

## اثربخشی تنظیم هیجان بر سازگاری فردی-اجتماعی و اضطراب اجتماعی در دانش آموزان دارای ناسازگاری

فاطمه معنوی<sup>۱</sup>، ساحل محمدیان<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر (نویسنده مسئول)

### چکیده

هدف پژوهش تعیین اثربخشی تنظیم هیجان بر سازگاری فردی-اجتماعی و اضطراب اجتماعی در دانش آموزان دارای ناسازگاری انجام شد. پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه دوم شهر منطقه یک شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای تعداد ۴۰ نفر انتخاب و در دو گروه آزمایش ۲۰ نفر و کنترل ۲۰ نفر جایگزین شدند. شرکت کنندگان در پژوهش ابزارهای خودگزارشی شامل چک لیست ویژگی های جمعیت شناختی-محقق ساخته، پرسشنامه اضطراب اجتماعی اسپنس، پرسشنامه سازگای فردی-اجتماعی کالیفرنیا را تکمیل کردند. تحلیل داده ها با روش های آمار توصیفی و تحلیل کواریانس با SPSS-26 انجام شد. نتایج نشان داد که در مرحله پس آزمون بین میانگین نمره اضطراب اجتماعی و زیرمقیاس های آن شامل ترس، اجتناب و علائم بدنی در افراد دو گروه از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). همچنین، نتایج نشان داد که در مرحله پس آزمون بین میانگین نمرات سازگاری اجتماعی-فردی افراد دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ).

**واژه های کلیدی:** آموزش تنظیم هیجان، سازگاری فردی-اجتماعی، اضطراب اجتماعی، دانش آموزان

## مقدمه

رویارویی با مشکلات ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه همیشه یکی از دغدغه های نظام آموزشی و تربیتی به شمار می آید (سیتراک، ۲۰۰۷). بدون شک دوره نوجوانی یکی از بحرانی ترین مراحل تحول انسان محسوب می شود و طبیعی است که خصوصیات این دوره سازگاری نوجوانان را متحول می کند (استاینبرگ، ۲۰۱۳). این ناسازگاری ها در محیط مدارس بسیار مشاهده می شود (اژه ای، منظری و حسینی، ۱۳۹۱).

عده ای از مسئولان و مربیان مدارس با محکوم کردن مشکلات و ناسازگاری های دانش آموزان، به زور و تهدید متوسل می شوند. برخی با طبیعی پنداشتن رفتارهای ناسازگارانه دانش آموزان، پرچم تسلیم را بالا می آورند. عده ای نیز با آزمایش و خطا تلاش می کنند تا روش بهتری را برای کنترل آنان پیدا کنند. طبیعی است که به دلیل وجود تفاوت های فردی و ویژگی های منحصر به فرد هر کدام از آنان، شیوه ثابتی برای کمک به دانش آموزان ناسازگار وجود ندارد (کالیسکان، ارسلان و اریگلو، ۲۰۱۰).

رفتارهای ناسازگارانه رفتارهایی هستند که با نظر پدر و مادر، اطرافیان و جامعه سازگاری ندارد. رفتار دانش آموزان ناسازگار احساس بسیار بدی را در اطرافیان ایجاد می کند به طوریکه خود نیز تحت تأثیر واکنش های ناخوشایند آن، از سوی دیگران واقع می شوند (دانش، سلیمی نیا، فلاحتی و سابقی، ۱۳۹۳).

سازگاری دانش آموز در مدرسه عبارت است از مجموعه واکنش هایی که توسط آن، یک دانش آموز ساختار رفتار خود را برای پاسخی موزون به شرایط محیط جدید (مدرسه) و به فعالیت هایی که آن محیط از دانش آموزان می خواهد، تغییر دهد. بنابراین هر عامل یا عواملی که این پاسخگویی را در این محیط جدید دچار مشکل کند، زمینه ای برای ناسازگاری او در این محیط فراهم خواهد ساخت (گوردون، ۲۰۰۷).

راتیلن، کاهنس و لیدبیتز<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) ویژگی های دانش آموزان ناسازگار در مقاطع تحصیلی ابتدایی و راهنمایی را بیشتر شامل بی قراری کردن، پيله کردن، لجبازی، گریه و قشقرق به راه انداختن و در دوره متوسطه مخالفت با والدین، مخالفت با معلمان، درگیری و کتک کاری با دوستان و بحث و مشاجره کردن، استفاده از مکانیزم های دفاعی<sup>۵</sup>، سرپیچی از قوانین و مقررات جامعه و خانواده می دانند. در عین حال، ناسازگاری آنها بدون توجه به فرد، محیط اجتماعی، خانوادگی و مدرسه معنی دقیقی نخواهد داشت. هرگونه توضیحی از ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه بدون در نظر گرفتن کلیت تعامل این عوامل یک توضیح ناقص

<sup>۱</sup> incompatible

<sup>۲</sup> Sitrac

<sup>۳</sup> Stainberg

<sup>۴</sup> Caliskan, Arslan & Arioglu

<sup>۵</sup> Gordon

<sup>۶</sup> Ratilen, Cahens & Leadbeater

<sup>۷</sup> defense mechanisms

خواهد بود. اگر چه مشکلات دانش آموزان ناسازگار احتمالا متنوع هستند، با وجود این می توان آنها را در چهار گروه «عاطفی، شناختی، بین فردی و رفتاری» دسته بندی کرد (تانی، راید، شاپکا و گریبی<sup>۸</sup>؛ ۲۰۱۱).

در الگوی شناختی، اهمیت اصلی به باورها و فرض های فرد داده می شود و آنچه به عنوان عوامل در نظر گرفته می شوند که در درک و تفسیر واقعه ها و شکل دهی واکنش های هیجانی و رفتاری نقش دارند (دیویدسون<sup>۹</sup>؛ ۲۰۱۳). در الگوی رفتاری مهمترین مشکلات این دانش آموزان علاوه بر عدم سازگاری با محیط و عوامل مدرسه شامل همکلاسان، معلمان، مربیان و کارکنان، اضطراب اجتماعی است (اژه ای و همکاران، ۱۳۹۱).

در دوران نوجوانی معمولا میزان سازگاری با مدرسه و خانواده تا حدودی کاهش می یابد و عدم مدیریت و تنظیم هیجانات مانند اضطراب می تواند با تشدید این ناسازگاری ها همراه گردد و به دنبال آن نیز نوجوان با فشارهای روانی بیشتری مواجه شود. افزایش فشارهای روانی، به شدت یافتن اختلالات روان شناختی از قبیل اختلال اضطراب اجتماعی و دیگر نشانه های اضطرابی و خلقی می انجامد؛ بنابراین، برای آن ها باید حساسی جدا از دیگر اختلالات باز کرد (سوزیک، گیلر و استنگر<sup>۸</sup>؛ ۲۰۰۸).

اختلال اضطراب اجتماعی نشانگان عصب- روان شناختی پیچیده ای است که در طبقه بندی بین المللی اختلالات روانی<sup>۱۲</sup> (DSM-5) طبقه تشخیصی مستقلی را تشکیل می دهد (سادوک، سادوک و روئیز<sup>۱۳</sup>؛ ۲۰۱۵، ترجمه رضاعی، ۱۳۹۵). خصیصه اصلی آن ترس شدید و دائمی از موقعیت هایی می باشد که در آن ها فرد در جمع دیگران قرار می گیرد یا باید جلوی آن ها کاری انجام دهد. این افراد از هرگونه موقعیت اجتماعی که فکر می کنند، ممکن است در آن یک رفتار خجالت آور داشته باشند یا هرگونه وضعیتی که در آن مورد ارزیابی منفی دیگران قرار گیرند، می ترسند و سعی می کنند از آن ها دور باشند (سادوک و همکاران، ۲۰۱۵، ترجمه رضاعی، ۱۳۹۵).

این افراد تقریباً همیشه علائم اضطراب را تجربه می کنند (مثل، تپش قلب، لرزش، عرق کردن، ناراحتی معده و روده، اسهال، گرفتگی عضلات، سرخ شدن، سردرگمی و لکنت زبان)؛ علائمی که در موقعیت های اجتماعی هراسناک نشان داده می شوند و در موارد شدید، می توانند با معیارهای حمله وحشت زدگی انطباق داشته باشند (هالجین و ویتبورن<sup>۱۴</sup>؛ ۲۰۱۴، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۵).

<sup>۸</sup> Tani, Reid, Shupak & Cribbie

<sup>۹</sup> Davidson

<sup>۱۰</sup> social phobia disorder

<sup>۱۱</sup> Sosis, Gieler & Stangier

<sup>۱۲</sup> Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)

<sup>۱۳</sup> Sadock, Sadock & Ruiz

<sup>۱۴</sup> Halgin & Whitbourne

با وجود اثربخشی نسبی برخی درمان های دارویی و روانی برای این مشکلات در دوران کودکی و نوجوانی، همچنان این مشکلات برای بسیاری یک بیماری استرسزا و چالش برانگیز است و برای آن درمان کامل و موفقی برخلاف اضطراب اجتماعی در بزرگسالان وجود ندارد (هیرن، کوسمنت و مک نیلی، ۲۰۱۶). از جمله روش های درمانی که در مطالعات متعدد اثربخشی آن به اثبات رسیده است، آموزش تنظیم هیجان می باشد (احمدی، سهرابی و برجعلی، ۱۳۹۷). کارتی، هارش و آپتر و گراس (۲۰۱۰) معتقد هستند که اختلالات اضطرابی ترکیبی از نقص های واقعی و درک شده در توانایی تنظیم هیجان است. تنظیم هیجان شامل فرآیندهایی است که بر اینکه چه موقع و چه هیجاناتی را تجربه می کنیم و چگونه آن ها را بیان کنیم، تأثیر می گذارد (ارس و همکاران، ۲۰۲۱). تنظیم هیجان به طور خودکار یا کنترل شده، هشیار یا ناهشیار و از طریق به کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان مانند تمرکز مجدد مثبت (برخورد با شرایط ناگوار و یادآوری تجارب مثبت)، نشخوار گری (مشغولیت فکری پیرامون ابعاد گوناگون واقعه و مرور آن در شرایط ناگوار)، فاجعه سازی (ادارک و ابزار شرایط ایجاد شده، شدیدتر و وحشتناک تر از واقعیت آن واقعه) انجام می گیرد (پروسنر و همکاران، ۲۰۲۰).

افراد مبتلا به اختلال اضطراب امتحان بیشتر از راهبردهای تنظیم هیجان مختل استفاده می کنند که این نوع واکنش ها، تنظیم هیجان را با مشکل روبرو می سازد (گودمن و همکاران، ۲۰۲۱). اسنانی و همکاران (۲۰۲۰)، کرایس و همکاران (۲۰۲۰)، و شیبانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که راهبردهای تنظیم هیجان به طور معناداری اضطراب امتحان را پیش بینی می کند. نتایج پژوهش بیرامی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که بین دانشجویان دارای اضطراب و عادی از لحاظ فاجعه سازی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین صالحی و همکاران، (۱۳۹۰) نشان دادند که دو راهبرد فاجعه سازی و نشخوارگری میتوانند پیشبینی کننده مشکلات هیجانی مانند اضطراب امتحان باشند. از سوی دیگر، نتایج تحقیق فولادی و همکاران (۱۳۹۴)، حسنی و آریانا (۱۳۹۳)، و اسمعیلی و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که راهبردهای مثبت تنظیم هیجان، در کاهش اضطراب امتحان به طور معناداری مؤثر است.

به طور خلاصه، با توجه به اینکه اضطراب یک مشکل هیجانی است و کارآمدی پردازش شناختی را تحت تأثیر قرار دهد و اینکه ارتباط بین هیجان و شناخت از مباحث مورد توجه روان شناسان و محققان بوده است، پژوهش حاضر به بررسی نقش آموزش تنظیم هیجان بر بر سازگاری فردی- اجتماعی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان پرداخته است. لذا سؤال پژوهش این است که آیا آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری فردی- اجتماعی و اضطراب اجتماعی دانش آموزان ناسازگار در مقطع متوسطه دوم اثربخشی دارد؟

## مواد و روش ها

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح دو گروهی پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه دوم شهر تهران- منطقه شرق در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بود. در این تحقیق با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه کوکران و با توجه به نوع تحقیق (نیمه تجربی) تعداد ۴۰ نفر از

دختران دانش آموز با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و به صورت تصادفی نیز در دو گروه آزمایش، ۲۰ نفر و کنترل، ۲۰ نفر گمارش شد (گروه آزمایش ۲۰ نفر، گروه کنترل، ۲۰ نفر).

**پرسشنامه اضطراب اجتماعی اسپنس:**<sup>۱۱</sup> این پرسشنامه نخستین بار توسط کانور<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۰) به صورت یک مقیاس خودسنجی ۱۷ ماده ای که دارای سه مقیاس: اجتناب<sup>۸</sup> (۷ ماده)، ترس<sup>۹</sup> (۶ ماده)، و علائم فیزیولوژیکی<sup>۱۰</sup> (۴ ماده) می باشد، طراحی شد. هر ماده براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت از (به هیچ وجه=۰، کم=۱، تا اندازه ای=۲، خیلی زیاد=۳، و بی نهایت=۴) درجه بندی شده است. این ابزار می تواند به عنوان یک ابزار غربال گری و برای آزمودن پاسخ به درمان در اختلال اضطراب اجتماعی بکار رود و در نهایت، می تواند درمان هایی با کارایی متفاوت را از هم تمیز دهد. پایایی این پرسشنامه به روش بازآزمایی در گروه هایی با تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی برابر با ضریب همبستگی ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ می باشد (تسای، وانگ، چانگ و فو، ۲۰۰۹). نقطه برش ۱۹ با کارایی یا دقت تشخیص ۷۹ درصد افراد با اختلال اضطراب اجتماعی و بدون اختلال را تشخیص می دهد. همسانی درونی (ضریب آلفا) در گروهی از افراد بهنجار برای کل مقیاس برابر ۰/۱۴ و برای مقیاس های فرعی ترس ۰/۹۸، اجتناب ۰/۹۲ و برای مقیاس فرعی ناراحتی فیزیولوژیکی ۰/۸۰ گزارش شده است. در ایران نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ و ضریب بازآزمایی آن ۰/۶۸ و روایی همگرایی زیر مقیاس های آن بین ۰/۶۴ تا ۰/۷۸ می باشد (غیورکاظمی و همکاران، ۱۳۹۴).

**پرسشنامه سازگای فردی-اجتماعی کالیفرنیا:**<sup>۱۲</sup> این پرسشنامه به وسیله کلارک<sup>۳</sup> و همکاران (۱۹۵۳) به منظور اندازه گیری سازگاری های مختلف زندگی که دو قطب سازگاری فردی و سازگاری اجتماعی دارد تدوین شده است و دارای ۱۸۰ سؤال با دو گزینه بلی- خیر است. این پرسشنامه ۱۲ زیرمقیاس داد که نیمی از آن ها برای اندازه گیری سازگاری فردی و نیم دیگر برای اندازه گیری سازگاری اجتماعی است. در نتیجه اجرای آزمون، یک نمره کلی به عنوان سازگاری فردی، یک نمره کلی به عنوان سازگاری اجتماعی و نمره کل سازگاری به دست می آید. کلارک و همکاران (۱۹۵۳) روایی سازه این پرسشنامه را به روش همبستگی هر سؤال با نمره کل برای سازگاری فردی، ۰/۷۷، سازگاری اجتماعی، ۰/۷۲ و سازگاری کل (سازگاری فردی- اجتماعی) ۰/۹۳ گزارش کرده اند. در پژوهش هاشمیان و همکاران (۱۳۸۷) پایایی مقیاس با روش ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری کل ۰/۸۹، سازگاری فردی ۰/۸۱ و سازگاری اجتماعی ۰/۸۴ گزارش شده است.

<sup>۱۱</sup>The Social Phobia Inventory (SPIN)

<sup>۱۲</sup>Connor

<sup>۸</sup>Avoidance

<sup>۹</sup>Fear

<sup>۱۰</sup>Physiological Symptoms

<sup>۱۱</sup>Tsai, Wang, Juang & Fuh

<sup>۱۲</sup>California Test of Personality

<sup>۱۳</sup>Clark

## جدول ۱. آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس

شماره جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه
جلسه اول	آشنایی و بیان اهدا اصلی و فرعی	۱. آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (مشاور) و اعضا. ۲- بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی. ۳- بیان منطق و مراحل مداخله. ۴- 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 دراز مدت هیجان ها.
جلسه سوم	خود ارزیابی	۱- خود ارزیابی با هدف شناخت تجربه های هیجانی خود، ۲- خود ارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب پذیری هیجانی در فرد، ۳- خود ارزیابی با هدف شناسایی از راهبردهای تنظیمی فرد.
جلسه چهارم	آموزش مهارت ها	الف) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، ب) آموزش راهبرد ح مسئله؛ ج) آموزش مهارت های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).
جلسه پنجم	توقف تفکر	۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، ۲) آموزش توجه
جلسه ششم	شناسایی خود ارزیابی های غلط	الف) شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آنها روی حالت های هیجانی، ب) آموزش راهبرد باز- ارزیابی
جلسه هفتم	کاربرد مهارت ها	۱) شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن؛ ۲) مواجهه؛ ۳) آموزش ابراز هیجان؛ ۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده های محیطی؛ ۵) آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس
جلسه هشتم	ارزیابی	ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی، ۲) کاربرد مهارت های آموخته شده در محیط های طبیعی خارج از جلسه، ۳) بررسی و رفع موانع انجام تکلیف.

برای تجزیه و تحلیل داده ها در سطح توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، و در سطح استنباطی برای بررسی فرضیه های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

## یافته ها

همان طور که در جدول ۲ ملاحظه می شود، میانگین (و انحراف معیار) نمره کل اضطراب اجتماعی در بین دانش آموزان در مرحله پیش آزمون، ۳۲/۰۷ و (۸/۸۱) در مرحله پس آزمون، ۲۴/۱۳ (و ۳/۳۲) می باشد اما میانگین (و انحراف معیار) نمره این متغیر در آزمودنی های گروه کنترل در مرحله پیش آزمون، ۳۰/۲۰ (و ۷/۹۲) و در مرحله پس آزمون، ۲۹/۸۰ (و ۷/۶۱) می باشد. همان طور که در جدول ۲ ملاحظه می شود، میانگین (و انحراف معیار) نمره کل سازگاری در بین دانش آموزان در مرحله پیش آزمون، ۲۴/۰۷ (و ۵/۱۶) و در مرحله پس آزمون، ۳۰/۹۳ (و ۷/۶۸) می باشد اما میانگین (و انحراف معیار) نمره این متغیر در آزمودنی های گروه کنترل در مرحله پیش آزمون، ۲۲/۹۳ (و ۴/۶۵) و در مرحله پس آزمون، ۲۱/۵۴ (و ۳/۹۸) می باشد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار اضطراب اجتماعی در گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

متغیر پژوهش	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اجتناب	آزمایش	۱۵	۱۱/۶۰	۳/۶۲	۷/۴۰	۱/۲۳
	کنترل	۱۵	۱۰/۹۳	۳/۴۵	۱۰/۸۷	۳/۲۶
ترس	آزمایش	۱۵	۱۰/۸۰	۲/۴۸	۹/۰۰	۱/۱۱
	کنترل	۱۵	۱۱/۰۰	۳/۳۸	۱۰/۶۰	۲/۹۴
علائم بدنی	آزمایش	۱۵	۹/۶۷	۱/۷۱	۷/۷۳	۰/۹۸
	کنترل	۱۵	۸/۲۷	۱/۰۹	۸/۳۳	۱/۴۱
اضطراب اجتماعی	آزمایش	۱۵	۳۲/۰۷	۸/۸۱	۲۴/۱۳	۳/۳۲
	کنترل	۱۵	۳۰/۲۰	۷/۹۲	۲۹/۸۰	۷/۶۱

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار سازگاری در گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

متغیر	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سازگاری فردی	آزمایش	۱۵	۱۲/۰۷	۲/۲۶	۱۶/۲۰	۳/۴۸
	کنترل	۱۵	۱۱/۲۰	۲/۰۴	۱۰/۰۷	۱/۹۱
سازگاری اجتماعی	آزمایش	۱۵	۱۲/۰۰	۲/۹۰	۱۴/۷۳	۴/۲۰
	کنترل	۱۵	۱۱/۷۳	۲/۶۱	۱۱/۴۷	۲/۰۷
سازگاری	آزمایش	۱۵	۲۴/۰۷	۵/۱۶	۳۰/۹۳	۷/۶۸
	کنترل	۱۵	۲۲/۹۳	۴/۶۵	۲۱/۵۴	۳/۹۸

جدول ۴. نتایج آزمون لوین در مورد پیش فرض همگنی خطای واریانس ها

متغیرهای وابسته	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
ترس	۱/۲۴۴	۱	۲۸	۰/۲۷۴
اجتناب	۳/۲۲۸	۱	۲۸	۰/۰۸۳
علائم بدنی	۰/۰۱۴	۱	۲۸	۰/۹۰۷
سازگاری فردی	۱/۶۵۱	۱	۲۸	۰/۲۰۹
سازگاری اجتماعی	۰/۵۱۷	۱	۲۸	۰/۴۷۸

پیش از تحلیل کوواریانس ابتدا پیش فرض های آن مانند آزمون لوین، آزمون ام باکس، آزمون شاپیرو-ویلکز، شیب خط رگرسیون انجام و تایید شد. جدول ۴ نتایج آزمون لوین را نشان می دهد و چون سطح معناداری به دست آمده بزرگ تر از ۰/۰۵ می باشد، بنابراین شرط همگنی واریانس خطاها رعایت شده است. از آنجایی که خطای واریانس های بین گروهی دارای همگنی می باشد، می توان از آزمون پارامتریک تحلیل کواریانس در این پژوهش استفاده کرد.

جدول ۵. نتایج آزمون های چند متغیره پس آزمون نمرات کلی

نوع آزمون	مقدار	آزمون F	معنی داری	ضریب تأثیر	توان آماری
اثر پیلاپی	۰/۵۳۱	۸/۶۷۷	۰/۰۰۰	۰/۵۳۱	۰/۹۸۴
لامبدای ویلکز	۰/۴۶۹	۸/۶۷۷	۰/۰۰۰	۰/۵۳۱	۰/۹۸۴
اثر هتلینگ	۱/۱۳۲	۸/۶۷۷	۰/۰۰۰	۰/۵۳۱	۰/۹۸۴
بزرگترین ریشه روی	۱/۱۳۲	۸/۶۷۷	۰/۰۰۰	۰/۵۳۱	۰/۹۸۴

نتایج جدول شماره ۵ بیانگر آن است که لامبدای ویلکز [ $F=۰/۴۶۹$  و  $Sig=۰/۰۰۰$ ] معنادار است. نتایج مؤید آن است که بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ پس آزمون متغیرهای کلی با کنترل پیش آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (سازگاری و اضطراب اجتماعی) ایجاد شده است و ضریب تأثیر نشان می دهد که ۵۳/۱ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. بعد از این، به بررسی این موضوع باید پرداخته شود که آیا هریک از متغیرهای وابسته (سازگاری و اضطراب اجتماعی) به طور جداگانه از متغیر مستقل اثر پذیرفته است یا خیر؟ بدین منظور از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۶ ارائه شده است.



جدول ۶. نتایج اثرات بین آزمودنی تحلیل کوواریانس چندمتغیره نمرات پس آزمون متغیرهای کلی

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	آماره F	معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
سازگاری	۴۲۳۵/۹۰۹	۱	۲۱/۶۹۹	۰/۰۰۰	۰/۴۶۵	۰/۹۹۴
اضطراب اجتماعی	۵۷۶/۸۸۹	۱	۱۰/۷۴۶	۰/۰۰۳	۰/۳۰۱	۰/۸۸۳

چنانچه در جدول شماره ۵ مشاهده می شود استفاده از آموزش تنظیم هیجان بر هر یک از متغیرهای وابسته شامل سازگاری [F=۲۱/۶۹۹ و Sig=۰/۰۰۰]، و اضطراب اجتماعی [F=۱۰/۷۴۶ و Sig=۰/۰۰۳] در مرحله پس آزمون تأثیر دارد. بنابراین فرضیه کلی پژوهش مبنی بر اینکه آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری فردی-اجتماعی و اضطراب اجتماعی در دانش آموزان ناسازگار مقطع متوسطه دوم اثربخشی دارد، تایید می شود.

### بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری فردی-اجتماعی و اضطراب اجتماعی در دانش آموزان دارای ناسازگاری بود. یافته های نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری فردی-اجتماعی و اضطراب دانش آموزان مؤثر بوده است. به عبارت دیگر می توان گفت که میانگین سازگاری اجتماعی فردی در پس آزمون گروه آزمایش بیشتر از میانگین پس آزمون گروه کنترل بوده است؛ همچنین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش در متغیر اضطراب کمتر از میانگین پس آزمون گروه کنترل می باشد. یافته حاضر با نتایج اغلب مطالعات پیشین مانند نتایج مطالعه پرنیزلا<sup>۲۴</sup> (۲۰۱۴)، لوید<sup>۲۵</sup> (۲۰۱۴)، پترسون و همکاران (۲۰۱۲)، وسلی<sup>۲۶</sup> (۲۰۰۸)، هولرن<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۷)، امیری (۱۳۹۵) و ثمری (۱۳۹۲) همسو می باشد.

در تبیین یافته حاضر میتوان اشاره کرد افرادی که مهارت هیجانی بالایی دارند، سبک زندگی خود را به گونه ای ترتیب می دهند که پیامدهای منفی کمتری را تجربه کنند. آنها همچنین در ایجاد و حفظ روابط کیفی بالا مهارت دارند، برعکس، افرادی که توانایی تنظیم هیجانی پایینی دارند در مواجهه با استرس های زندگی و سازگاری، انطباق ضعیف تری خواهند داشت و در نتیجه بیشتر به افسردگی و ناامیدی و دیگر پیامدهای منفی زندگی مبتلا می شوند علاوه براین همانگونه که نتایج تحقیقات

<sup>۲۴</sup> Prenzlau

<sup>۲۵</sup> Loyd

<sup>۲۶</sup> Peterson

<sup>۲۷</sup> Wesli

<sup>۲۸</sup> Houlern

نشان می دهد توانایی افراد در تنظیم هیجان و مدیریت و نظم دهی بر هیجانانشان بر بهزیستی ذهنی آنها که در واقع شامل ابعاد مختلف بهزیستی، همچون بهزیستی اجتماعی و بهزیستی هیجانی است، تأثیر می گذارد، و این مهم نیز موجب کاهش مشکلات روانی و افزایش سازگاری افراد با مسائل زندگی و در نتیجه بهبود روابط فرد با دیگران می شود (درگاهی زراعتی قمی، کیوی اعیادی و حقانی، ۱۳۹۴).

گلاس، بیان می کند رفتار غیرمسئولانه افراد باعث بروز اضطراب می شود، نه این که اضطراب باعث غیرمسئولانه بودن رفتار فرد بشود. از آن جا که تمرکز بر مسئولیت، هسته اصلی کار در آموزش تنظیم هیجان است بنابراین آموزش مسئولیت پذیری با استفاده از فنونی مثل ایفای نقش، بحث عقلانی و مواجه کردن مراجع با عقاید و افکار و رفتار غیرمسئولانه می تواند منجر به افزایش جرات مندی و اعتماد به نفس در فرد در موقعیت های اجتماعی شود. از طرف دیگر از نیازهای تعریف شده انسان در آموزش تنظیم هیجان نیاز به دوست داشتن و دوست داشته شدن است. برای حصول این نیاز فرد باید به گونه ای مقبول رفتار کند تا دیگران او را دوست بدارند اما فرد مضطرب در موقعیت های اجتماعی به دلیل مشکل در برقراری ارتباط با دیگران نمی تواند به این نیاز خود به درستی پاسخ دهد و از طرفی نیز عدم پاسخ مناسب به این نیاز، تقویت کننده اضطراب اجتماعی در فرد خواهد بود.

بنابراین آموزش تنظیم هیجان به شکل درمانی با ایجاد محیطی پذیرا و حمایت گر با استفاده از فنونی مثل به تعویق انداختن قضاوت درباره درمان جو، خودافشاگری کمک کننده، توجه کردن به استعاره ها در شیوه خودبیانگری درمانجو، توجه به موضوعات و خلاصه کردن باعث ارضای نیازهای اعضا شده و ایجاد روابط موفقیت آمیز با دیگران را در آن ها افزایش می دهد و این امر به نوبه خود باعث کاهش اجتناب و بهبود علایم بدنی و در نتیجه افزایش بازخورد اجتماعی مثبت و کاهش ترس و در نهایت میزان اضطراب اجتماعی دانش آموز می شود.

هنگام مواجهه با رویدادهایی که در زندگی برای مان اتفاق می افتد تعبیرهای مختلفی به ذهن مان می رسد و معمولاً با انتخاب یکی از این رویدادها به پردازش آن دست می زنیم. انسانها گاهی در برخورد با اتفاقات به دلیل اضطراب بیش از حد، ممکن است انتخاب هایی که به ذهن شان می رسد را محدود کنند و نتوانند برای خود راه حل هایی مفید، گزینش کنند و راحت ترین و کلیشه ای ترین موردی که برایشان یادآوری می شود را انجام دهند. وقتی فرد در جلسات تنظیم هیجان شرکت می کند فرصت پیدا می کند تا بیاموزد و یاد بگیرد راه حل های بهتری را برای اداره هیجانات و حل مشکلات خود در زندگی روزمره انتخاب کند و علاوه بر خود یاد می گیرد به احساسات دیگران نیز با صبر و تأمل واکنش نشان ده و همین امر فرصت بازخوردهای مناسب را برای وی افزایش داده و میزان سازگاری وی افزایش می یابد.

این مطالعه نیز محدودیت هایی داشت. به دلیل اینکه جمعیت مطالعه ای حاضر تنها محدود به دانش آموزان می باشد، لازم است در تعمیم یافته ها به دیگر اقشار جامعه جوانب احتیاط را رعایت نمود. در این پژوهش به علت محدودیت زمانبندی، مرحله ی پیگیری انجام نشد، در حالیکه در پژوهش های مشابه خارجی مرحله ی پیگیری اغلب سه و بعضاً شش ماهه صورت گرفته است. در این پژوهش از ابزارهای خودگزارشی (پرسشنامه) استفاده شده است، و این امر می تواند موجب خستگی آزمودنی ها و کاهش دقت آنها و تا اندازه ای تحریف در پاسخگویی به سؤالات شده باشد. پیشنهاد می شود اثربخشی آموزش تنظیم هیجان در محیط های آموزشی مختلف، اعم از مدارس و دانشگاه ها و سازمان ها و نهادهای مختلف انجام گیرد. پیشنهاد می شود در

پژوهش های آتی مرحله ی پیگیری انجام گردد. پیشنهاد می شود اثربخشی این روش آموزشی بر روی اختلالات روانشناختی در دانش آموزان مثل افسردگی و سازه های تحصیلی مثل اضطراب تحصیلی ارزیابی شود.

## منابع

- احمدی، غلامرضا؛ سهرابی، فرامرز و برجعلی، احمد. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر ارزیابی مجدد و فرونشانی هیجانی سربازان با اختلال مصرف مواد افیونی. ۹(۳۴): ۲۰۹-۱۹۱.
- اژه ای، جواد، منطری، وحید، و حسینی، سیدرحمان. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر درمان شناختی-رفتاری گروهی، معنادرمانی گروهی و تلفیق آن ها بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان. مجله پژوهش در سلامت روان شناختی. ۶(۳): ۴۰-۳۰.
- اسمعیلی، وحید؛ آریاپوران، سعید و امیری، حسن. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان های تنظیم هیجان و چشم انداز زمان بر اضطراب و اختلال در تنظیم هیجان نوجوانان در دوره کووید-۱۹. مطالعات روانشناختی، ۱۸(۳): ۷۷-۶۳.
- آریانا، المیرا و حسینی، جعفر. (۱۳۹۳). نقش راهبردهای تنظیم هیجانی در طول امتحان در اضطراب امتحان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۰(۴): ۱۵۸-۱۴۱.
- آقایوسفی، علیرضا، زارع، حسین و پوریافرانی، سمیه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه خود میان بینی با سازگاری اجتماعی دانشجویان. مجله شناخت اجتماعی، ۳(۱)، ۱۵۲-۱۴۱.
- رمضانی دیسفانی، ع. (۱۳۸۰). بررسی میزان اثربخشی آموزش مسئولیت پذیری به شیوه گلاسز بر بحران هویت دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه اصفهان: دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- سادوک، بنیامین، سادوک، ویرجینیا، و روئیز، پدرو. (۱۳۹۵). خلاصه روان پزشکی کاپلان و سادوک: علوم رفتاری/روان پزشکی بالینی. جلد دوم، چاپ اول. ترجمه فرزین رضاعی. تهران: انتشارات ارجمند.
- شیبانی، حسین؛ میکائیلی، نیلوفر؛ نریمانی، محمد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر استرس، اضطراب، افسردگی و تحریک پذیری دانش آموزان مبتلا به اختلال بد تنظیمی خلق مخرب. روان پرستاری، ۵(۶): ۴۴-۳۷.
- عباسی مولید، ح؛ بهرامی، ف؛ قمرانی، ا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین تعهد زنashویی و ویژگی های جمعیت شناختی در زوجین شهر اصفهان، مجموعه مقالات دومین همایش کشوری مشاوره، رشد و پویایی، تهران: دانشگاه الزهرا، اردیبهشت ۱۳۸۸.
- عبدالهی، معصومه، پیرزاد، علی اکبر، روانبخش، محمد، شیرکوند، ناصر و عاشور، جمال. (۱۳۹۵). رابطه سبک های مدیریتی و سرمایه اجتماعی با سازگاری اجتماعی مدیران. مجله روانشناسی اجتماعی، ۲(۳۹)، ۱۲-۱.
- فرح بخش، ک؛ قنبری هاشم آبادی، ب. (۱۳۸۵). بررسی میزان اثربخشی زوج درمانی گلاسز بر کاهش استرس و افزایش رابطه صمیمانه پس از ضربه ناشی از ادراک خیانت، مطالعات تربیتی و روان شناسی، سال هفتم، شماره ۲، ۱۷۳-۱۹۰.
- فولادی، اصغر؛ علمیردانی، سجاد؛ نوریان جلیل. (۱۳۹۶). رابطه ی کمال گرایی، عزت نفس و تنظیم هیجان با اضطراب امتحان در دانشجویان. پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۲(۱۳).
- کلارک، و. (۱۳۸۵). در جستجوی عشق زندگی. مترجم: مهدی قراچه داغی. چاپ اول. تهران: نشر اوحدی.
- گلاسز، و. (۱۳۸۴). نظریه انتخاب: روانشناسی نوین آزادی فردی. ترجمه مهرداد فیروز بخت. تهران: نشر رسا.
- گلاسز، و. (۱۳۸۶). مدیریت زندگی. ترجمه آزاده ملکیان و سید احمد احمدی. اصفهان: دانشگاه علوم پزشکی.
- گنجی، م، و گنجی، ح. (۱۳۹۳). آسیب شناسی روانی براساس DSM-5. جلد اول. تهران: انتشارات ساوالان.
- محمدی، ا، زرگر، ف، امیدی، ع، و باقریان سرارودی، ر. (۱۳۹۲). مدل های سبب شناسی اختلال فوبی اجتماعی. مجله تحقیقات علوم رفتاری، ۱۱(۱)، ۸۰-۶۸.

- نجاریوریان، س؛ بهرامی، ف؛ اعتمادی، ع. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش پیش از ازدواج تعهد بر بهبود ویژگی های تعهد در دختران دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فسا، فصلنامه خانواده پژوهشی، سال چهارم، شماره ۱۳، صفحات: ۷۷-۸۶.
- هالچین، ر، و ویتبورن، س.ک. (۱۳۹۵). آسیب شناسی روانی: دیدگاه های بالینی درباره اختلال های روانی براساس DSM-5. جلد دوم. چاپ اول. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: انتشارات روان.
- Acker, M., & Davis, M. H. (1992). Intimacy, passion and commitment in adult romantic relationships: A test of the triangular theory of love. *Journal of Social and personal Relationships*, 9, 21-50.
- Al-Mseidin, K. I., Omar-Fauzee, M. S., & Kaur, A. (2017). The relationship between social and academic adjustment among secondary female students in Jordan. *European Journal of Education Studies*.
- Asnaani, A., Tyler, J., McCann, J., Brown, L., & Zang, Y. (2020). Anxiety sensitivity and emotion regulation as mechanisms of successful CBT outcome for anxiety-related disorders in a naturalistic treatment setting. *Journal of affective disorders*, 267, 86-95.
- Eres, R., Lim, M. H., Lanham, S., Jillard, C., & Bates, G. (2021). Loneliness and emotion regulation: Implications of having social anxiety disorder. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 46-56.
- Goodman, F. R., Kashdan, T. B., & İmamoğlu, A. (2021). Valuing emotional control in social anxiety disorder: A multimethod study of emotion beliefs and emotion regulation. *Emotion*, 21(4), 842.
- Heeren A, Coussement C & McNally RJ. (2016). Untangling attention bias modification from emotion: A double-blind randomized experiment with individuals with social anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 50(4):61-67.
- Howatt, W.A. (2002). *The human services counseling toolbox: Theory, development, technique, and resources*. New York: Brooks Cole/Thomason Learning.
- John, N & Catherien. T, Mac. Arture, A. (2004). Research net-work on socie economic status & self-esteem.
- Kelsch, D. M. (2002). Multiple sclerosis and choice theory. *International journal reality therapy*, 22 (1).
- Kraiss, J. T., Ten Klooster, P. M., Moskowitz, J. T., & Bohlmeijer, E. T. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: A meta-analysis. *Comprehensive psychiatry*, 102, 152189.
- Mottern, R. (2007). Working with forensic client in quality education: Tools of the trade. *International Journal of Reality Therapy*. 5(8):99-106.
- Peterson, A.V; Chang, C. & Collins, P.L. (1998). The Effect of RT & CT Training on Self Concept Among Taiwanese Uiversity Students. *International Journal for the Advancement of Counseling*.
- Ratilen, W.L., & Cahens, F., Leadbeater, J. (2014). Families, peers, and contexts as multiple determinants of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27, 493-495.
- Sosic Z, Gieler U, Stangier U. (2008). Screening for social phobia in medical in and out patients with germen version of social phobia Inventory (SPIN). *Journal of Anxiety Disorders*. 6(22): 849-859.
- Tani, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., Cribbie, R. (2011). Social support, self-esteem, and stress as predictors of academic adjustment to university among firstyear undergraduates. *Journal of College Student Development*. Vol. 48, N. 3.

- Walter, S.M., Lambie, G.W., Ngazimbi, E. E. (2008). Choice theory counseling group succeeds with middle school students who displayed disciplinary problems. *Middle School Journal*, 40(2):45-57.
- Young, M. D., Plotnikoff, R. C., Collins, C. E., Callister, R., & Morgan, P. J. (2016). A Test of Social Cognitive Theory to Explain Men's Physical Activity During a Gender-Tailored Weight Loss Program. *American journal of men's health*, 10(6):176-187.