مبتنی بر این است که دیگران مسئول و مقصر اتفاق بدی که برای شما رخ داده هستند. براساس مطالعات تمام نمونه‌هایی که تجارب منفی دارند شخص دیگری را در این رویداد مقصر می‌دانند و به سرزنش او می‌پردازند، سرزنش و مقصر دانستن دیگران با بهزیستی هیجانی ضعیف همراه می‌باشد و در سطح عملکردی با مشکلات رفتاری همراه می‌شود.
جلسه سوم: فاجعه‌آمیزپنداری، فکر کردن به اینکه اتفاق رخ داده چقدر وحشتناک بوده و این اتفاق بدترین چیزی است که در زندگی هر کسی رخ می‌دهد. کاربرد زیاد این راهبرد به مشکلات هیجانی و بیماری‌های روانی منجر می‌شود در کل این راهبرد به نظر می‌رسد که با غیر انطباقی بودن، پریشانی هیجانی و افسردگی مرتبط باشد.
جلسه چهارم: نشخوار فکری، تفکر مداوم به احساسات و تفکرات همراه با اتفاق ناخوشایند بدون اقدام به اصلاح محیط بلاواسطه مؤثر. اثبات شده است که شیوه مقابله‌ای نشخوار فکری با سطوح بالای افسردگی همراه می‌باشد و البته این نحوه تفکر تا حدی هم به مقابله مؤثر با شرایط تنیدگی‌زا کمک می‌کند.
راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان: پذیرش، تمرکز مثبت مجدد، برنامه‌ریزی، بازارزیایی مثبت و اتخاذ دیدگاه.
جلسه پنجم: پذیرش، دلالت دارد بر پذیرش رویداد و تجربه تلخ و کناره‌گیری از آنچه روی داده است. پذیرش یک راهبرد مقابله‌ای است که رابطه مثبت و تعدیل‌کننده‌ای با میزانی از خوش‌بینی و عزت‌نفس و رابطه منفی با میزانی از اضطراب دارد. اگرچه خود فرآیند پذیرش، خوب است اما برای بسیاری از وقایع، سطوح خیلی بالای پذیرش می‌تواند نشانگر نوعی از کناره‌گیری حسی شود و به احساس عدم توانایی در تأثیرگذاری روی وقایع منجر گردد.
جلسه ششم: تمرکز مثبت مجدد، فکر کردن درباره وقایع مثبت به جای وقایع منفی، تحقیقات نشان داده‌اند که این راهبرد به‌خودی‌خود تأثیر مثبت روی سلامت روانی انسان‌ها دارد؛ اما به‌کارگیری این راهبرد در سطوح بالا می‌تواند به عنوان ترک رابطه روانی محسوب می‌گردد. گمان بر این است که این راهبرد در کوتاه‌مدت یاری‌دهنده ولی در بلندمدت مانع از مقابله سازنده با رویداد منفی می‌گردد.
جلسه هفتم: برنامه‌ریزی یعنی تفکر درباره برنامه‌هایی که برای مداخله در اتفاقات طرح‌ریزی می‌شود، یا تفکر روی طرحی که موقعیت‌ها را تغییر می‌دهد. این راهبرد لزوماً یک راهبرد مقابله شناختی مثبت است. این راهبرد مقابله شناختی متمرکز بر عمل است یعنی صرفاً شناختی نیست بلکه همراه با عمل می‌گردد و رفتاری حقیقی به دنبال دارد.
جلسه هشتم: بازارزیایی مثبت، به معنای مثبت بخشیدن به وقایع و اتفاقات دوران رشد و فکر کردن به اینکه این اتفاقات می‌توانند فرد را قوی‌تر کنند و یا جستجوی جنبه‌های مثبت یک اتفاق؛ این راهبرد نیز با خوش‌بینی و عزت‌نفس رابطه مثبت و با اضطراب رابطه منفی دارد.
جلسه نهم: اتخاذ دیدگاه، اتخاذ دیدگاه یا نحوه تفکر که وقتی یک سری از عوامل با هم همراه شوند و یا نقش یک سری عوامل دیگر اگر تضعیف شود اتفاقی خواهد افتاد. این راهبرد با انواع گوناگونی از بیماری‌های روانی همبستگی نشان می‌دهد.
اقتباس از: گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون، ۲۰۰۱؛ گراتز و روئمر، ۲۰۰۴؛ ریان، مارتین و داهلن، ۲۰۰۵؛ گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶؛ چانگ و پنبیکر، ۲۰۰۷؛ گروس و تامسون، ۲۰۰۷؛ روترموند، واس و ونتورا، ۲۰۰۸؛ گروس، ۲۰۱۵؛ کارور و همکاران، ۱۹۸۹؛ اندامی خشک، گلزاری و اسماعیلی نسب، ۱۳۹۲.

گارفنسکی؛ کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱)، چهار راهبرد منفی تنظیم شناختی هیجان را تحت عنوان سرزنش خود^۱ (تفکر با محتوای مقصر دانستن خود) نشخوار ذهنی^۲ (اشتغال ذهنی درباره‌ی احساسات و تفکرات مرتبط با واقعه منفی) فاجعه‌آمیز پنداری^۳ (تفکر با محتوای وحشت از حادثه) و سرزنش دیگران^۴ (تفکر با محتوای مقصر دانستن و سرزنش دیگران به خاطر آنچه اتفاق افتاده است) معرفی کرده‌اند.

گارفنسکی؛ کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱)، پنج راهبرد مثبت تنظیم شناختی هیجان را عنوان کرده‌اند که عبارتند از: پذیرش^۵ (تفکر با محتوای پذیرش و تسلیم رخداد)، تمرکز مجدد مثبت^۶ (فکرکردن به موضوع لذت‌بخش و شاد به جای تفکر درباره حادثه واقعی)، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی^۷ (فکر کردن درباره مراحل فائق آمدن بر واقعه منفی یا تغییر آن)، ارزیابی مجدد مثبت^۸ (تفکر درباره جنبه‌های مثبت واقعه یا ارتقای شخصی)، اتخاذ دیدگاه^۹ (تفکرات مربوط به کم‌اهمیت بودن واقعه یا تأکید بر نسبت آن در مقایسه با سایر وقایع).

براساس مدل گروس (۲۰۰۳) دو راهبرد اصلی تنظیم هیجان شامل ارزیابی مجدد (بازسازی کردن یک وضعیت هیجانی به عنوان وضعیتی با هیجان کمتر) و سرکوب هیجان (جلوگیری از نشان دادن بیرونی حالت هیجانی، در هنگام هیجان‌زدگی) با هم در ارتباط می‌باشند. تاب‌آوری نیز شامل نگرش‌های مقاوم در مقابل استرس می‌باشد، که مربوط به ارزیابی شخص به عنوان توانایی کنار آمدن بالاسترس‌ها است. به‌رحال تاب‌آوری که از اجزای مهم سلامت روان مشخص شده است و به عنوان یکی از ساختارهای اصلی شخصیت در نظر گرفته می‌شود ارتباط زیادی با خودتنظیمی شناختی هیجان دارد. بهزیستی روانی از پراهمیت‌ترین اجزای روان‌شناختی کیفیت زندگی محسوب می‌گردد و به میزان زیادی انعکاس‌دهنده سلامت روان است. می‌توان اصطلاح تنظیم هیجان را به دو پدیده تنظیم‌کننده مجزا تفکیک کرد: هیجان به عنوان یک عامل تنظیم‌کننده (تغییراتی که ناشی از هیجان فعال-شده هستند) و هیجان به عنوان عاملی که تنظیم می‌شود (تغییرات در هیجان فعال‌شده). گراتز و روئمر^{۱۰} (۲۰۰۴) تنظیم هیجان را دربرگیرنده ۴ مؤلفه می‌دانند: ۱. آگاهی از هیجانان و فهمیدن آنها؛ ۲. پذیرش هیجانان؛ ۳. توانایی کنترل رفتارهای تکانشی و رفتارکردن مطابق با اهداف مطلوب در زمانی که هیجان منفی تجربه می‌شود؛ ۴. توانایی به‌کارگیری انعطاف‌پذیر

-
1. Self - blame
 2. Rumination
 3. Catastrophizing
 4. Other - blame
 5. Acceptance
 6. Positive refocusing
 7. Refocus on planning
 8. Positive reappraisal
 9. Putting into perspective
 10. Grats& Roemer

تدابیر تنظیم هیجان متناسب با موقعیت به منظور تنظیم کردن مطلوب پاسخ‌های هیجانی برای دستیابی به اهداف شخصی و احترام به خواسته‌های محیطی.

اما جامع‌ترین طبقه‌بندی انواع راهکارهای تنظیم هیجان را می‌توان در مدل کارور و همکاران (۱۹۸۹) یافت که بر طبق نظر آنها پانزده نوع تنظیم هیجان اشاره می‌کند، شامل انطباق فعال، برنامه‌ریزی، سرکوب فعالیت‌های دیگر، مهار، جستجوی حمایت اجتماعی ابزاری، تکیه به حمایت اجتماعی هیجانی، تفسیر مجدد مثبت، پذیرش، انکار، گرایش به مذهب، عدم‌درگیری ذهنی، عدم درگیری رفتاری، تمرکز بر هیجان، شوخی و سوء‌مصرف مواد می‌باشد.

۲- بسته آموزشی کفایت اجتماعی فلنر

فلنر و همکاران (۱۹۹۰) چهار مقوله مهارت‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، کفایت‌های هیجانی و آمایه‌های انگیزشی را به عنوان ابعاد اصلی کفایت اجتماعی مطرح کرده‌اند؛ این ابعاد چهارگانه به عنوان بسته آموزشی برای فراگیران آموزش داده می‌شود که در جدول شماره ۲ به تشریح این ابعاد پرداخته می‌شود:

به‌هیچ‌وجه ۴ جلسه برای آموزش کفایت نمی‌کند. همچنان‌که قبلاً نیز اشاره گردید برای هر جلسه آموزش با توجه به میزان آمادگی، یادگیری و توانایی دانش‌آموزان حداقل یک جلسه و حداکثر ۲ جلسه تمرین برگزار می‌شد و این جلسات بین هفته‌های آموزش برپا می‌شد. محقق تمرین‌های آموزشی بین جلسات آموزش را جزء جلسات آموزشی در نظر نگرفته است.

جدول ۲. برنامه آموزشی «کفایت اجتماعی»

جلسه موضوعات و فعالیت‌هایی که ارائه می‌شود
جلسه اول مهارت‌ها و توانمندی‌های شناختی: اکتساب دانش فرهنگی و اجتماعی، توانایی تصمیم‌گیری (بین مهارت‌های تصمیم‌گیری بین فردی و غیرشخصی تمایز ایجاد کردن، حل مسئله بین‌فردی- شناختی). ایجاد راه‌حل‌های بدیل مسئله، پیدایش طرح‌های عملی و کارآمد برای رسیدن به اهداف مطلوب، پیش‌بینی پیامد رفتارهای برگزیده برای اجراء ارزیابی مؤثر پیامدهای بالقوه، پردازش اطلاعات، دقت و انطباق نظرات و باورها در خصوص خود، دیگران و محیط پیرامون.
جلسه دوم مهارت‌ها و توانمندی‌های رفتاری: شخص برای رسیدن به یک نتیجه دلخواه، رفتاری را که برمی‌گزیند باید آن رفتار در دسترس فرد باشد؛ یعنی رفتاری که هم فرد از آن اطلاع دارد و هم مهارت‌های لازم برای نشان دادن آن رفتار را فراگرفته باشد. مذاکره، ایفای نقش یا اتخاذ دیدگاه، جرأت‌مندی انطباقی، کسب حمایت و یا اطلاعات، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی، مهارت‌های فراگیری/ یادگیری دانش و رفتار دوستانه با دیگران.
جلسه سوم مهارت‌ها و توانمندی‌های هیجانی: ظرفیت کنترل برانگیختگی هیجانی ناشی از موقعیت فشارزا، اضطراب‌زا و خشم‌برانگیز. کودکان و نوجوانانی که قادر به تعدیل پاسخ‌های عاطفی در چنین موقعیت‌هایی نیستند، نمی‌توانند راهبردهای حل مسئله را مورد استفاده قرار دهند. ظرفیت برقراری پیوند مثبت و سازنده با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوجانبه، شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی در تعامل‌های اجتماعی و ایفای نقش همدلانه.
جلسه چهارم مهارت‌ها و توانمندی‌های انگیزشی: عملکرد شایستگی، کودکی که دارای توانایی شناختی حل مسئله

است می‌تواند رفتارهای معینی را برگزیند، ظرفیت نشان دادن رفتارهای جایگزین را دارد و می‌تواند برانگیختگی هیجانی را نظم ببخشد، در غیر این صورت در انجام آن با شکست مواجه می‌شود؛ یعنی انتظارات برآورده نمی‌شود. اقتباس از: فلنر و همکاران، ۱۹۹۰؛ کول، مارتین، پاورز و تراگلیو، ۱۹۹۹؛ روکھیل، وندر، استوپ، مککالی و کاتن، ۲۰۰۹؛ ما، ۲۰۱۲؛ کوپو، ۲۰۱۲؛ اولاز، مدرانو و کابانیلاس، ۲۰۱۴؛ اروزکان، ۲۰۱۴. یاراحمدیان، ۱۳۹۱؛ پزشک، ۱۳۸۲ به نقل از کرمی و همکاران، ۱۳۹۳.

کفایت اجتماعی پدیده‌ای پویا و مهارتی ساختارمند است که در فرایند ارتباط فردی و مقایسه‌های اجتماعی تحقق پیدا می‌کند. در این فرایند افراد با همانندسازی توانمندی‌های خویش با گروه‌های همگن، زمینه بهبود رفتارها، واکنش‌ها و روابط خویش با دیگران را مهیا می‌کنند (فلنر، ۲۰۰۲).

شاید یکی از بهترین و کاربردی‌ترین نظریه‌ها درباره‌ی کفایت اجتماعی از بین نظریات موجود، نظریه فلنر و همکاران (۱۹۹۰) باشد که در آن با گذر از چندین سطح تحلیل درصد برآمدند مقوله‌های فراگیر یا بنیادی کفایت‌هایی را که عناصر ذاتی رشد همه انسان‌ها هستند، تعیین کند. مدل چهاربعدی فلنر و همکارانش به‌منظور فهم کامل‌تر کفایت اجتماعی و هم‌بسته‌های انطباقی آن به‌خصوص کودکان و نوجوانان طرح‌ریزی شده است. اساس نظریه بر پایه‌ی مطالعات و پژوهش‌هایی است که با توجه به ادغام دو دیدگاه شناختی و رفتاری انجام گرفته است (پزشک، ۱۳۸۲ به نقل از کرمی و همکاران، ۱۳۹۳).

الگوی فلنر مهارت‌های مورد نیاز برای کفایت اجتماعی را به شکلی سازمان‌یافته و منسجم ارائه می‌دهد و نشانگر این است که کفایت اجتماعی نیازمند کسب مهارت در چهار زمینه شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است؛ بنابراین می‌توان آن را به‌عنوان چهارچوب نظری و عملی جهت شناخت و ارزیابی عملکرد بهینه فردی و اجتماعی افراد، به‌ویژه کودکان و نوجوانان در نظر گرفت. از سوی دیگر در این الگو، رابطه بین کفایت اجتماعی و بهداشت روانی به‌گونه‌ای است که ملاک‌های محوری در نظر گرفته شده برای بهداشت روانی، به عنوان عناصر اصلی کفایت اجتماعی نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند، به طریقی که آموختن و به‌کارگیری مهارت‌ها در هر چهار زمینه بر احساس فرد از خود و دیگران، به اندازه ادراک دیگران از وی اثر گذاشته و سبب افزایش انگیزه مراقبت از خود و دیگران در مقابل بیماری‌ها و آسیب‌های روانی- اجتماعی می‌شود. همچنین این الگو بر اهمیت تعامل‌های شخص- محیط جهت فهم بهتر کفایت اجتماعی و کاربردهای انطباقی آن تأکید می‌ورزد، به‌طوری‌که هنگام قضاوت در خصوص کفایت یا کارآمدی رفتار فردی و اجتماعی یک کودک یا نوجوان، باید نظم و ترتیب فرهنگی و بوم‌شناختی زمینه‌های رشدی او را در نظر گرفت (یاراحمدیان، ۱۳۹۱).

1. Rockhill, Vander & Stoep
2. McCauley & Katon
3. Felner

کفایت اجتماعی به‌عنوان توانایی افراد برای عمل به شیوه سازگارانۀ متناسب با سن و توانایی شناختی، دربرگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت تصمیم‌گیری است (ما، ۲۰۱۲). افراد دارای کفایت اجتماعی در پاسخ‌دادن و کنارآمدن با موقعیت‌های جدید و چالش‌انگیز موفق‌اند.

کفایت اجتماعی به‌عنوان توانایی افراد برای عمل به شیوه سازگارانۀ متناسب با سن و توانایی شناختی، دربرگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت تصمیم‌گیری است (ما، ۲۰۱۲). افراد دارای کفایت اجتماعی در پاسخ‌دادن و کنارآمدن با موقعیت‌های جدید و چالش‌انگیز موفق‌اند.

۳- پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی

پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی در سال ۲۰۰۴ توسط گراتز ساخته شد. ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس دشواری تنظیم هیجان شامل همسانی درونی، پایایی بازآزمایی و روایی سازه و پیش‌بین در نمونه‌های بالینی و غیر بالینی در پژوهش‌های خارجی تأیید شده است (گراتز، روزنتال، تول، لجوز و گوندرسان، ۲۰۰۶؛ گراتز و روئمر، ۲۰۰۴؛ گراتز و تول، ۲۰۱۰). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس دشواری تنظیم هیجان در نمونه‌های بالینی (n=187) و غیر بالینی (n=763) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته‌اند (بشارت، ۱۳۸۶؛ بشارت و بزازیان، ۱۳۹۳). روایی همگرا و تشخیصی (افترافی) مقیاس دشواری تنظیم هیجان از طریق اجرای همزمان مقیاس سلامت روانی (MHI)؛ ویت و ویر، ۱۹۸۳)؛ پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ)؛ گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶) و فهرست عواطف مثبت و منفی (PANAS)؛ بشارت، ۱۳۸۷؛ واتسون، کلارک و تلگن، ۱۹۸۸) در مورد نمونه‌های مختلف از دو گروه بالینی و غیر بالینی محاسبه شد و مورد تأیید قرار گرفت. چون پرسشنامه استاندارد است نیازی مجدد به بررسی روایی نیست. مقیاس اولیه دشواری در تنظیم هیجان یک ابزار سنجش ۴۱ آیتمی خودگزارش دهی بود که برای ارزیابی دشواری در تنظیم هیجانی از لحاظ بالینی تدوین شد. مقیاس انتظار تعمیم‌یافته تنظیم هیجانی منفی (NMR^۲)؛ ساتانزارو^۳ و میرنز^۴، ۱۹۹۰، به نقل از گراتز و روئمر، ۲۰۰۴) به عنوان الگویی در تدوین این مقیاس به کار گرفته شده است. گستره پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت ۱ تا ۵ قرار می‌گیرد. تحلیل عاملی وجود ۶ عامل عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی و عدم وضوح هیجانی را نشان داد. این مقیاس از همسانی درونی بالایی، ۰٫۹۳، برخوردار می‌باشد (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴). هر شش زیرمقیاس DERS، آلفای کرونباخ بالای ۰٫۸۰ دارند. همچنین DERS دارای همبستگی معناداری با

1. Mau
2. Negative Mood Regulation(NMR)
3. Catanzaro
4. Mearns

مقیاس NMR و پرسشنامه پذیرش و عمل (AAQ^۱)، هایز و همکارانش) دارد (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴). در ایران اولین بار علوی این پرسشنامه را هنجاریابی کرده است. در پژوهش علوی پایایی پرسشنامه تنظیمی هیجانی با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه گردید که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر ۸۶ و ۸۰ و بیانگر ضرایب قابل قبول پرسشنامه یاد شده می باشد. پایایی پرسشنامه تنظیمی هیجانی بین ۵۴ تا ۸۶ نوسان دارد. برای تعیین اعتبار پرسشنامه یاد شده، نمره آن را با نمره پرسشنامه هیجان‌خواهی زاگرمین همبسته نموده که مشخص شد همبستگی مثبت معنی‌داری بین آنها وجود دارد. براساس داده‌های حاصل از عزیزی، میرزایی و شمس (۱۳۸۸) میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰٫۹۲ برآورد شد.

۴- پرسشنامه استاندارد هیجان‌ات تحصيلی (پیشرفت) یا هیجان‌های تحصيلی پکران

پرسشنامه هیجان‌ات تحصيلی (AEQ)، توسط پکران^۲ و همکاران در سال ۲۰۰۲ م طراحی شده و هیجان‌ات مثبت و منفی را می‌سنجد. هیجان‌ات مربوط به یادگیری که شامل ۷۵ سؤال است؛ لذت از یادگیری، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را اندازه‌گیری می‌کند. پکران و همکاران (۲۰۰۲)، روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روانشناسی به دست آوردند. در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) این پرسشنامه را برای جامعه‌ی دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کردند و از طریق به‌کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی نشان دادند که ساختار پرسشنامه برآزش قابل قبولی با داده‌ها دارد. کدیور و همکاران (۱۳۸۸)، همسو با نتایج پژوهش پکران و همکاران (۲۰۱۷ و ۲۰۰۲)، نشان دادند که پرسشنامه‌ی هیجان‌های تحصيلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰٫۷۴ تا ۰٫۸۶ محاسبه کردند. قناد (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید کرده است و همچنین در مورد پایایی پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای هیجان‌های مثبت، به ترتیب ۰٫۹۴ و ۰٫۸۹ و برای هیجان‌های منفی، به ترتیب ۰٫۹۷ و ۰٫۹۱ محاسبه شدند. همچنین در پژوهش هاشمیان (۱۳۹۲)، ضرایب آلفای کرونباخ و توصیف برای پرسشنامه هیجان‌های منفی تحصيلی به ترتیب ۰٫۹۵ و ۰٫۸۳ به دست آمدند که حاکی از پایایی قابل قبول این پرسشنامه می‌باشد. در این پژوهش از قسمت پرسشنامه هیجان‌ات مثبت تحصيلی استفاده شده است.

در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است. جهت تحلیل داده‌ها و بررسی فرضیه‌ها با کمک آمار توصیفی و استنباطی و با توجه به کمی بودن مقیاس و

5. Acceptance and Action Questionnaire

2. Pekrun, Titz & Perry

کنترل تفاوت پیشین آزمودنی‌ها و نیز با توجه به ارتباط نظری متغیرهای پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد.

۳. یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودتنظیمی هیجانی (عدم‌پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، عدم وضوح هیجانی) و هیجان‌های مثبت تحصیلی فراگیران (لذت، امیدواری، غرور) در هر یک از گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۳ ارائه شده است:

جدول ۳. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه های مورد مطالعه

گروه	کنترل (گروه ۳)					کفایت اجتماعی (گروه آزمایشی ۲)					تنظیم شناختی هیجان (گروه آزمایشی ۱)					
	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد
عدم پذیرش پاسخ های هیجانی	۲۰	۱/۶۰	۰/۶۷	۳۰۳۰	۲۹/۱۵	۲۰	۱/۶۰	۱/۸۴	۱۳/۶۰	۲۷/۴۰	۲۰	۱/۵۹	۱/۱۱	۸/۹۰	۲۸/۹۰	۲۸/۹۰
دشواری بر انجام رفتار هدفمند	۲۰	۱/۳۳	۰/۶۱	۲۸۳۵	۲۹/۳۰	۲۰	۱/۹۹	۱/۷۹	۱۳/۵۰	۲۸/۳۰	۲۰	۱/۵۰	۱/۲۱	۸/۹۵	۲۸/۹۰	۲۸/۹۰
دشواری در کنترل تکانه	۲۰	۱/۳۰	۰/۶۱	۲۳۸۰	۲۴/۵۰	۲۰	۱/۸۵	۱/۵۷	۱۳/۰۵	۲۴/۰۵	۲۰	۱/۲۳	۰/۶۱	۹/۶۰	۲۴/۵۰	۲۴/۵۰
فقدان آگاهی هیجانی	۲۰	۱/۲۲	۱/۳۷	۲۷۳۵	۲۸/۳۵	۲۰	۲/۲۷	۱/۸۸	۱۷/۲۵	۲۶/۸۰	۲۰	۱/۴۷	۱/۳۷	۹/۵۵	۲۸/۳۵	۲۸/۳۵
دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۲۰	۱/۵۴	۰/۶۷	۲۷۰۵	۲۸/۸۵	۲۰	۲/۲۹	۱/۶۰	۱۷/۲۵	۲۶/۶۵	۲۰	۱/۳۶	۰/۶۷	۱۳/۵۵	۲۸/۸۵	۲۸/۸۵
عدم وضوح هیجانی	۲۰	۱/۳۳	۰/۶۱	۳۷۰۵	۳۹/۳۰	۲۰	۲/۵۰	۱/۴۸	۱۱/۹۵	۳۷/۷۵	۲۰	۱/۳۱	۰/۶۱	۸/۶۵	۳۹/۳۰	۳۹/۳۰
لذت	۲۰	۰/۳۲	۰/۸۵	۶/۳۵	۵/۷۵	۲۰	۰/۸۳	۰/۳۴	۳۴/۳۰	۵/۱۵	۲۰	۰/۹۵	۰/۷۹	۳۴/۳۰	۶/۰۵	۶/۰۵
اسهولاری	۲۰	۰/۳۷	۰/۳۶	۶/۸۰	۶/۰۵	۲۰	۱/۰۲	۰/۸۷	۳۴/۱۰	۵/۸۵	۲۰	۰/۳۷	۰/۸۳	۳۴/۳۰	۶/۰۵	۶/۰۵
غور	۲۰	۰/۳۲	۰/۵۱	۷/۳۵	۶/۴۵	۲۰	۰/۹۷	۰/۳۷	۳۹	۶/۸۰	۲۰	۰/۹۲	۰/۹۹	۳۹/۰۵	۷/۳۵	۷/۳۵

در این جدول گروه آزمایشی ۱ گروهی است که در آن دانش‌آموز تنها تنظیم شناختی هیجان را آموزش می‌بیند و گروه آزمایشی ۲ گروهی است که در آن دانش‌آموز تنها در زمینه کفایت اجتماعی آموزش می‌بیند و گروه ۳ گروه کنترل است که در آن دانش‌آموز هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نمی‌کند؛ یعنی نه در زمینه تنظیم شناختی هیجان آموزش می‌بیند و نه در زمینه کفایت اجتماعی آموزش می‌بیند. مندرجات جدول شماره ۳ نشان می‌دهد: در مرحله پس‌آزمون، در بین متغیرهای خودتنظیمی هیجان، میزان عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه کاهش یافته است؛ اما در گروه کنترل با افزایش مواجه شده است. میزان دشواری در انجام رفتار هدفمند در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه کاهش یافته است اما در گروه کنترل با افزایش مواجه شده است. میزان دشواری در کنترل تکانه در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه کاهش یافته است اما در گروه کنترل با افزایش مواجه شده است. میزان فقدان آگاهی هیجانی در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه کاهش یافته است اما در گروه کنترل با افزایش مواجه شده است. میزان دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه کاهش یافته است اما در گروه کنترل با افزایش مواجه شده است. میزان عدم وضوح هیجانی در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه کاهش یافته است اما در گروه کنترل با افزایش مواجه شده است.

از سوی دیگر مندرجات جدول شماره ۳ نشان می‌دهد: در مرحله پس‌آزمون، در بین متغیرهای هیجانات مثبت یادگیری، میزان لذت تحصیلی در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه افزایش یافته است اما در گروه کنترل با کاهش مواجه شده است. میزان امیدواری تحصیلی در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه افزایش یافته است اما در گروه کنترل با کاهش مواجه شده است. میزان غرور تحصیلی در هر دو گروه آزمایشی به مقدار قابل توجه افزایش یافته است اما در گروه کنترل با کاهش مواجه شده است.

قبل از انجام تحلیل‌های اصلی، پیش‌فرض‌های عمومی و پیش‌فرض‌های اختصاصی تحلیل کوواریانس به ترتیب بررسی شدند:

چون ما کمتر از ۵۰ نفر در هر گروه داریم، لذا برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته از آزمون شاپیرو - ویلک استفاده شد؛ نتایج این آزمون نشان داد توزیع متغیرهای وابسته در نمونه مورد مطالعه نرمال است (معنی‌داری بزرگ‌تر از ۰/۰۵). چراکه پیش‌فرض همگنی خطا ($P=0.19, Z=1.25$) محقق شده است. به بیان دیگر تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها در نمرات پیش‌آزمون خودتنظیمی تحصیلی ($P=0.055, Z=1.39$) و یا نمرات پیش‌آزمون در هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران ($P=0.13, Z=1.18$) وجود ندارد. از سوی دیگر نتایج آزمون لون نشان داد که پیش‌فرض همگنی خطا نیز محقق شده است. به علاوه اینکه نتایج آزمون کروییت بارتلت ($P=0.0001, \chi^2=137.93$) نشان داد که پیش‌فرض همبستگی متعارف

متغیرهای مورد مطالعه محقق شده است. همچنین نتایج آزمون ام باکس () ،
 $(M_{\text{box}}=144.83, F=1.24, P=0.06)$ نشان داد که پیش فرض همگنی ماتریس‌های واریانس
 کوواریانس محقق شده است.

برای بررسی پیش فرض همبستگی متعارف متغیرهای وابسته در پیش فرض‌های اختصاصی
 تحلیل کوواریانس از آزمون کُرَویت بارتلت استفاده شد. تحلیل گر SPSS با توجه به نظر سازنده
 آزمون برای بررسی بیشتر، درک بهتر فرضیه‌ها و ایجاد تازگی در پژوهش، بحث و نتیجه‌گیری از
 یافته‌ها، پیش فرض‌ها را در دو دسته عمومی و اختصاصی قرار داده است.

با توجه به تحقق پیش فرض‌های اختصاصی تحلیل کوواریانس چندمتغیره، جهت تحلیل داده‌های
 مربوط به سؤالات اصلی این پژوهش از این روش به شرح جداول شماره ۴، ۵ و ۶ استفاده شد:

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره اثربخشی روش‌های آموزشی بر ترکیب وزنی متغیرهای

وابسته با کنترل پیش‌آزمون

منبع تغییر	آزمون	مقدار	df۱	df۲	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	توان
روش پیلایی	اثر	۹۰۸/۸۴	۹	۴۱	۴۰۴۱/۲۹	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹	۱

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد با کنترل اثر پیش‌آزمون روش آموزش تنظیم شناختی هیجان بر
 ترکیب وزنی متغیرهای وابسته (عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند،
 دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی،
 عدم وضوح هیجانی) و هیجان‌های مثبت تحصیلی فراگیران (لذت، امیدواری، غرور) اثر معنی‌دار
 دارند. همچنین کنترل پیش‌آزمون نشان داد که روش آموزش کفایت اجتماعی هم بر ترکیب وزنی
 متغیرهای وابسته (عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در
 کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی، عدم وضوح
 هیجانی) و هیجان‌های مثبت تحصیلی فراگیران (لذت، امیدواری، غرور) معنی‌دار دارند. نتایج همین
 جدول نشان می‌دهد با کنترل اثر پیش‌آزمون دو روش آموزش تنظیم شناختی هیجان و آموزش
 کفایت اجتماعی بر ترکیب وزنی متغیرهای وابسته اثر متفاوت دارند. چراکه مقدار F محاسبه‌شده
 $(4041/29)$ در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار است و با توجه به ضریب اتا ($\eta^2 = 0.99$) می‌توان استنباط
 نمود که ۹۹ درصد از واریانس متغیر ترکیبی براساس تفاوت روش‌های آموزشی قابل تبیین است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره تفاوت اثربخشی روش‌های آموزشی بر متغیرهای هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران با کنترل اثر پیش‌آزمون

منبع تغییر	متغیر	SS	df	MS	F	سطح معنی‌داری	آزمون بونفرنی	
							مجدور انا	تفاوت میانگین‌ها
گروه خطا	لذت تحصیلی	۰/۷۰	۱	۰/۷۰	۰/۷۷	۰/۳۹	۰/۰۳	NS
	لذت تحصیلی	۲۶/۰۴	۲۹	۰/۹۰			-۰/۴۶	
گروه خطا	امیدواری تحصیلی	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۸۷	۰/۰۰۱	NS
	امیدواری تحصیلی	۲۱/۲۹	۲۹	۰/۷۳			-۰/۰۸	
گروه خطا	غرور تحصیلی	۰/۲۶	۱	۰/۲۶	۰/۳۹	۰/۵۳	۰/۰۱	NS
	غرور تحصیلی	۱۹/۲۲	۲۹	۰/۶۶			-۰/۲۸	

به‌علاوه نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد با کنترل اثر پیش‌آزمون، دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود لذت تحصیلی ($F=۰/۷۷$ ، $p>۰/۰۵$)، امیدواری تحصیلی ($F=۰/۰۳$ ، $p>۰/۰۵$) و غرور تحصیلی ($F=۰/۳۹$ ، $p>۰/۰۵$) اثر یکسان دارند.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره تفاوت اثر بخشی روش های آموزشی بر متغیر های خود تنظیمی هیجانی با کنترل اثر پیش آزمون

منبع تغییر	متغیر	SS	df	MS	F	سطح معنی داری	مجدور تا	تفاوت میانگین ها	آزمون بوئرنی
گروه	عدم پذیرش پاسخ های هیجانی	۸۸/۳۰	۱	۸۸/۳۰	۳۲/۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳	-۵/۲۴۰	۰/۰۰۰۱
خطا	عدم پذیرش پاسخ های هیجانی	۷۹/۱۶	۲۹	۲/۷۳					
گروه	دشواری در انجام رفتار هدفمند	۲۲/۲۳	۱	۲۲/۲۳	۷/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۱۹	-۲/۶۳۰	۰/۰۰۱
خطا	دشواری در انجام رفتار هدفمند	۹۱/۵۷	۲۹	۳/۱۶					
گروه	دشواری در کنترل تکانه	۴۰/۴۶	۱	۴۰/۴۶	۱۴/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳	-۳/۵۵۰	۰/۰۰۱
خطا	دشواری در کنترل تکانه	۸۲/۰۹	۲۹	۲/۸۳					
گروه	فقدان آگاهی هیجانی	۴/۶۱	۱	۴/۶۱	۱/۶۰	۰/۰۲۲	۰/۰۵	-۱/۱۹	NS
خطا	فقدان آگاهی هیجانی	۸۳/۵۵	۲۹	۲/۸۸					
گروه	دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۵/۳۶	۱	۵/۳۶	۱/۵۹	۰/۰۲۲	۰/۰۵	۱/۲۹	NS
خطا	دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی	۹۷/۵۴	۲۹	۳/۳۶					
گروه	عدم وضوح هیجانی	۱۷/۹۵	۱	۱۷/۹۵	۵/۸۷	۰/۰۰۲	۰/۱۷	-۲/۲۶۰	۰/۰۰۲
خطا	عدم وضوح هیجانی	۸۸/۷۲	۲۹	۳/۰۵					

از سویی نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد با کنترل اثر پیش‌آزمون، دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی ($F=۳۲/۳۵$, $p<۰/۰۵$)؛ دشواری در انجام رفتار هدفمند ($F=۷/۰۳$, $p<۰/۰۵$)، دشواری در کنترل تکانه ($F=۱۴/۲۹$) و عدم وضوح هیجانی ($F=۵/۸۷$, $p<۰/۰۵$) اثر متفاوت دارند و این تفاوت به نفع آموزش تنظیم شناختی هیجان است؛ باین حال این دو روش بر فقدان آگاهی هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی اثر یکسان دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

برای هر جلسه آموزش با توجه به میزان آمادگی، یادگیری و توانایی دانش‌آموزان حداقل یک جلسه و حداکثر ۲ جلسه تمرین برگزار می‌شد و این جلسات به منظور غنای آموزش بین هفته‌های آموزش برپا می‌شد؛ بنابراین دو هفته آموزش نمی‌تواند تأثیرگذار باشد اما تمرین بین هفته‌های آموزش می‌تواند اثربخشی را افزایش دهد. محقق تمرین‌های آموزشی بین جلسات آموزش را جزء جلسات آموزش در نظر نگرفته است.

این مطالعه به بررسی اثربخشی برنامه «آموزش تنظیم شناختی هیجان» و همچنین برنامه «آموزش کفایت اجتماعی» بر خودتنظیم هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران انجام گرفت. یکی از یافته‌های این پژوهش آن است که آموزش برنامه «تنظیم شناختی هیجان» باعث افزایش خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود. از یافته‌های دیگر این پژوهش آن است که آموزش برنامه «کفایت اجتماعی» نیز باعث افزایش خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود. به طوری که دانش‌آموزانی که این آموزش‌ها را دریافت نمودند در مقایسه با گروه کنترل از خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری بالاتری برخوردار بودند.

یافته‌های دیگر پژوهش نشان می‌دهد که دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی؛ دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه و عدم وضوح هیجانی اثر متفاوت دارند و این تفاوت به نفع آموزش تنظیم شناختی هیجان است؛ براساس همین یافته دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود فقدان آگاهی هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی اثر یکسان دارند. همچنین دو روش آموزش کفایت اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در بهبود لذت تحصیلی، امیدواری تحصیلی و غرور تحصیلی اثر یکسان دارند. بین گروه‌ها تفاوت معناداری با توجه به متغیرهای وابسته خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران وجود دارد؛ بنابراین خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران در پس‌آزمون به صورت معناداری در بین گروه‌های

دانش‌آموزان متفاوت است و نتیجه تک متغیری معناداری برای خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری فراگیران در بین گروه‌ها وجود دارد.

این نتایج در راستای پژوهش‌های میکالا و کارولین^۱ (۲۰۱۹)؛ لیهو و سیوان^۲ (۲۰۱۹)؛ هامر؛ پلاس؛ رافائلی، اُبر و علی^۳ (۲۰۱۸)؛ اسماعیل و بشارت^۴ (۲۰۱۵)؛ موحدی راد^۵ (۲۰۱۴)؛ اسکولار^۶ (۲۰۱۲)؛ به نقل از رضایی شریف، زاهد بلبلان و بیرانوند، (۱۳۹۶)؛ عاشوری و رشیدی (۱۳۹۸)؛ تقوایی نیا (۱۳۹۷)؛ مسن و حسین‌زاده (۱۳۹۷)؛ رضایی شریف، زاهد بلبلان و بیرانوند (۱۳۹۶)؛ اعظمی؛ سهرابی، برجعلی و چوپان (۱۳۹۳)؛ اندامی خشک، گلزاری و اسماعیلی نسب (۱۳۹۲)؛ هنرمند و کریمی نژاد (۱۳۹۲)، مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) و ابوالقاسمی (۱۳۹۰) می‌باشد.

در تبیین این پژوهش می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان در وقایع پیش‌آمده به سرزنش خود می‌پردازند و از سرزنش دیگران اجتناب می‌کنند و این وقایع را بدترین چیز زندگی نمی‌دانند و مداوم به احساسات و تفکرات همراه با اتفاق ناخوشایند فکر نمی‌کنند و آنگاه از تمرکز مثبت مجدد و برنامه‌ریزی برخوردار شده و دارای بازاریابی مثبت و اتخاذ دیدگاه می‌شوند و بعد مورد پذیرش قرار می‌گیرند؛ این نوع شیوه آموزشی باعث می‌شود که دانش‌آموزان در انجام رفتار هدفمند دشواری نیابند؛ در کنترل تکانه دشواری نبینند؛ آگاهی هیجانی آنها افزایش یابد، به راهبردهای تنظیم هیجانی دسترسی یابند، عدم‌وضوح هیجانی آنها بهبود یابد و در برابر پذیرش پاسخ‌های هیجانی دیگران، واکنش نشان دهند. علاوه بر آن، این شیوه آموزشی باعث می‌شود که دانش‌آموزان از فعالیت‌های خویش لذت (لذت ناشی از یادگیری) ببرند، نسبت به برنامه‌های مدرسه امیدوار (امید به تحصیل و نتیجه مثبت) باشند و به موفقیت‌های خود، احساس غرور (غرور به موفقیت و تلاش) نشان دهند. بسته تدوین شده مهارت‌هایی را که برای تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مورد نیاز است در جوی آرام، جذاب و پیشرونده آموزش می‌دهد به طوری که دانش‌آموزان به‌طور سازنده‌ای رفتار هدفمند را انتخاب می‌کنند؛ یکدیگر را مورد پذیرش قرار می‌دهند، به راهبردهای تنظیم هیجانی دسترسی می‌یابند و لذت یادگیری، امید به موفقیت و غرور خود را حفظ می‌کنند.

همان‌طور که دانش‌آموزان نتایج تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی را در مدرسه و زندگی خود مشاهده می‌نمایند و پیشرفت خود را نتیجه انتخاب و اعمال خود می‌بینند، به توانمندی‌های خود بیشتر اعتماد می‌کنند. این فرایند به آنها کمک می‌کند که آنچه را اریکسون^۷ "هویت‌یابی" و

-
1. Micaela & Carolyn
 2. Leehu & Sivan
 3. Homer., Plass. Raffaele. Ober & Ali
 4. Ismail & Besharat
 5. Movahedi rad, haniyeh
 6. Eschoolar
 7. Erickson

جیمز مارسیا به نقل از بیابانگرد "هویت موفق" می‌نامد، در خود ایجاد نمایند. در این برنامه راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان (سرزنش خود، سرزنش دیگران، فاجعه‌آمیز پنداری و نشخوار فکری)، راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان (پذیرش، تمرکز مثبت مجدد، برنامه‌ریزی، بازاریابی مثبت و اتخاذ دیدگاه) و مهارت‌هایی مانند توانمندی‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی نیز یاد داده می‌شود. یادگرفتن این مهارت‌ها باعث ایجاد خودتنظیمی هیجانی و هیجان‌های مثبت یادگیری در بین دانش‌آموزان می‌شود (کورکورادا^۱، ۲۰۱۶؛ شافر^۲، ۲۰۱۲؛ مرتینز^۳ به نقل از سلیمانی، شیخ الاسلامی و موسوی، ۱۳۹۵؛ پکران^۴، ۲۰۰۹؛ منین^۵ و همکاران؛ ۲۰۰۷). در همین زمینه پژوهش‌های آلدائو^۶ و نولن - هوکسما (۲۰۱۰) و پکران، گوئتز، تیتز و پری^۷ (۲۰۰۲) نیز نشان داده‌اند از جمله مهارت‌های اساسی برای تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی شامل پذیرش، بازاریابی، حل مسئله، سازگاری اجتماعی، مسئولیت‌پذیری، تصمیم‌گیری درست، مدیریت حالات هیجانی و هیجان‌های تحصیلی خود نظیر لذت از یادگیری، امیدواری و غرور است.

امروزه از یک‌سو دانش‌آموزان با موقعیت‌های گوناگونی مواجه می‌شوند که بر رشد مهارت‌های اجتماعی - هیجانی و یادگیری آنها تأثیر منفی می‌گذارد و از سوی دیگر با رشد روزافزون آمار مرگ‌ومیر ناشی از بیماری‌های مختلف مانند کرونا و سرطان، سوءمصرف مواد، خودکشی، قلدری و ترک تحصیل روبه‌رو هستیم، مدارس نه تنها وظیفه‌شان این است که آزمون‌هایی با روایی و اعتبار بالا (طراحی سؤالات استاندارد) و راهبردهای یادگیری مناسب را بیاموزند بلکه باید بدانند که دانش‌آموزان نیاز به آموزش تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی دارند. استفاده از برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه نظیر این برنامه می‌تواند باعث شود که دانش‌آموزان رفتار مخرب کمتری را نشان دهند و در نوجوانی یا بزرگسالی کمتر درگیر سوءمصرف مواد یا مشروبات الکلی شوند. از آنجاکه نداشتن خودتنظیمی شناختی منجر به عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی و عدم وضوح هیجانی (ساتانزارو و میرنز، ۱۹۹۰، به نقل از گراتز و روئمر^۸، ۲۰۰۴) و هیجان‌های تحصیلی منفی منجر به اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲)، می‌شود اجرای این برنامه در مدارس می‌تواند در کاهش رفتارهای هیجانی یاد شده در دانش‌آموزان مؤثر واقع شود.

1. Corcorada
2. Schafer
3. Mertinz
4. Pekrun
5. Menin
6. Aldao
7. Pekrun., Goetz, Titz, & Perry
9. Gratz & Roemer

این پژوهش در راستای برنامه‌های مداخله‌ای پیشگیرانه است که می‌تواند در برنامه درسی دانش آموزان در مدارس گنجانده شود. در سال‌های اخیر پژوهش‌ها بر اهمیت برنامه‌های مداخله‌ای پیشگیرانه و توانمندسازی نوجوان تأکید داشته است (هاوکینز، کاتالانو و میلر^۱، ۱۹۹۲). طی ۲۰ سال گذشته حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرایی ظهور پیدا کرده است که به دنبال آن است که به‌جای تمرکز بر پیدا کردن علائم بیماری و درمان آنها، به دنبال توانمندسازی فرد و پیشگیری از مشکلات باشد. خدمات و برنامه‌های پیشگیرانه پیوندهای محکمی را بین نوجوانان، مدرسه و خانواده برقرار می‌کند. به‌طوری‌که با آموزش راهبردهای سازگارانه از قبیل پذیرش، تمرکز مثبت مجدد، برنامه‌ریزی، باارزیابی مثبت و اتخاذ دیدگاه می‌توان هیجانات منفی اعم از خشم، اضطراب و افسردگی را کاهش داد (ماوس، کوک، چنگ و گروس^۲، ۲۰۰۷؛ گارنفسکی، بان، کرایچ، ۲۰۰۳؛ به نقل از اندامی خشک، گلزاری و اسماعیلی نسب، ۱۳۹۲). این برنامه مداخله با کاهش هیجانات منفی؛ درصدد است هیجانات مثبت تحصیلی از قبیل لذت، امید و غرور را بین فراگیران افزایش دهد. همچنین مداخله برای بهبود کفایت اجتماعی و حمایت‌های اجتماعی به‌خصوص در جوانان با علائم افسردگی، بیماری افسردگی و علائم رفتاری باعث افزایش پیامدهای کارکردی آنها می‌شود (سیلیمن و شوام^۳، ۲۰۰۳). این برنامه چون بر پیشگیری متمرکز است، با توانمند کردن دانش‌آموزان گام مهمی در پیشبرد روان‌شناسی مثبت‌گرایی و پیشگیری از مشکلات رفتاری و هیجانی برمی‌دارد؛ زیرا روان‌درمانی‌های مثبت بر افزایش شادی و بهزیستی انسان‌ها از طریق کشف توانمندی و کیفیت زندگی برتر مؤثر است (فریش^۴، ۲۰۰۶).

برنامه مداخله‌ای - پیشگیرانه تنظیم شناختی هیجان، مبتنی بر نگاهی جدید در روان‌شناسی است که بر ۵ اصل تأکید می‌کند: ۱- توانایی فرد در کنترل هیجان‌هایش یکی از مهم‌ترین قابلیت‌هاست که باید آموخته شود (ویمز و پینا^۵، ۲۰۱۰). ۲- افرادی که مهارت هیجانی دارند، یعنی کسانی که احساسات خود را به‌خوبی می‌شناسند و هدایت می‌کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به طرز اثربخشی با آن برخورد می‌کنند، در هر حیطة‌ای از زندگی متمایزند (زوکووا^۶، ۲۰۱۴). ۳- تنظیم‌شناختی هیجان‌ها مخصوصاً در دانش‌آموزانی که مستعد رشد در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی هستند می‌تواند بر شادی آنها و همچنین کاهش اضطراب، افسردگی و افزایش کارکردهای اجتماعی نقش مهمی را ایفا نماید (گارنفسکی؛ کرایچ و اسپینهاون^۷، ۲۰۰۱). ۴- توانایی کنترل رفتارهای تکانشی و رفتار کردن مطابق با اهداف مطلوب در زمانی که هیجان منفی تجربه

-
1. Hawkins, Catalano & Miller
 3. Mauss., Cook, Cheng & Gross
 3. Silliman& Schumm
 4. Frisch
 5. Vimz. & Pina
 6. Zuskova
 7. Garnefski, Kraaji & Spinhoven

می‌شود و توانایی به‌کارگیری انعطاف‌پذیر تدابیر تنظیم هیجان متناسب با موقعیت به‌منظور تنظیم کردن مطلوب پاسخ‌های هیجانی برای دستیابی به اهداف شخصی و احترام به خواسته‌ای محیطی (گراتز و روئمر^۱، ۲۰۰۴). ۵- راهبردهای ناسازگارانه از قبیل نشخوار فکری، اجتناب و سرکوب هیجانات، مرتبط با سطوح بالاتری از افسردگی، اضطراب و سوءمصرف مواد می‌باشد؛ اما استفاده از راهبردهای سازگارانه‌ای مثل پذیرش، بازاریابی و حل مسئله، مرتبط با سطوح پایین‌تری از این آسیب‌ها می‌باشد (آلدائو، نولن- هوکسما^۲ و شوایزر^۳، ۲۰۱۰). پس می‌توان گفت از طریق تنظیم هیجان فرد هیجانات خود را برای پاسخ متناسب به خواسته‌های محیطی به‌طور هشیار یا ناهشیار تعدیل و تنظیم می‌کند.

برنامه مداخله‌ای - پیشگیرانه کفایت اجتماعی نیز یک نگاهی جدید در روان‌شناسی است که بر ۴ اصل مهم تأکید می‌کند: ۱- کفایت اجتماعی نقش مهمی در سلامت روان افراد دارد؛ برای مثال بین کفایت اجتماعی با افسردگی (کول، مارتین، پورز و تراگلیو^۴، ۱۹۹۹)، رابطه وجود دارد. ۲- در این فرایند افراد با همانندسازی توانمندی‌های خویش با گروه‌های همگن، زمینه بهبود رفتارها، واکنش‌ها و روابط خویش با دیگران را مهیا می‌کنند (فلنر^۵، ۲۰۰۲). ۳- کفایت اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. ۴- افراد دارای کفایت اجتماعی در پاسخ‌دادن و کنارآمدن با موقعیت‌های جدید و چالش‌انگیز موفق‌اند (سگرین^۶، ۲۰۰۰؛ به نقل از سلیمانی، شیخ‌الاسلامی و موسوی، ۱۳۹۵).

ملاحظات اخلاقی در این پژوهش حریم خصوصی افراد یعنی دانش‌آموزانی که در معرض آموزش قرار داشتند، حفظ شده است و قبل از آموزش این اطمینان به آنها داده شده است. در نشان دادن داده‌ها امانت و صداقت رعایت شده است و داده‌ها به‌درستی گزارش و تجزیه و تحلیل شده است؛ بر این اساس محقق مسئولیت یافته‌های تحقیق خود را می‌پذیرد.

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی می‌باشد و در این‌گونه پژوهش‌ها تعداد آزمودنی‌ها می‌بایستی ۱۵ الی ۲۰ نفر باشد. بدین‌وسیله محقق از این لحاظ قلم‌فرسایی اشتباهی داشته و عذرخواهی می‌طلبد. مهم‌ترین محدودیت این پژوهش این بود که آزمودنی‌های این پژوهش، همگی پسر بوده‌اند و نمی‌توان نتایج به‌دست‌آمده را به دختران تعمیم داد. همچنین نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر مربوط به جامعه همین پژوهش (دانش‌آموزان پایه یازدهم شهرستان مرنند) بوده و در تعمیم آن به گروه‌ها و جوامع دیگر باید جانب احتیاط را رعایت کرد. براساس محدودیت‌های گفته شده پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های دیگر مانند پرسشنامه و مصاحبه ساختارمند بالینی جهت

1. Grats & Roemer
2. Aldao & Nolen-Hoeksema
3. Schwarzer
4. Cole, Martin, Powers & Truglio
5. Felner
6. Segrin

دستیابی به اطلاعات بیش تر و وسیع تر استفاده شود و همچنین این پژوهش در سایر جوامع آماری انجام و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه شود. با توجه به اثربخشی این برنامه مداخله‌ای پیشنهاد می‌شود که بسته‌های آموزشی جهت تنظیم شناختی هیجان و کفایت اجتماعی در قالب یک برنامه آموزشی در طول سال تحصیلی به دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم آموزش داده شود؛ زیرا آموزش این بسته‌های آموزشی کارآیی تحصیلی دانش‌آموزان این دوره را افزایش می‌دهد.

تشکر و قدردانی

از مسئولین مدیریت آموزش و پرورش شهرستان مرند، مدیران مدارس دوره دوم متوسطه (شهید بهشتی، نمونه ابوریحان و بهمن شاملو) که زمینه لازم برای این تحقیق را فراهم نمودند و همچنین از دانش‌آموزانی که در جلسات آموزش شرکت نمودند و با سعه صدر خود ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند؛ تشکر و قدردانی می‌نماییم.

منابع

- Abolghasemi, A., Allahgholilu, K., Narimani, M., Zahed, A. (1390). Emotion regulation strategies in substance abusers with high and low reactivity. *Journal of Gilan University of Medical Sciences*, 20(77), 15-22. [in Persian].
- Adib, Y. (2005). Investigating the level of achievement of Iranian teenagers in life skills. *Scientific-Research Quarterly of Tabriz University of Psychology*, 1(4), 1-25. [in Persian].
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Journal of Abnormal Psychology*, 121, 276-281.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer (2012). Emotion – regulation strategies across psycho pathology: A meta – analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>.
- Amstadter, A. (2008). Emotion regulation and anxiety disorders. *Anxiety Disorders*, 22, 211-222.
- Andami Khoshk, A. R.; Golzari, M. and Ismaili Nasab, M. (2012). The role of nine cognitive emotion regulation strategies in predicting resilience. *Scientific Research Journal of Thought and Behavior*, 7(27), 57-67. [in Persian].
- Ashouri, M. and Rashidi, A. (2018). The effectiveness of teaching emotion regulation strategies on the cognitive flexibility of deaf students. *Empowerment of exceptional children magazine*, 10(2), 259-250. [in Persian].
- Asgari, P., & Safarzadeh, S. (2014). Relationships between emotional regulation and religious beliefs with conflict resolution strategies with parents in students. *Psychology and Religion, Volume 7, Issue 1*, 95-81. [in Persian].
- Azami, Y., Sohrabi, F., Borjali, A., Choopan, H. (2013). The effectiveness of emotion regulation training based on the Gross model on reducing impulsivity in drug addicts. *Addiction Research Quarterly*, 8(30), 141-127. [in Persian].
- Azizi, Alireza. Mirzaei, A. Shams, J. (1389). *Examining the relationship between disturbance tolerance and emotional regulation with the level of students' addiction to smoking*. [in Persian].
- Besharat, M. A., Sharifi, M., Irvani, M. (1380). Examining the relationship between attachment styles and defense mechanisms. *Journal of Psychology*, 5(3), 278-289. [in Persian].
- Besharat, M. A. (1386). *Examining the psychometric properties of the emotion regulation difficulty scale*. Research report, University of Tehran. [in Persian].
- Besharat, M. A. (1387). *Examining the psychometric properties of the Persian version of the list of positive and negative emotions*. Research report, University of Tehran. [in Persian].
- Besharat, M. A. and Bazzazian, S. (2013). Examining the psychometric properties of the cognitive regulation of emotion questionnaire in a sample of Iranian society. *Journal of the Faculty of Nursing and Midwifery*, 24(84), 70-61. [in Persian].
- Beyrami, M., Movahedi, Y. (2012). Comparison of cognitive regulation of emotion in smoking and non-smoking students. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 23(109), 156-163. [in Persian].
- Biabangard, I. (1386). *Educational Psychology*, Tehran, Ed. [in Persian].

- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Chung, C. K., & Pennebaker, J. W. (2007). *The psychological functions of function words*. In K. Fiedler (Ed.), *Social communication* (pp. 343-359). New York: Psychology Press.
- Cocorada, E. (2016). *Achievement emotions and performance among university students*. Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII: Social Sciences Law; 9(2), 119-128.
- Cole, DA., Martin, JM., Powers, B., Truglio, R. (1999). Modeling causal relations between academic and social competence and depression: a multitrait-multimethod longitudinal study of children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2), 258-270.
- Document on the transformation of education (2019). *Higher Education Council*. Site: <http://www.nlai.ir/portals/o/files/pdf/common>. [in Persian].
- Eichorn, N., Marton, K., & Pirutinsky, S. (2018). Cognitive flexibility in preschool children with and without stuttering disorders. *Journal of Fluency Disorders*, 57, 37-50.
- Erozkan, A. (2014). Analysis of Social Problem Solving and Social Self – efficacy in Prospective Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 447-455.
- Felner, R.D., Lease, A. M., and Phillips, R. C. (1990). *Social competence an the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite teievel framework*. The development of social competence (pp.245-264). Beverly hills: sage.
- Felner, B. (2002). *Social Confidence in Interpersonal Situation*. New York, McGraw Hill Press.
- Frisch, MB. (2006). *Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Gannad, S. (2012). *Causal relationship between emotions of progress and academic motivation with academic engagement with the mediation of academic persistence in female high school students of Dezful city*. Master's thesis. Chamran martyr of Ahwaz University. [in Persian].
- Garnefski, N., Kraaij, & Spinhoven, P. (2001). Negative Life event, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and individual differences*. 30, 420-440.
- Garnefski, N., Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40, 1659–1669.
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The Relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems, Comparison between a clinical and non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16, 403-442.
- Gratz, K. L., Rosenthal, M. Z., Tull, M. T., Lejues, C. W., & Gunderson, J. G. (2006). An experimental investigation of emotion dysregulation in borderline personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 850-855.

- Gratz, K. L., Tull, M. T. (2010). *Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance - and mindfulness - based treatments*. In R. Baer(Ed). Assessing mindfulness and acceptance processes in clients. Illumination the theory and process of change (pp. 107 - 133). Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Gratz, K. L. & Roemer, E. (2004). Multidimensional Assess Of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 62(1), 11-41.
- Grafe, L. A., Cornfeld, A., Luz, S., Valentino, R., & Bhatnagar, S. (2017). Orexins mediate sexdifferences in the stress response and in cognitiveflexibility. *Biological Psychiatry*, 81(8), 683-692.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26. doi:10.1080/1047840X.2014.940781.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hashemian, S. N. (2012). *Causal relationship between achievement goals and academic performance with the mediation of negative academic emotions and academic procrastination in Shahid Chamran University of Ahvaz undergraduate students*. Master's thesis. Chamran martyr of Ahwaz University. [in Persian].
- Hatlevik, O. E; Guomundsdottir, G. B; & Loi, M. (2015). Digital diversityamong upper secondary students: a multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345-353.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. and Miller, J. Y. (1992). Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug problems in Adolescence and Early Childhood: *mplications for Substance Abuse Prevention (in Psychological Bulletin. Vol 112, no 1)*.
- Honarmand, M., Karimnajad, F. and Khajeheddin, N. (2012). The effect of treatment based on the metatheoretical model on the self-efficacy of drug abstinence and how to apply cognitive emotion regulation strategies in addicts. *Urmia Medical Journal*, 25(1), 32-42. [in Persian].
- Homer, B. D., Plass, J., Raffaele, C., Ober, T. M., & Ali, A. (2018). Improving high school students'executive functions through digital game play. *Administration, Leadership & Technology AppliedPsychology*, 117, 50-58.
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavosian, J. and Nikdel, F. (2008). Validation of Pakran's academic emotions questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 8(32), 5-38. [in Persian].
- Kadivar P, Farzad V, Kavousian J, Nikdel F. Validiting the Pekruns achievement emotion questionnaire. *Educational innovations* 2009;8(4):7-38. [in Persian].
- Karami, A., Maleki, H., Baba Morad, A, (2014). Comparing the effectiveness of cooperative teaching methods and brainstorming on social competence. *Educational Psychology Quarterly*, 10(32), pp. 55-77. [in Persian].
- Koiv, K. (2012). Social Skills Training as a mean of improving intervention for bullies and victims. *Social and Behavioral Sciences*, 45, 239-246.

- Leehu, Z. & Sivan, R. (2019). Emotional intelligence and emotion regulation in self-induced emotional states: *Physiological evidence* *Personality and Individual Differences*, 139, 202-207. Tel Hai College and Yzrael Valley College, Israel.
- Ma, H. K. (2012). Social competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 20(12), 287-472.
- Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y. J., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66, 116-124.
- Mese Esfangareh, F. and Hosseinzadeh, M. (2017). *Examining the relationship between emotional self-regulation and mindfulness with academic self-efficacy in experimental secondary school students of the first district of Tabriz, the fifth international conference on psychology, educational sciences and lifestyle*, July 21, Takestan Institute of Higher Education, Payam Noor University, Qazvin province. [in Persian].
- Micaela, B. & Carolyn, M. (2019). Emotional Intelligence and Day-To-Day Emotion Regulation Processes: Examining Motives for Social Sharing. *Personality and Individual Differences*, 137, 22-26. School of Psychology.
- Movahedi rad, H. (2014). *The role of emotional self-regulatory mediator in the relationship between emotional atmosphere of the family and the social skills of adolescents: Testing an evolutionary causative model*. Masters Degree in Educational psychology, Mashhad University of Educational Science. [in Persian].
- Moteiy, H., Heydari, M., Sadeghi, M. (2011). Prediction of academic procrastination based on self-regulation components in first grade high school students in Tehran. *Educational Psychology Quarterly*, 8(24), 50-72. [in Persian].
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: *A program of quantitative and qualitative research*. *Educational*.
- Pekrun R., Elliot A. J., Maier M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1): 115. doi:10.1037/a0013383.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child development*. [Epub ahead of print].
- Rezaei Sharif, A., Zahed Bolbolan, A. and Beyranvand, Z. (2016) *Teaching positive thinking skills on the positive excitement of learning for female students of Khorram Abad city, the second grade of the first period of secondary school, the fifth national conference on strategies for the development and promotion of educational sciences, psychology, counseling and education in Iran*, 23 Shahrivar month, Development Association and Promotion of Tehran's fundamental sciences and techniques. [in Persian].
- Rockhill, CM., Vander Stoep, A., McCauley, E., Katon, WJ. (2009). Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children. *Journal of Adolescence*, 32(3), 535-553.

- Rothermund, K., Voss, A., & Wentura, D. (2008). Counter-regulation in affective attentional biases: *A basic mechanism that warrants flexibility in emotion and motivation. Emotion*, 8, 34-46.
- Ryan, C., Martin, Eric, R. D. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39, 1249-1260.
- Shoarinajad, A. A. (1388). *Development Psychology*, Tehran, Information Publishing. [in Persian].
- Silliman, B., & Schumm, W. R. (2000). Marriage preparation programs: A literature review. *The Family Journal*, 8, 133-142.
- Smail NM. EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their English achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies 2015 ;7(4):19-38* [DOI:10.5539/ijps.v7n4p19].
- Soleymani, I., Sheikhol-Islami, A. and Mousavi, M. (2015). The effectiveness of emotional intelligence on social competence and emotional regulation of bully (undisciplined) students. *Scientific Research Quarterly of Educational Psychology*, 12(42), 101-126. [in Persian].
- Tagvai Nia, A. (2017). The effect of teaching metacognitive strategies on help-seeking and academic procrastination of conditional students. *Biquarterly Journals of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 151-146. [in Persian].
- Veit, C, T. & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological distress and well-being hn general population. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 51, 730-752.
- Vimz, B. & Pina, W. (2010). The assessment of emotion regulation; Improving construct validity in research on psychopathology in Yoth. *Journal of Psychological Behavior Assessment, Published Online*, (10), 169-178.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of a brief measure of positive and negative affect: The PANAS scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Yarahmadian, N. (2013). Improving the individual social capabilities and general health of adolescents through increasing their social competence. *Journal of Behavioral Sciences*, 6(3), 288-279. [in Persian].
- Zuskova, K. (2014). Emotions Intelligence. *Journal of Applied sport psychology*, 20, S 63.