

اثربخشی تنظیم هیجانی بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر ابتدایی

تاریخ دریافت: ۹۳/۱۲/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۴/۰۲/۱۸

سمانه زاهدیان^۱، سیدموسی کافی ماسوله^۲، مهناز خسرو جاوید^۳، مهناز فلاحي^۴

چکیده

زمینه و هدف: تنظیم هیجانی یکی از مهمترین مهارت‌های ضروری در تضمین سلامت روانی است. پژوهش حاضر به منظور اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر ابتدایی انجام شد.

روش: طرح پژوهش شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. ۲۴ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره پنجم ابتدایی شهر قزوین که کمترین نمره در پرسشنامه رفتارهای کنار آمدن کودکان را کسب نمودند انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) و کنترل (۱۲ نفر) جایدهی شدند و به پرسشنامه رفتارهای کنار آمدن کودکان (هرنادز، ۲۰۰۸) پاسخ دادند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای تنظیم هیجانی را آموزش دیدند در حالی که گروه کنترل چنین آموزشی را دریافت نکردند.

یافته‌ها: نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک‌متغیری نشان داد آموزش تنظیم هیجانی موجب افزایش معنادار در میانگین نمرات سبک مقابله کنار آمدن با مشکل ($P=0/001$) و سبک مقابله انحراف از مشکل ($P=0/05$) گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل گردید، ولی میانگین سبک کنار آمدن ویرانگر گروه آزمایش ($P=0/15$) تفاوت معناداری با گروه کنترل نشان نداد.

نتیجه‌گیری: بنابراین با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که دانش‌آموزان با کسب چنین مهارت‌هایی، موقعیت‌های تنیدگی‌زا را کمتر تهدیدکننده ارزیابی کنند و از سبک مقابله‌ای مناسبی استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: تنظیم هیجانی، سبک‌های مقابله‌ای، دانش‌آموزان دختر ابتدایی

۱. * نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران (zahediyan65@yahoo.com)

۲. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۴. دکترای روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

مقدمه

براساس دیدگاه لازاروس و فولکمن، راهبردهای مقابله‌ای عبارت از مجموعه‌ای از تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد است که در جهت تعبیر و تفسیر و اصلاح یک وضعیت تنش‌زا به کار می‌رود و منجر به کاهش رنج ناشی از آن می‌شود (۱). راهبردهای مقابله‌ای را روش تغییر موقعیت‌ها و یا تفسیر موقعیت‌ها می‌دانند. این راهبردها فرایند پویا و مداوم هستند و به طور کلی به دو نوع تقسیم می‌شوند: مسئله مدار و هیجان مدار. راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار بیانگر اعمالی هستند که هدفشان تغییر یا کاهش موقعیت‌های فشارزاست. معمولاً زمانی که موقعیت یا رویداد، قابل تغییر باشد و یا فرد چنین تصور کند که می‌تواند موقعیت را مهار کرده و آن را تغییر دهد، از راهبرد مسئله مدار استفاده می‌کند. راهبردهای مقابله‌ای هیجان مدار عبارت است از تنظیم پاسخ هیجانی فرد در برابر مسئله. در صورتی که موقعیت یا رویداد، غیرقابل تغییر باشد و یا فرد چنین تصویری داشته باشد در این حالت از راهبرد هیجان مدار استفاده می‌نماید (۲).

روانشناسی سلامت^۵ برای نقش راهبردهای مقابله‌ای در چگونگی سلامت جسمانی و روانی اهمیت زیادی قائل است (۳). در حوزه رابطه سلامت روانی و راهبردهای مقابله‌ای، می‌توان گفت که سلامت روانی در یک تعامل دو طرفه از سویی از نتایج انتخاب و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای موثر و متناسب با تغییر و تنش محسوب می‌گردد و از سوی دیگر خود زمینه‌ساز فضای روانی سالمی است که در پرتو آن شناخت صحیح و ارزیابی درست موقعیت تنش‌زا جهت انتخاب راهکار مقابله‌ای موثر، میسر می‌گردد (۴).

پویایی ویژگی مشترک راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار شناخته شده است. پویایی امکانات لازم برای مقابله فعال با موقعیت تنیدگی‌زا را در اختیار فرد قرار می‌دهد. این وضعیت تمام توانایی‌های بالقوه فرد را برای مقابله مثبت و حل مسئله فرا می‌خواند و احتمال موفقیت وی را افزایش می‌دهد. بنابراین

راهبردهای کارآمد مقابله از طریق افزایش اعتماد به نفس افراد، مهارت‌های حل مسئله آنها را بهبود بخشیده و به رضایت بیشتر منجر می‌شود. انکار موقعیت تنیدگی‌زا به رفتار اجتنابی و انفعال در مقابله با موقعیت تنیدگی‌زا و ناتوانی در به کارگیری توانمندی‌های بالقوه و ابتکار عمل فرد منجر می‌شود. با این سبک مقابله مشکل پیش آمده غیر قابل حل می‌ماند و در نتیجه نارضایتی افزایش می‌یابد. ویژگی‌های انکار و انفعال و پیامدهای آنها در مقابله ناکارآمد هیجانی با موقعیت تنیدگی‌زا از طریق کاهش اعتماد به خود فرد نیز بر مشکلات و نارضایتی‌ها می‌افزاید (۴).

به عقیده کار (۲۰۰۴)، نمی‌توان گفت که راهبرد مقابله‌ای خوب یا بد وجود دارد، هر کدام از این دو نوع راهبرد مقابله‌ای در موقعیت‌ها و شرایط خاص، به عنوان روش مبارزه با مسائل و مشکلات به کار می‌روند، به طوری که ممکن است هر کدام از این راهبردها حالت سازنده و یا غیرسازنده داشته باشند برای مثال فردی که راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار از نوع سازنده را به کار می‌گیرد معمولاً مسئولیت حل مسئله را می‌پذیرد، به دنبال کسب اطلاعات صحیح درباره مسئله است، در جستجوی یاری از طرف دیگران است، تصمیم‌های عملی واقع‌بینانه می‌گیرد، به تنهایی و یا به کمک دیگران سعی در انجام نقشه‌های طرح شده دارد، نسبت به انجام کارها و حل مشکلات دیدگاه خوش‌بینانه داشته و دارای خودکارآمدی و نیز شادزیستی بالاست. در مقابل، فردی که راهبرد مقابله‌ای مسئله مدار از نوع غیرسازنده را به کار می‌گیرد مسئولیت کمتری در قبال حل مسئله می‌پذیرد، به دنبال اطلاعات ناکافی و ناصحیح است، از منابع نامناسب به جستجوی کمک می‌پردازد، تصمیم‌های غیرواقع‌بینانه می‌گیرد، دیدگاه بدبینانه داشته و خودکارآمدی و شادزیستی وی در سطح پایین است (۵).

کسیدی و شیور، معتقدند همین مسئله در مورد راهبرد مقابله‌ای هیجان مدار نیز صادق است. فردی که راهبرد مقابله‌ای هیجان مدار از نوع سازنده را به کار می‌گیرد به دنبال برقراری

رابطه حمایتی به ویژه رابطه با دوستان، می‌گردد. عقیده بر این است که برقراری چنین رابطه‌ای نقش برون‌ریزی عاطفی دارد. در صورتی که اگر فردی راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار از نوع غیرسازنده را به کار گیرد اقدام به برقراری روابط مخرب خواهد کرد، به انکار مسائل خواهد پرداخت و به جای تفکر سازنده به تفکر تخیلی و جادویی روی خواهد آورد (۵). روش‌های مقابله از جمله حل مسئله، روش‌هایی برای مقابله با تنیدگی و حل مشکلات زندگی هستند و برای ارتقا زندگی به مطلوب‌ترین سطح ممکن، افراد می‌توانند راه‌های مختلف مقابله با تنیدگی را بیاموزند (۵).

کنار آمدن و سازگاری با محیط اجتماعی مستلزم مجموعه‌ای از مهارت‌های حل مسئله بین شخصی است که نمی‌توان آنها را به وسیله آزمون‌های رایج هوش یا آزمون شخصیت اندازه‌گیری کرد، حل مسئله بر یک فرآیند رفتاری-شناختی دلالت دارد که پاسخ‌های بالقوه مؤثر را برای یک موقعیت مشکل فراهم می‌آورد و احتمال انتخاب مؤثرترین پاسخ را از میان پاسخ‌های متعدد افزایش می‌دهد. در واقع آموزش حل مسئله را می‌توان فرایند کمک به فرد برای رشد یادگیری او در نتیجه افزایش احتمال مقابله مؤثر در طیف وسیعی از موقعیت‌ها تعریف کرد (۶). از نظر لازاروس (۱۹۹۳) مقابله، دو کارکرد مهم دارد: تنظیم هیجان‌های ناگوار و در مانده‌کننده، و در پیش گرفتن کنشی برای تغییر و بهبود مسئله‌ای که باعث ناراحتی شده است (۷).

از نظر هرناندز، کودکان و نوجوانان با افزایش سن به طور سازش‌یافته‌تری مهارت‌های کنار آمدن را می‌آموزند و بیشتر قادر خواهند بود که راهبردهای کنار آمدن را در موقعیت‌های ویژه دنبال کنند بنابراین می‌توانند بین مهارت‌های شناختی و رفتاری که مناسب می‌دانند، نوسان داشته باشند (۸). اگر چه راه‌های مقابله کودکان نوسان کمی دارد با این حال در شرایط سنی کودکی الگوی کلی رفتار ثابت باقی می‌ماند و رفتار مقابله‌ای کودکان سازش‌یافته‌تر و باثبات‌تر از بزرگسالان است. توانایی مهار هیجان‌ها کودکان و نوجوانان را قادر

می‌سازد تا هیجان‌های خود و دیگران را تشخیص دهند و نحوه تأثیر آنها را بر رفتار بدانند تا بتوانند واکنش مناسبی از خود نشان دهند. برخورد نامناسب با هیجان‌هایی که معمولاً از آنها با عنوان هیجان منفی یاد می‌شود، مانند غم، خشم و اضطراب، می‌تواند اثرات ناخوشایندی بر سلامت جسم و روان داشته باشد. بنابراین توانایی شناخت هیجان‌ها، مهم‌ترین مرحله در مهار آنها محسوب می‌شود (۹). اگر کودک یا نوجوان بداند که چه شرایطی موجب ایجاد تنیدگی می‌شود، می‌تواند از ایجاد چنین موقعیت‌هایی جلوگیری نماید (۱۰). بنابراین آموزش صحیح مهار هیجان این امکان را به او می‌دهد تا موضوع را با اولیاء خود در مدرسه و خانه در میان بگذارد تا پیش از ایجاد ناراحتی و عصبانیت در آنها، توجه آنها را به سوی مسئله جلب کند. بنابراین والدی که می‌کوشد قدرت شناخت و مهار هیجان‌ها را در کودک یا نوجوان خود پرورش دهد، به حفظ سلامت و بهداشت روان خود نیز کمک می‌کند (۱۱). نظریه‌های جدید در قلمرو هیجان بر نقش مثبت و انطباقی هیجان تأکید دارند (۱۲). طبق اظهار پالغای و سالووی بیان کردند که پژوهش‌های مختلف نشان دادند که هیجان می‌تواند نقش سازنده‌ای در حل مسئله و پردازش اطلاعات و تسهیل در فرایند تصمیم‌گیری داشته باشد (۹).

به گفته گروس، تنظیم هیجان را می‌توان به صورت فرایندهایی تعریف کرد که از طریق آن افراد می‌توانند بر این که چه هیجانی داشته باشند چه وقت آنها را داشته باشند و چگونه آنها را تجربه و ابراز کنند تأثیر بگذارند (۹). در این رابطه تامپسون، معتقد است که تنظیم هیجان به منزله فرایندهای درونی و بیرونی است که مسئولیت مهار، ارزیابی و تغییر واکنش‌های عاطفی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف او بر عهده دارند (۱۳). هنگامی که فرد با یک موقعیت هیجانی رو به رو می‌شود احساس خوب و خوش‌بینی برای مهار هیجان کافی نیست بلکه وی نیاز دارد که در این موقعیت‌ها بهترین کارکرد شناختی را داشته باشد (۱۴). در حقیقت در فرایند تنظیم هیجان به تعامل بهینه‌ای از شناخت و هیجان جهت مقابله

با توجه به اهمیت راهبردهای مقابله با تنیدگی در استفاده از شیوه‌های موثر بر مهار هیجان‌های منفی این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سوال است که آیا آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به انتخاب نوع سبک مقابله‌ای کودکان کمک کند.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع پنجم دبستان شهر قزوین در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. جهت نمونه‌گیری از سه منطقه آموزش و پرورش شهر قزوین منطقه دو به صورت تصادفی انتخاب شد که جمعا مدارس دولتی در دوره پنجم ابتدایی این منطقه شامل ۱۶ مدرسه دخترانه است که از این بین ۵ مدرسه به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد و ۲۴ نفری که در پرسشنامه رفتارهای کنار آمدن کودکان نمره بالاتر از میانگین کسب کردند به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جهت اجرای مداخله آموزش مهارت تنظیم هیجانی جایدهی شدند.

ب) ابزار پژوهش: برای اندازه‌گیری میزان رفتارهای کنار آمدن کودکان با شرایط تنیدگی‌زا، از پرسشنامه رفتارهای کنار آمدن کودکان که توسط هرناندز (۲۰۰۸) طراحی شده است استفاده شد. این مقیاس از ۳ خرده‌مقیاس انحراف از مشکل، کنار آمدن با مشکل در جهت بهبود آن و کنار آمدن ویرانگر و یک عامل ترکیبی تشکیل شده است. پژوهشگران بیان کردند آلفای کرونباخ برای انحراف از مشکل (۰/۹۳)، کنار آمدن با مشکل در جهت بهبود آن (۰/۸۸)، کنار آمدن ویرانگر (۰/۸۷)، و ترکیب سه عامل (۰/۹۴) است. این مقیاس از ۵۷ گویه تشکیل شده و با استفاده از طیف لیکرت ۴ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود (از هرگز = ۱ تا تقریباً همیشه = ۴). پایایی پرسشنامه با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و بازآزمایی مورد بررسی قرار گرفت. اعتبار صوری و محتوایی پرسشنامه

با شرایط منفی نیاز است زیرا انسان‌ها با هرچه مواجه می‌شوند آن را تفسیر می‌کنند و تفسیرهای شناختی تعیین‌کننده واکنش‌های افراد است (۱۵).

طبق نظر گروس، فرایند تنظیم هیجان بیشتر از طریق دو چهارچوب مهم بررسی می‌شوند که عبارتند از: ۱. راهبردهای تنظیم هیجان که قبل از وقوع حادثه یا در آغاز بروز آن فعال می‌شوند ۲- راهبردهای تنظیم هیجان که پس از بروز حادثه و یا بعد از شکل‌گیری هیجان فعال می‌شوند. راهبردهای تنظیم هیجان که قبل از وقوع حادثه فعال می‌شوند در مهار هیجان منفی حوادث نقش مهمی دارند، زیرا موجب تفسیر واقعه به نحوی می‌شوند که پاسخ‌های هیجانی منفی را کاهش می‌دهد (۱۵).

سپهریان، در پژوهش خود با عنوان مطالعه تاثیر آموزش مهارت‌های مدیریت هیجانی بر شیوه‌های مقابله با فشار روانی در نوجوانان و با بررسی ۹۵ دانش‌آموز کلاس دوم دبیرستان به این یافته‌ها دست پیدا کرد که آموزش مهارت تنظیم هیجان در گروه دانش‌آموزان پسر دارای سبک مقابله مسئله‌مدار و در گروه دانش‌آموزان دختر دارای سبک‌های مقابله هیجان‌مدار و اجتنابی تاثیر معناداری داشته است (۱۶). جونز و اولاندیک^۶، نشان دادند کودکانی که معتقدند رفتارهای مقابله‌ای فعال در شرایط تنیدگی‌زا کمک‌کننده است کمتر این راهبردها را به چالش می‌کشند و بیشتر از آنها استفاده می‌کنند در مقابل کسانی که اعتقاد کمتری به اثر راهبردهای مقابله‌ای فعال دارند به احتمال بیشتری از راهبرد اجتناب استفاده می‌کنند و به خودی خود، میزان آسیب روانی پس از فاجعه را گسترش می‌دهند (۱۷). به نظر گروس و جان، راهبردهای هیجانی به توانایی فهم هیجان‌ها و تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌ها کمک شایانی می‌کند و از طریق افزایش راهبردهای تنظیم هیجانی مثبت باعث مقابله مؤثر با موقعیت‌های تنیدگی‌زا می‌شود و حتی فعالیت‌های لازم در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی را بالا می‌برد (۱۸).

نیز توسط اساتید روان‌شناسی تایید شد. در پژوهش داخلی که انجام شده است و در دست چاپ است اعتبار همگرایی پرسشنامه ارتباط رضایت‌بخش بین نمره کل ابعاد با بعدها را نشان داد. آلفای کرونباخ و روش آزمون مجدد برای کل مقیاس بین ۰/۷۴-۰/۹۱ بود (۱۹).

معرفی برنامه آموزشی: برنامه آموزشی مهارت تنظیم هیجان که شامل تعریف هیجان و احساس، افکار و نقش آنها در شکل‌گیری هیجان‌ها و احساس‌ها، راهبرد مقابله با احساس‌های

منفی بود بر اساس استفاده از برخی اطلاعات، روش‌ها، تکنیک‌ها و تکالیف ارائه شده در کتاب‌های تنظیم هیجان کودکان (۲۰)، کتاب کار برای کاهش تنیدگی (۲۱)، و آموزش مهارت‌های زندگی به کودکان (۲۲) طراحی شد و در ۸ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای به مدت ۸ هفته تنظیم گردید و به صورت گروهی اجرا شد. خلاصه جلسه‌هایی که برای دانش‌آموزان اجرا شد به شرح زیر است.

جدول ۱. خلاصه برنامه مداخله‌ای تنظیم هیجان

جلسه اول: اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی
جلسه دوم: آموزش آگاهی از هیجان‌های مثبت مانند شادی، علاقمندی و توجه به هیجان‌های مثبت و لزوم استفاده از آن
جلسه سوم: مروری بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجان‌های منفی مانند اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت
جلسه چهارم: آموزش بیان هیجان‌های منفی و شیوه‌های ابراز درست هیجان‌های منفی از طریق بازی
جلسه پنجم: نهایت دادن تکالیف خانگی در مورد شیوه ابراز درست هیجان‌های منفی خود در خانه یا مدرسه
جلسه ششم: آموزش آگاهی از هیجان‌های منفی دیگران و شیوه برخورد مناسب با هیجان‌های منفی دیگران از طریق بازی
جلسه هفتم: آموزش اهمیت سبک‌های مقابله با فشار روانی در استفاده از شیوه‌های موثر بر کنترل هیجان‌های منفی در مدرسه و خانه
جلسه هشتم: جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون

نتایج

میانگین و انحراف معیار سبک‌های کنار آمدن دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در

جدول ۱ ارائه شده است. همچنین در جدول نتایج آزمون کالموگرووف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی سبک‌های کنار آمدن کودکان به تفکیک گروه و موقعیت آزمون

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	K-S Z	p
عامل انحراف از مشکل	پیش‌آزمون	آزمایش	۶۶/۹۲	۴/۷۳	۰/۶۰	۰/۸۵
	کنترل		۵۶/۰۸	۸/۹۳	۰/۸۷	۰/۴۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۶۸/۲۵	۶/۸۶	۰/۶۳	۰/۸۲
	کنترل		۵۲/۸۳	۹/۵۲	۰/۷۱	۰/۶۸
عامل کنار آمدن با مشکل	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۵/۶۷	۴/۶۱	۰/۴۸	۰/۹۷
	کنترل		۳۰/۱۷	۶/۱۱	۰/۵۴	۰/۹۳
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۹/۵۸	۳/۰۵	۰/۹۸	۰/۲۸
	کنترل		۲۶/۵۰	۶/۲۱	۰/۷۳	۰/۶۴

عامل کنار آمدن ویرانگر	پیش آزمون	آزمایش	۸/۷۵	۲/۳۷	۰/۷۴	۰/۶۲
کنترل			۷	۱/۵۹	۰/۵۲	۰/۹۴
پس آزمون	آزمایش		۹/۰۸	۱/۵۶	۰/۸۸	۰/۴۱
کنترل			۷/۳۳	۱/۸۷	۰/۶۷	۰/۷۵

معنی دار نیست. بنابراین توزیع متغیرها در گروه آزمایش و کنترل نرمال است.

جهت تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کوواریانس تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. به این منظور ابتدا مفروضه های آزمون تحلیل کوواریانس بررسی و تأیید شد. آماره F آزمون همگنی شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون سبک های مقابله ای در دو گروه معنی دار نیست ($F=1.50, p<0.24$). بنابراین می توان نتیجه گرفت که شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون سبک های مقابله ای در دو گروه همگن است. آماره F آزمون ام باکس نیز معنی دار نیست ($F=1.59, p<0.14$). بنابراین می توان نتیجه گرفت که ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته یعنی سبک های مقابله ای در دو گروه برابر است. در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری گزارش شده است.

میانگین عامل انحراف از مشکل دانش آموزان گروه آزمایشی در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۶۶/۹۲ و ۱۶۸/۲۵ است و میانگین عامل انحراف از مشکل دانش موزان گروه کنترل در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۵۶/۰۸ و ۵۲/۸۳ است. میانگین عامل کنار آمدن با مشکل دانش آموزان گروه آزمایشی در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۳۵/۶۷ و ۳۹/۵۸ است و میانگین عامل کنار آمدن با مشکل دانش آموزان گروه کنترل در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۳۰/۱۷ و ۲۶/۵۰ است. میانگین عامل کنار آمدن ویرانگر دانش آموزان گروه آزمایشی در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۸/۷۵ و ۹/۰۸ است و میانگین عامل کنار آمدن ویرانگر دانش آموزان گروه کنترل در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر است با ۷ و ۷/۳۳ است.

نتایج جدول ۱ نشان می دهد که آماره Z آزمون کالموگروف - اسمیرنف برای تمامی متغیرها در هر دو گروه

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری مربوط به سبک های مقابله ای در بین گروه کنترل و آزمایش

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
اثر پیلانی	۰/۴۳						
لامبدای ویلکز	۰/۵۶	۴/۸۲	۳	۱۹	۰/۰۱	۰/۴۳	۰/۸۳
اثر هوتلینگ	۰/۷۶						
بزرگترین ریشه روی	۰/۷۶						

تک متغیره جهت بررسی دقیق تر در سبک های مقابله ای گزارش شده است.

با توجه به جدول بالا بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر ترکیبی سبک های مقابله ای در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد. در جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره تفاوت گروه آزمایش و کنترل در سبک‌های مقابله‌ای

مؤلفه	مجموع مجذورات آزمایشی	مجموع مجذورات خطا	میانگین مجذورات آزمایشی	میانگین مجذورات خطا	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
انحراف از مشکل	۴۴۸/۳۹	۱۳۷۴/۸۴	۴۴۸/۳۹	۶۵/۴۶	۶/۸۴	۰/۰۲	۰/۲۵	۰/۷۱
کنار آمدن با مشکل	۳۰۶/۳۸	۴۱۱/۲۲	۳۰۶/۳۸	۱۹/۵۸	۱۵/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۰/۹۶
کنار آمدن ویرانگر	۶/۸۹	۶۴/۵۷	۶/۸۹	۳/۰۷	۲/۲۴	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۳۰

با توجه به جدول ۴ آماره F برای سبک‌های مقابله انحراف از مشکل (۶/۸۴) در سطح ۰/۰۵ و کنار آمدن با مشکل (۱۵/۶۴) در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است. اما این آماره برای مؤلفه کنار آمدن ویرانگر (۲/۲۴) معنی دار نیست.

با توجه به جدول ۴ آماره F برای سبک‌های مقابله انحراف از مشکل (۶/۸۴) در سطح ۰/۰۵ و کنار آمدن با مشکل (۱۵/۶۴) در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است. اما این آماره برای مؤلفه کنار آمدن ویرانگر (۲/۲۴) معنی دار نیست.

جدول ۵. میانگین‌های برآورد شده نهایی سبک‌های مقابله در گروه‌ها

مؤلفه	گروه	میانگین	خطای استاندارد
انحراف از مشکل	آزمایش	۶۶/۲۰	۲/۲۷
	کنترل	۵۴/۸۸	۲/۲۷
کنار آمدن با مشکل	آزمایش	۳۷/۷۲	۱/۴۸
	کنترل	۲۸/۳۶	۱/۴۸
کنار آمدن ویرانگر	آزمایش	۸/۹۱	۰/۵۹
	کنترل	۷/۵۰	۰/۵۹

بحث

پژوهش حاضر با هدف تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر سبک مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر پنجم ابتدایی صورت پذیرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت تنظیم هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای انحراف از مشکل و کنار آمدن با مشکل اثر مثبتی دارد. اما بر سبک کنار آمدن ویرانگر تاثیری ندارد.

نتایج این پژوهش با بسیاری از پژوهش‌های قبلی مانند سپهریان (۱۶)، سهرابی، محمدی و ارفعی (۲۳)، رضایی، ملک‌پور و عریضی (۲۴)، تلادو (۲۵)، اکوت و فریدنبرگ (۲۶) همسو است. در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر با استناد به پژوهش‌های پیشین مانند، می‌توان گفت هذگامی که به دانش‌آموزان مهارت‌های تنظیم هیجان مانند آگاهی از

توجه به جدول ۵. میانگین گروه آزمایش در سبک‌های مقابله انحراف از مشکل (۶۶/۲۰) و کنار آمدن با مشکل (۳۷/۷۲) به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین گروه کنترل در این سبک‌ها به ترتیب با میانگین (۵۴/۸۸) و (۲۸/۳۶) است. اما میانگین گروه آزمایش در سبک کنار آمدن ویرانگر (۸/۹۱) تفاوت معنی‌داری با گروه کنترل (۷/۵۰) ندارد. بنابراین با توجه به این یافته‌ها در پاسخ به سوال دوم می‌توان گفت که آموزش مهارت تنظیم هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای ترکیبی، انحراف از مشکل و کنار آمدن با مشکل اثر مثبتی دارد. اما بر سبک کنار آمدن ویرانگر تاثیری ندارد.

ویرانگر تاثیر نگذاشته است، به کوتاه بودن دوره آموزشی مربوط می‌شود. بنابراین لازم است در پژوهش‌های بعدی دوره‌های درمان افزایش یافته تا بررسی شود که آیا این افزایش بر این سبک تاثیر می‌گذارد.

وقتی که کودکان وارد مدرسه می‌شوند، آنها یک سری از راهبردهای تنظیم هیجان را رشد داده‌اند (۳۰). همچنین آنها آموخته‌اند که با نشان دادن محبت، کمک و بخشش هیجان‌های دیگران را تحت تاثیر قرار دهند. علاوه بر این، آنها باید قادر به شناسایی هیجان خود و دیگران باشند و بدانند که قبل از استفاده از یک راهبرد، باید دست به تنظیم هیجان بزنند (۳۱).

طبق نظر همپل و پترمن، نتایج این پژوهش لزوم توجه هر چه بیشتر به بحث تنظیم هیجان و اثر آموزش آن بر سبک‌های مقابله با تنیدگی را یادآور می‌شود زیرا با توجه به این که توانایی مقابله افراد در اواخر کودکی کاهش پیدا می‌کند. این امر در بین افراد ۱۱ تا ۱۴ ساله مشهود است. در این گروه سنی، افزایش نشخوار ذهنی و کاهش استفاده از توجه گردانی دیده می‌شود. افراد در این گروه سنی در معرض خطر قرار دارند به ویژه دختران که با استفاده از منابع همسالان سعی در مقابله دارند و نسبت به پسران تجربه تنیدگی‌های جسمانی بیشتری را گزارش کرده‌اند (۲۰). بنا بر این پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان مسائل آموزش و پرورش آموزش تنظیم هیجان را در برنامه تحصیلی دانش‌آموزان وارد کنند. بر مبنای نتایج این پژوهش به مشاورها، روان‌شناس‌های مدرسه و معلم‌ها پیشنهاد می‌شود که با استفاده از آموزش تنظیم هیجان در جهت استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مفید بکوشند. و در آخر با توجه به نقش مدیریت هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای کودکان به پژوهشگران توصیه می‌شود پرسشنامه سبک‌های کنار آمدن کودک را در سطح گسترده‌ای از شهرهای ایران با قومیت‌های مختلف هنجاریابی کنند.

هیجان‌های مثبت و منفی و چگونگی مهار هیجان‌های منفی درونی‌شده مانند تنیدگی آموزش داده می‌شود، کسب چنین مهارت‌هایی در دانش‌آموزان موجب شده است تا در ارزیابی شناخت اولیه موقعیت‌های تنیدگی‌زا را کمتر تهدیدکننده ارزیابی نمایند و همچنین این دانش‌آموزان در ارزیابی‌های شناختی خود به این نتیجه رسیدند که امکان جبران موقعیت‌های تهدیدکننده وجود دارد. بالاخره، آنها به این باور رسیدند که می‌توانند از امکانات و منابع خود جهت مقابله با موقعیت فشارزا بهره بگیرند.

نتیجه این پژوهش در زمینه تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای انحراف از مشکل با پژوهش سپهریان (۱۶)، رضایی، ملک‌پور و عریضی (۲۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت بسیاری از راهبردهای مقابله‌ای در این عامل ممکن است توسط کودکان و نوجوانان برای منحرف کردن توجه و تفکر خود از مشکل پیش آمده مورد استفاده قرار گیرد. حمایت و پشتیبانی خانواده در این شرایط برای کودکان و نوجوانان به منزله تغییر تمرکز از مشکل به سوی بازگشت به فعالیت‌های دیگر جهت ایجاد تفکر مثبت است و همچنین توجه به اعتقادات مذهبی به صورت نامحسوس نوعی دوری از مشکل و تمرکز بر باورهای مثبت است که با توسل به خدا مشکل در طول زمان حل خواهد شد از میزان فشار و ناراحتی کودکان و نوجوانان کاسته خواهد شد و سطح خود تنظیمی افزایش می‌یابد.

علاوه بر این، این یافته که آموزش تنظیم هیجان بر سبک‌های مقابله‌ای ویرانگر اثر ندارد با برخی از پژوهش‌های قبلی مانند هرناندز (۸)، کندال و همکاران (۲۷)، لاگارسا و همکاران (۲۸)، اسپریتو (۲۹)، ناهمسو است. در تبیین پژوهش حاضر می‌توان گفت سبک مقابله‌ای ویرانگر رفتارهای به شدت تکان‌شی و آبی را در بر می‌گیرد که از پتانسیل هیجانی بالایی برخوردار هستند. این گونه رفتارها در مقابل درمان‌های کوتاه‌مدت مقاوم هستند زیرا نشانگر یک الگوی رفتاری جا افتاده هستند. و یکی از دلایل این که این روش بر سبک

سپاسگزاری: از تمام دانش‌آموزان و مربیانی که در انجام این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر می‌شود.

References

1. Hockenbury DH, Hockenbury SE. *Discovering Psychology*. New York: Worth Publishers., 1998.
2. Bond FW, Dryden W. *Handbook of Brief Cognitive Behavior Therapy*. England: John Wiley and Sons Ltd., 2002.
3. Carver CS, Pozo C, Harris SD, Noriega V, Scheier MF, Robinson DS, Ketcham A S. How coping mediates the effect of optimism and distress: A study of women with early stage breast cancer. *J pers Soc Psychol*. 1993., 65(5): 375-390.
4. Ghazanfari F, Ghadampoor A. Study of relationship coping strategies and mental health in residents of the city Khorramabad. *Journal of Fundamentals of mental health*. 2008., 10 (37): 47 - 54. [Persian].
5. Zenorian S, Gharaee B, Yekke Yazdandoost R. Efficacy of problem solving in changes coping strategies students. *Journal of psychology university Tabriz*. 2010., 5(20): 88 - 105.[Persian].
6. Malouf GM, Thorsteinsson EB, Schuttle NS. The Efficacy of Problem Solving Therapy in Reducing Mental and Physical Health Problems. *Clin Psychol Rev*. 2007., 27(1): 46-57.
7. Karademas EC, Kalantazi-Azizi A. The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Journal of Personality & Individuals Difference*. 2004., 37(5): 1033-1043.
8. Hernandez BC. *The Children's Coping Behavior Questionnaire: Development and Validations*. New Orleans: Loyola University New Orleans., 2008.
9. Yosefi F. study relationship of cognitive strategies emotion regulation with depression and anxiety in econdary students in Tehran. *Journal of Exceptional children*. 2006., 6(3): 871 - 892.
10. Dadsetan P. *Developmental Psychopathology from infancy through adulthood*. First edition. Tehran: Arasbaran., 2010. [Persian].
11. Narimani M, arianipoor S, Abolghasemi A, ahadi B. Effectiveness of mindfulness education and emotion regulation on affection and mood chemical welfares. *Arak Medical University Journal*. 2012., 15(2): 107 - 118. [Persian].
12. Feridrickson BL. The Role of Positive Motions in Positive Psychology: the Broaden and Build Theory of Positive Emotions: *Am Psychol*. 2001., 56(3): 300-319.
13. Thompson RA. Emotion Regulation and Emotional Development. *Educ Psychol*. 2006., 3(4): 25-52
14. Rezvan S, Bahrami F, Abedi M. Efficacy of emotion on happiness and rumination in students. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2006., 12(3): 18 - 28.[Persian].
15. Abdi S, Babapoor J, Fathi G. Relationship emotion cognitive regulation styles and public health in students. *Annals of military and health sciences research*. 2010. 8(4): 258 - 264. [Persian].
16. Sepehrian F. Study effect of EQ skills education on style of coping with stress in adolescents of Oromie city. [Thesis for Master]. [Oromie, Iran]. Oromie University., 2007. [Persian].
17. Jones RT, Ollendick TH. Risk factors for psychological adjustment following residential fire: The role of avoidant coping. *J Trauma Dissociation*. 2005., 6(2): 85-99.
18. Gross JJ, John OP. Individual differences in tow emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *J Pers Soc Psychol*. 2003., 85(2): 348-362.
19. Zahedian S, Kafi Masule M, Khosrov Javid M, Fallahi M. The effects of emotion regulation in reducing stress and coping styles of elementary school girls. [Master's thesis]. [Tehran, Iran]: Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan., 2016.
20. Maclem G L. *Emotion regulation in children. Step by step Guide for parents, teachers, conselors and psychologist*. Kiani A, Bahrami F. (Persian translator). Tehran: Nasle farad., 2111.[Persian].
21. Bigle JM. *Decrease stress workbook for adolescents: the mindfulness skills for confronting with stress*. Negin Naser Tafti. (Persian translator). Tehran, Arjmand., 2009. [Persian].
22. Varnon A. *Education of life skills: Development of emotional, social, cognitive and self*. Firoozbakht M. (Persian translator). Tehran, Danje., 2009. [Persian].
23. Sohrabi R, Mohammadi A, Arfaee A. Efficacy of life skills education on confronting strategies in girl students. *Woman and family studies*. 2011, 4(13): 45 -59. [Persian].

24. Rezaee A, Malekpoor M, Arizi H. Survey the effect of life skills education on the stress and the methods confronting with stress in adolescents' orphan institutions. Bimonthly Shahed University. 2009., 16 (34): 21 - 28. [Persian].
25. Tellado G S. An Evaluation Case: The Implementation and Evaluation of a Problem-Solving Training Program for Adolescents. Eval program plann. 2001.,7(2): 179-188.
26. Ecott frydenberg E. Promoting positive coping skills for rural youth! Benefits for at-risk young people. Http:www.3. Interscience. Wiley., 2009.
27. Kendall PC, Puliafico A C, Barmish AJ, Choudhury MS, Henin A, Treadwell KS. Assessing anxiety with the Child Behavior Checklist and the Teacher Report Form. J Anxiety Disord. 2007., 21(18): 1004–1015.
28. La Greca AM, Silverman WK, Vernberg EM, Prinstein MJ. Symptoms of posttraumatic stress in children after hurricane Andrew: A prospective study. J Consult Clin Psychol. 1996., 64(4): 712-723.
29. Spirito A. Commentary: Pitfalls in the use of brief screening measures of coping. J Pediatr Psychol. 1996., 21(4):573-575.
30. Richards J, Gross J. Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. J Pers Soc Psychol. 2000., 79(3):410-424.
31. Masters J. Strategic and mechanisms for the personal and social control of emotion .In J. Garber and k. Dodge (Eds), The Development Emotion Regulation and Dysregulation. New York: Cambridge Univerdity Press. 1991., pp: 182-205.

Efficacy of Emotion Regulation Training on Coping Strategies among Female Elementary School Students

Samaneh Zahedian^{*1}, Seyed Mosa Kafi Masule², Mahnaz Khosrov Javid³, Mahnaz Fallahi⁴

Received: March 03, 2015

Accepted: May 08, 2015

Abstract

Background and Purpose: Emotion regulation skill is one of the most necessary skills in maintenance of mental health. Present study aimed to investigate the efficacy of emotion regulation training on coping strategies among female elementary school students.

Method: Present research was a quasi-experimental study with pretest-posttest control group design. Study sample consisted of 24 fifth grade female students who were studying in the schools of Qazvin in 2014-2015 academic year and gained the lowest scores in the Children's Coping Behavior Questionnaire (Hernandez, 2008) and randomly assigned to experimental ($n = 12$) and control ($n = 2$) groups. Experimental group received eight 40-minute sessions of emotional regulation training, while control group received no training.

Results: The results of univariate analysis of covariance showed that emotion regulation training could significantly increase the mean scores of coping with problem ($p = 0.001$) and deviation of the problem ($p = 0.05$) in experimental group comparing to the control group. However, there was no significantly difference between experimental and control group in terms of destructive coping strategy ($p = 0.15$).

Conclusion: According to the findings of this study, by learning these skills students will evaluate stressful situations less intimidating and use more appropriate coping strategies.

Keywords: Emotion regulation, coping strategies, female elementary school students

1. ***Corresponding author:** MA in Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran (zahedian65@yahoo.com)

2. Professor, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran

4. Ph.D. in Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran