

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۲/۰۷  
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۰۴/۱۹

مجله دست آوردهای روان‌شناختی  
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)  
دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان ۱۳۹۷  
دوره‌ی چهارم، سال ۲۵، شماره‌ی ۲  
ص: ۹۱-۱۱۰

## تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهبودی مدرسه و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان

همت نورعلی\*

علیرضا حاجی یخچالی\*\*

منیجه شهنی ییلاق\*\*\*

غلامحسین مکتبی\*\*\*\*

### چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهبودی مدرسه و تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان دوره اول متوسطه شهر اهواز انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان دوره اول متوسطه شهر اهواز مشتمل بر ۵۳۸ نفر در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. در نهایت بر اساس لیست دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ۳۰ دانش‌آموز که ملاک‌های ورود به مطالعه را داشتند انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایشی و گروه گواه تقسیم شدند. پژوهش حاضر یک تحقیق آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری (۲ ماهه) با گروه گواه بود. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه سازگاری تحصیلی، پرسشنامه بهبودی مدرسه و پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان بود. اعضای گروه آزمایشی به مدت ۱۰ جلسه تحت آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهبودی مدرسه، راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان استعدادهای درخشان دوره‌های اول متوسطه شهر اهواز مؤثر بوده

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

\*\* استادیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)

hajiyakhchali@yahoo.com

\*\*\* استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

\*\*\*\* دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

است. همچنین در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، بین گروه آزمایشی و گروه گواه، در میزان سازگاری، بهزیستی مدرسه، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر این اساس آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان می‌تواند به‌عنوان یک روش مداخله‌ای مفید جهت افزایش سازگاری، بهزیستی مدرسه و تنظیم شناختی هیجانی و در نتیجه کارآمدی بهتر دانش‌آموزان بکار رود.

**کلید واژگان:** راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی، سازگاری، بهزیستی مدرسه، تنظیم هیجان

### مقدمه

دانش‌آموزان تیزهوش، دانش‌آموزانی هستند که از ویژگی‌های بی‌نظیر و توانمندی‌های شناختی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردارند (Harrison, 2004, cited in Hodge & Kemp, 2006). Rinn, Plucker and Stocking (2010) معتقدند از جمله ویژگی‌های دانش‌آموزان تیزهوش حس کنجکاوی شدید، کمال‌گرایی، دقت و صراحت، یادگیری به صورت جهش‌های شهودی بزرگ، نیاز شدید به تحریک ذهنی، مشکل در تأیید تفکر دیگران، گرایش به درون‌گرایی و علاقه به دانستن ایده‌ها و نظرات مختلف است. نتایج مطالعات مختلف نشان دادند که بدکارکردی اجتماعی یا نقص در خزانه مهارت‌های سازگاری فراگیران از طریق محدودسازی توانایی فراگیران برای پاسخ‌دهی به مطالبات زندگی تحصیلی، کاهش قابل ملاحظه تجارب هیجانی مثبت و افزایش تجارب هیجانی منفی را در پی دارد (Ozturk & Mutlu, 2010). یکی از متغیرهایی مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش، سازگاری می‌باشد. سازگاری روان‌شناختی به‌عنوان عدم وجود علائم کلی ناسازگاری مانند خلق افسرده، نگرانی و پریشانی جهانی مفهوم‌سازی می‌شود (Lamp, 2013). سازگاری شامل ثبات عاطفی، جسارت در روابط اجتماعی و نیز علاقه به تحصیل و مدرسه در فرد است، که به‌صورت سازگاری عاطفی، سازگاری اجتماعی و سازگاری آموزشی دیده می‌شود (Sinha & Singh, 1993, Translated by: Karami, 1998). به عقیده (Ganai and Mir (2013 سازگاری به نوبه خود برای دانش‌آموزان بسیار حائز اهمیت است، چرا که تأثیر این عامل بر سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها به‌عنوان یک شاخص مهم از توانایی‌های روان‌شناختی مورد توجه قرار گرفته است. دانش‌آموزان ناسازگار و ناامید معمولاً در تنظیم اهداف خود مشکل دارند و از این‌رو ممکن است در رسیدن به موفقیت تحصیلی ناکام بمانند.

بهزیستی از دیگر متغیرهایی است که مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. بهزیستی به معنای ارزیابی و درک شخصی افراد از کیفیت زندگی‌شان (کیفیت کنش‌های اجتماعی، روان‌شناختی و عاطفی) اطلاق می‌شود (Borjali, Bagiyani Kulehmarz, Bakhti, & Abbasi, 2014). بهزیستی مدرسه<sup>۱</sup> (تحصیلی) نیز از شاخص‌های مهم پیشرفت تحصیلی است (Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn, 2012). Schuurman (2012) به‌عنوان رضایت از مدرسه و آموزش دانسته است (cited in Midgley et al., 2000). از این‌رو، می‌توان بهزیستی مدرسه را داشتن رضایت تحصیلی دانست که میزان لذت و خشنودی فرد از نقش و تجربه‌های خود به‌عنوان دانش‌آموز را در بر می‌گیرد (Lent et al., 2014). برخی از پژوهشگران همچون (Apdenakaer and Vandam, 2000, cited in Koka & Hagger, 2010) به مطالعه بهزیستی مدرسه پرداخته‌اند و به دنبال شرایطی هستند که بتواند ابعاد مختلف بهزیستی را در محیط‌های آموزشی فراهم کنند. (Ludtke, Robitzsch, Trautwein and Kunter, 2009) در پژوهش خود نشان دادند بین انگیزش، فرهنگ، ارزش‌ها و فرایند یادگیری، با ابعاد مختلف بهزیستی مدرسه رابطه وجود دارد.

بررسی مطالعات روان‌شناختی نشان می‌دهد که تنظیم هیجان، عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است و نقص در آن با اختلالات درون‌ریز و برون‌ریز ارتباط دارد (Saber, Tehrani, Shojaeizadeh, Maleki, & Esfandiarpour, 2013). Gross and John (2003) معتقدند تنظیم هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کاربرده می‌شود. پاسخ‌های هیجانی، اطلاعات مهمی درباره تجربه فرد در ارتباط با دیگران فراهم می‌کند. با این اطلاعات، انسان‌ها یاد می‌گیرند که در مواجهه با هیجانات چگونه رفتار کنند، چگونه تجارب هیجانی را به‌صورت کلامی بیان کنند، چه راهکارهایی را در پاسخ به هیجان‌ها به کار برند و در زمینه هیجان‌های خاص، چگونه با دیگران رفتار کنند. (Golpour, Abolghasemi, Ahadi and Narimani, 2014) به این نتیجه رسیدند که آموزش خوددلسوزی شناختی و درمان متمرکز بر هیجان در گروه آزمایشی، در مقایسه با گروه گواه در بهبود کیفیت زندگی دانش‌آموزان افسرده مؤثر است. در پژوهش

---

1- school well-being

Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, Fernandez-Berrocal and Balluerka (2012) دانش‌آموزانی که در برنامه آموزشی هوش هیجانی شرکت داشتند علائم بالینی کمتری را در مقایسه با دانش‌آموزان گروه گواه نشان دادند. (Ornaghi, Brockmeier and Grazzani (2014) به این نتیجه رسیدند که آموزش فهم هیجانی به کودکان سنین مدرسه منجر به افزایش شناخت اجتماعی کودکان می‌گردد. (Verzeletti, Zammuner, Galli and Agnoli (2016) معتقدند که راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان با بازاریابی، سلامت روان‌شناختی، رضایت از زندگی، ادراک حمایت اجتماعی و عواطف مثبت با بهزیستی روان‌شناختی، هیجانی، اجتماعی و تحصیلی نوجوانان رابطه مثبت وجود دارد. (Abassi (2016) نشان داد که بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در سبک‌های مقابله‌ای و پردازش هیجانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد به عبارت دیگر دانش‌آموزان تیزهوش در سبک‌های مقابله‌ای و پردازش هیجانی نمره‌های بالاتری به دست آوردند. (Sadri Damirchi and Esmaili Ghazivaloii (2016) تأیید کردند که بین دو گروه در مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان (مثبت و منفی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. (Sobhi-Gharamaleki, Porzoor, Aghajani and Narimani (2015) نشان دادند که نمره‌های استرس، اضطراب و افسردگی دانشجویان شرکت‌کننده در گروه آموزشی تنظیم هیجان نسبت به گروه گواه در پس‌آزمون کاهش یافته است.

از آنجایی که دانش‌آموزان تیزهوش مهم‌ترین منابع انسانی آینده برای توسعه هر کشور هستند و با توجه به نگاه متفاوت این دانش‌آموزان انجام مداخلات روان‌شناختی مبتنی بر تنظیم هیجانی می‌تواند باعث بهبود بهزیستی هیجانی، روان‌شناختی و اجتماعی این دانش‌آموزان شود و با توجه به این‌که، زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد، لذا پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال برآمد که آیا برنامه آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان می‌تواند بر سازگاری، بهزیستی مدرسه و افزایش راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجانی دانش‌آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان اثربخش باشد؟

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

طرح تحقیق پژوهش حاضر آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری (۲ ماهه) با

گروه گواه بود که در آن اثربخشی یک متغیر مستقل یعنی آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر متغیرهای وابسته یعنی سازگاری، بهزیستی مدرسه، راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجانی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان دوره اول متوسطه شهر اهواز با جمعیت ۵۳۸ نفر در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. نخست ۶۰ نفر به روش تصادفی انتخاب و بعد از بیان اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان و اجرای پرسشنامه‌ها برای بررسی ملاک‌های ورود به پژوهش و آزادی انتخاب به دانش‌آموزان و ارائه برگه رضایت‌نامه کتبی به آن‌ها و هماهنگی با والدین ۳۰ نفری که نمره بالاتری در پرسشنامه راهبردهای شناختی تنظیم هیجانی از نیم دیگر دانش‌آموزان کسب کردند و متمایل به شرکت در پژوهش بودند، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایشی و گروه گواه (۱۵ نفر برای هر گروه) تقسیم شدند.

### ابزار پژوهش

پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی<sup>۱</sup> (AISS): این پرسشنامه توسط Sinha and Singh (1993, Translated by: Karami, 1998) تدوین و ترجمه شده است. این پرسشنامه دارای ۶۰ ماده می‌باشد. دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان ضعیف در سه حوزه سازگاری (اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) جدا می‌کند. نمره پایین در این مقیاس نشان‌دهنده سازگاری بالا می‌باشد. Sinha and Singh (1993, Translated by: Karami, 1998) ضریب پایایی این آزمون با روش دو نیمه کردن و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۳ گزارش نمودند. Naveedy (2009) ضریب پایایی این آزمون را به روش آلفای کرونباخ را برای سازگاری کل ۰/۸۲ گزارش کرده است. جهت محاسبه روایی این پرسشنامه از اجرای همزمان آن با پرسشنامه بهزیستی مدرسه و محاسبه همبستگی بین آن‌ها استفاده شد که در نتیجه از روایی خوبی برخوردار بود. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه سازگاری به سه روش دو نیمه کردن، آلفای کرونباخ و گاتمن به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۹۴ به دست آمد. روایی این مقیاس از طریق محاسبه همبستگی با مقیاس بهزیستی مدرسه ۰/۴۱ محاسبه شد. بنابراین پرسشنامه سازگاری از روایی همزمان خوبی برخوردار بود.

1- Adjustment Inventory for High School Students Questionnaire

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان<sup>۱</sup> (ERQ): پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان توسط Granefski and Kraaij (2006) ساخته شده است و دارای ۳۶ ماده می باشد که نحوه پاسخ به آن بر اساس مقیاس درجه‌بندی لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) قرار دارد. Granefski and Kraaij (2006) پایایی این آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای راهبردهای مثبت، ۰/۹۱ و برای راهبردهای منفی، ۰/۸۷ گزارش نمودند. Samani and Sadeghi (2010) در مطالعه خود، ضریب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ی ۰/۶۲ تا ۰/۹۱ گزارش کردند. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر برای راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان به سه روش دو نیمه کردن، آلفای کرونباخ و گاتمن به ترتیب ۰/۶۵۴، ۰/۸۰۵ و ۰/۷۵۴ و برای راهبردهای مثبت تنظیم هیجانی به ترتیب ۰/۶۵۴، ۰/۸۰۴ و ۰/۷۵۹ به دست آمد. همچنین روایی این مقیاس‌ها از طریق محاسبه همبستگی با یکدیگر محاسبه شد که از روایی قابل قبولی برخوردار بود.

**پرسشنامه بهزیستی مدرسه<sup>۲</sup>:** پرسشنامه بهزیستی مدرسه به‌عنوان بخشی از تحقیق Kaplan and Maehr (1999) طراحی و اجرا شد. این پرسشنامه در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافق = ۵ تا کاملاً مخالف = ۱) تنظیم و دارای ۱۸ ماده است. Kaplan and Maehr (1999) ضریب پایایی بهزیستی مدرسه ۰/۸۴ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی پرسشنامه مقیاس بهزیستی مدرسه به سه روش دو نیمه کردن، آلفای کرونباخ و گاتمن به ترتیب ۰/۶۸۹، ۰/۷۴۹ و ۰/۶۱۷ به دست آمد. جهت محاسبه روایی این پرسشنامه از اجرای همزمان آن با پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان استفاده شد که بر این اساس از روایی همزمان خوبی برخوردار بود.

برنامه آموزش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مطابق برنامه آموزشی Gratz and Gunderson (2006) طراحی و تهیه شد. ضمن حفظ زیربنای نظری برنامه اصلی، تغییراتی در نوع تکنیک‌ها متناسب با بافت فرهنگی و زمان اجرا داده شد و در نهایت آموزش در ۱۰ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای و به صورت کار گروهی و تعاملی انجام گردید. خلاصه مراحل، جلسات و محتویات آموزشی در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

- 
- 1- Emotion Regulation Questionnaire
  - 2- School Well-Being Questionnaire

## جدول ۱.

محتوا و دستورالعمل جلسات آموزشی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان

جلسات	مهارت‌های رفتاری و راهبردهای آموزش تنظیم هیجان‌ها (فعالیت‌های کلاسی)	توضیحات
اول	- اجرای پیش‌آزمون‌ها - توضیح و توصیف کلی از اهداف و برنامه‌های گروه دوره آموزشی - تشریح قوانین جلسات	ایجاد انگیزه و پاسخ به سؤالات اعضای
دوم	- توصیف هیجان و آموزش آگاهی از هیجان‌ها - انواع هیجان‌های مثبت و منفی و شیوه تأثیرگذاری بر فرد - کارگاه عملی تشخیص هیجان‌های مثبت و منفی - تکالیف فردی	ارائه تکلیف خانگی و بررسی رفتارها و پایش هیجان‌های مثبت و منفی و نوشتن آن در برگه مخصوص ثبت هیجان و ارائه به گروه
سوم	- توصیف تنظیم هیجان - شناخت تکنیک‌ها و راهبردهای شناختی در تنظیم هیجان‌ها مثبت - آموزش نحوه تشخیص و شناسایی (خود نظارتی)	ارائه تکلیف خانگی و ثبت هیجان‌ها در طول هفته و ارائه به گروه در جلسه آینده ارائه جداول مرتبط طراحی شده
چهارم	- توصیف تنظیم هیجان - شناخت تکنیک‌ها و راهبردهای شناختی در تنظیم هیجان‌های منفی - آموزش نحوه تشخیص و شناسایی (خود نظارتی)	ارائه تکلیف خانگی و ثبت هیجان‌ها در طول هفته و ارائه به گروه در جلسه آینده ارائه جداول مرتبط طراحی شده
پنجم	- آموزش و اجرای تکنیک افکار مقابله‌ای	ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک افکار مقابله‌ای ارائه جداول مرتبط طراحی شده
ششم	- آموزش و اجرای تکنیک و راهبرد مشارکت در فعالیت‌های خوشایند	ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک موردنظر مشارکت در فعالیت‌های خوشایند
هفتم	- آموزش و اجرای تکنیک تقویت آگاهی هیجانی	ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک موردنظر
هشتم	- آموزش و اجرای تکنیک فاجعه‌زدایی	ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک موردنظر ارائه جداول مرتبط طراحی شده
نهم	- آموزش و اجرای تکنیک استاندارد مضاعف (به دوست خود چه توصیه‌ای می‌کردی؟)	ارائه تکلیف خانگی مبتنی بر تکنیک موردنظر ارائه جداول مرتبط طراحی شده
دهم	- جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون‌ها	تقدیر و تشکر از مشارکت‌کنندگان با اهدای لوح تقدیر

## یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته (سازگاری، بهزیستی مدرسه و راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجانی) در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲.

نتایج میانگین، انحراف معیار نمره‌های متغیرهای سازگاری، راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجانی و بهزیستی مدرسه در گروه آزمایشی و گروه گواه

متغیر	موقعیت	آزمایش		گواه
		میانگین	انحراف معیار	
سازگاری	پیش‌آزمون	۳۹/۹۳	۲/۳۱	۲/۰۸
	پس‌آزمون	۲۸/۲۰	۲/۰۴	۱/۸۸
	پیگیری	۲۶/۴۷	۱/۷۶	۱/۴۳
بهزیستی مدرسه	پیش‌آزمون	۵۲/۶۶	۴/۰۶	۴/۲۷
	پس‌آزمون	۵۹/۲۶	۴/۳۱	۲/۶۴
	پیگیری	۵۸/۴۶	۴/۱۲	۲/۲۵
راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجانی	پیش‌آزمون	۵۲/۰۶	۱/۴۸	۱/۵۹
	پس‌آزمون	۵۸/۴۰	۱/۸۰	۱/۷۶
	پیگیری	۵۹/۶۰	۱/۸۸	۱/۸۵
راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی	پیش‌آزمون	۴۲/۵۳	۱/۱۸	۱/۶۵
	پس‌آزمون	۳۵/۳۳	۱/۲۳	۱/۵۵
	پیگیری	۳۴/۱۳	۱/۷۲	۱/۸۳

یکی از مهم‌ترین پیش فرض‌های طرح تحلیل درون-بین آزمودنی نرمال بودن داده‌هاست. در این پژوهش مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها در متغیر پیش‌آزمون سازگاری به ترتیب برای گروه آزمایشی ( $p=0/200$ ,  $Z=0/133$ ) و گروه گواه ( $p=0/134$ ,  $Z=0/200$ )، پیش‌آزمون بهزیستی مدرسه به ترتیب برای گروه آزمایشی ( $p=0/149$ ,  $Z=0/190$ ) و گروه گواه ( $p=0/200$ ,  $Z=0/173$ )، پیش‌آزمون راهبردهای مثبت تنظیم هیجانی به ترتیب برای گروه آزمایشی ( $p=0/180$ ,  $Z=0/185$ ) و گروه گواه



و متغیر پیش‌آزمون راهبردهای منفی تنظیم هیجانی به ترتیب برای گروه آزمایشی ( $p=0/084$   $Z=0/207$ ) و گروه گواه ( $p=0/052$   $Z=0/219$ ) به دست آمد. بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها رعایت شده است.

در این پژوهش، قبل از استفاده از آزمون پارامتریک طرح تحلیل درون-بین آزمودنی جهت رعایت فرض همگنی ماتریس‌های واریانس، از آزمون لوین استفاده شد. بر این اساس نمره‌های آزمون لوین برای سازگاری ( $F_{(28, 1)} = 0/243$ ،  $p=0/626$ )، بهزیستی مدرسه ( $F_{(28, 1)} = 0/11$ ،  $p=0/919$ )، راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجانی ( $F_{(28, 1)} = 0/228$ ،  $p=0/367$ ) و راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی ( $F_{(28, 1)} = 2/410$ ،  $p=0/132$ ) به دست آمد. با توجه به نتایج آزمون لوین و عدم معنی‌داری آن برای متغیرهای وابسته، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی نیز رعایت شده است.

هنگامی که هدف پژوهش انجام مقایسه‌های درون و بین آزمودنی است، آزمون موچلی هم برای مقایسه‌های درون آزمودنی و هم برای اثرات تعاملی کاربرد پیدا می‌کند. در واقع آزمون موچلی همسانی ماتریس کواریانس خطا را آزمون می‌کند. در اندازه‌گیری مکرر هنگامی که آزمون موچلی معنی‌دار می‌شود، باید از آزمون‌های محافظه کارانه‌تری برای فرضیه‌های درون آزمودنی استفاده کرد. لذا در این پژوهش آزمون موچلی معنی‌دار است و با توجه به این‌که، این آزمون با ایجاد اصلاحی در درجات آزادی درون‌گروهی، امکان افزایش خطای نوع اول را مهار کرد، از آن استفاده شد. نتایج آزمون کرویت موچلی برای متغیرهای وابسته در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

### جدول ۳.

نتایج آزمون کرویت موچلی متغیرهای وابسته

متغیر	ضریب موچلی	کای اسکور	df	p
سازگاری	۰/۶۶۹	۱۰/۸۶۴	۲	۰/۰۰۴
بهزیستی مدرسه	۰/۹۱۴	۲/۴۳۱	۲	۰/۲۹۷
راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجانی	۰/۵۹۴	۱۴/۰۸۲	۲	۰/۰۰۱
راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی	۰/۴۳۳	۲۲/۵۶۹	۲	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول شماره ۳ فرض برابری واریانس‌های درون آزمودنی برای مؤلفه

سازگاری رعایت نشده است. اما از آنجا که گمارش دانش‌آموزان در گروه آزمایشی و گروه گواه به صورت تصادفی بوده است می‌توان از این مفروضه چشم‌پوشی کرد. لذا با توجه به معنی دار شدن آزمون موجهی در متغیرهای سازگاری، راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجانی معنی دار شد ولی در متغیر بهزیستی مدرسه معنی دار نشد، بنابراین از آزمون گرین هاوس گیزر برای آزمون متغیرهای سازگاری و راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجانی استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری با سنجش‌های تکراری بر روی نمره‌های متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گروه گواه در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴.

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری با سنجش‌های تکراری بر روی نمره‌های متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گروه گواه

اثر	آزمون	ارزش F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
	اثریلایی	۸۸/۳۷۴	۴	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۳۴
بین آزمودنی (گروه)	لمبدای ویلکز	۸۸/۳۷۴	۴	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۳۴
	اثر هتلینگ	۸۸/۳۷۴	۴	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۳۴
	بزرگترین ریشه‌ی روی	۸۸/۳۷۴	۴	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۳۴
	اثریلایی	۷۳/۱۶۲	۸	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۶۵
درون آزمودنی (زمان)	لمبدای ویلکز	۷۳/۱۶۲	۸	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۶۵
	اثر هتلینگ	۷۳/۱۶۲	۸	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۶۵
	بزرگترین ریشه‌ی روی	۷۳/۱۶۲	۸	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۶۵
	اثریلایی	۳۴/۷۹۶	۸	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳۰
تعامل (گروه × زمان)	لمبدای ویلکز	۳۴/۷۹۶	۸	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳۰
	اثر هتلینگ	۳۴/۷۹۶	۸	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳۰
	بزرگترین ریشه‌ی روی	۳۴/۷۹۶	۸	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳۰

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که بین گروه‌ها (آزمایشی و گواه) و تعامل (گروه × زمان) از لحاظ حداقل یکی از متغیر وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد، همچنین بین

زمان‌های سنجش (پس‌آزمون و پیگیری) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. از آنجا که بین گروه‌ها (آزمایشی و گواه) و تعامل (گروه  $\times$  زمان) از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت وجود دارد، برای بررسی نقطه تفاوت به انجام تحلیل واریانس‌های یک‌راهه در متن مانوا تکراری روی هر یک از متغیرهای وابسته مبادرت شد که نتایج آن در جدول شماره ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵.

نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه با سنجش‌های تکراری در متن مانوای تکراری روی نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گروه گواه

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات آزادی	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
بین‌آزمودنی (گروه)	سازگاری	۹۶۶/۹۴۴	۱	۹۶۶/۹۴۴	۱۶۵/۵۸۲	۰/۰۰۱	۰/۸۵۵
	بهزیستی مدرسه	۴۵۳/۳۷۸	۱	۴۵۳/۳۷۸	۲۶/۵۸۵	۰/۰۰۱	۰/۴۷۸
	راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجانی	۲۳۶/۸۴۴	۱	۲۳۶/۸۴۴	۳۵/۳۸۳	۰/۰۰۱	۰/۵۵۸
	راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی	۴۲۲/۵۰۰	۱	۴۲۲/۵۰۰	۸۶/۱۴۱	۰/۰۰۱	۰/۷۵۵
درون‌آزمودنی (زمان)	سازگاری	۱۴۱۵/۶۲	۱/۵۰۲	۹۴۲/۲۸	۲۵۹/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۹۰
	بهزیستی مدرسه	۱۷۳/۷۵	۲	۸۶/۸۸	۷/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۲۰
	راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجانی	۳۵۶/۶۰	۱/۴۲۲	۲۵۰/۷۶	۱۵۰/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۸۴
	راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی	۴۶۵/۲۷	۱/۲۷۰	۳۶۴/۴۲	۲۰۱/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۸۸
تعامل (گروه $\times$ زمان)	سازگاری	۳۷۲/۶۹	۱/۵۰۲	۲۴۸/۰۷	۶۸/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	بهزیستی مدرسه	۲۱۶/۶۹	۲	۱۰۸/۳۴	۸/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۲۴
	راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجانی	۲۵۶/۲۹	۱/۴۲۲	۶۵/۸۶	۳۹/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۷۰
	راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی	۱۸۶/۸۷	۱/۲۷۰	۱۴۶/۳۶	۸۱/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۷۴

با توجه به نتایج جدول شماره ۵ تحلیل واریانس‌های یک‌راهه با سنجش‌های تکراری مربوط به اثر زمان‌ها (از پس‌آزمون تا پیگیری) در هر چهار متغیر وابسته معنی‌دار است. تأثیر

گروه بر نمره‌های سازگاری ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 165/582$ ، بهزیستی مدرسه ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 26/585$ ، راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجانی ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 35/383$  و راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 86/141$  معنی‌دار می‌باشد. بنابراین بین میانگین نمره‌های سازگاری، بهزیستی مدرسه، راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجانی بین گروه آزمایشی و گروه گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به علاوه، تأثیر زمان بر نمره‌های سازگاری ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 259/03$ ، بهزیستی مدرسه ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 7/19$ ، راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجانی ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 150/27$  و راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 201/87$  معنی‌دار بود. در نتیجه بین میانگین نمره‌های سازگاری، بهزیستی مدرسه، راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجانی گروه آزمایشی در سه موقعیت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین اثر تعامل بین زمان و گروه برای نمره‌های سازگاری ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 68/19$ ، بهزیستی مدرسه ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 8/96$ ، راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجانی ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 39/46$  و راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی ( $p < 0/001$ )،  $F_{(28, 1)} = 81/08$  معنی‌دار می‌باشد. بر این اساس تفاوت میانگین نمره‌های سازگاری در زمان‌های مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است.

همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود تأثیر درون‌آزمودنی‌ها (زمان) بر نمره‌های سازگاری صرف‌نظر از زمان اندازه‌گیری، بین میانگین نمره‌های گروه آزمایشی در پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. از آنجایی که اثر تعامل بین عامل درون‌گروهی زمان اندازه‌گیری و عامل بین‌گروهی معنی‌دار بود، اثر ساده بین‌گروهی با توجه به سطوح عامل درون‌گروهی با استفاده از تصحیح بنفرونی مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین‌های تعدیل‌یافته متغیرهای وابسته در گروه آزمایشی و گروه گواه در جدول شماره ۶ نشان داده شده است.

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۶ نشان می‌دهد بین میانگین نمره‌های متغیرهای وابسته سازگاری، راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجانی در مرحله پیش‌آزمون-پس‌آزمون، پس‌آزمون-پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p \leq 0/001$ ). اما بین میانگین نمره‌های متغیر بهزیستی مدرسه در دو موقعیت پس‌آزمون-پیگیری تفاوتی وجود ندارد.

## جدول ۶.

نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه گروه آموزشی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و گروه گواه در نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای وابسته

متغیر	موقعیت	تفاوت میانگین‌ها	انحراف استاندارد	سطح معنی‌داری
سازگاری	آزمایشی	۶/۰۲	۰/۳۵۱	$\leq ۰/۰۰۱$
	گواه	۱/۶۸۹	۰/۳۵۴	$\leq ۰/۰۰۱$
	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	۷/۴۳۳	۰/۴۵۶	$\leq ۰/۰۰۱$
	پیش‌آزمون- پیگیری	۹/۱۳۳	۰/۵۰۷	$\leq ۰/۰۰۱$
بهزیستی مدرسه	پس‌آزمون- پیگیری	۱/۷۰۰	۰/۲۸۵	$\leq ۰/۰۰۱$
	آزمایشی	-۲/۶۵۰	۰/۹۲۱	$\leq ۰/۰۰۱$
	گواه	-۱/۴۳۰	۰/۶۸۶	$\leq ۰/۰۰۱$
	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۳/۱۰۰	۱/۰۱۴	$\leq ۰/۰۰۵$
راهبردهای مثبت	پیش‌آزمون- پیگیری	-۲/۷۶۷	۰/۸۷۵	$\leq ۰/۰۰۱$
	پس‌آزمون- پیگیری	۰/۳۳۳	۰/۷۹۰	۰/۶۷۶
	آزمایشی	-۳/۹۴۳	۰/۶۹۰	$\leq ۰/۰۰۱$
	گواه	-۳/۵۶۷	۰/۸۷۹	$\leq ۰/۰۰۱$
راهبردهای منفی	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۳/۷۰۰	۰/۲۸۹	$\leq ۰/۰۰۱$
	پیش‌آزمون- پیگیری	-۴/۶۰۰	۰/۳۴۷	$\leq ۰/۰۰۱$
	پس‌آزمون- پیگیری	-۰/۹۰۰	۰/۱۸۳	$\leq ۰/۰۰۱$
	آزمایشی	۵/۰۰۱	۰/۸۳۵	$\leq ۰/۰۰۱$
راهبردهای منفی	گواه	۴/۰۸۹	۰/۷۶۴	$\leq ۰/۰۰۱$
	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	۴/۲۶۷	۰/۲۹۲	$\leq ۰/۰۰۱$
	پیش‌آزمون- پیگیری	۵/۲۳۳	۰/۳۴۹	$\leq ۰/۰۰۱$
	پس‌آزمون- پیگیری	۰/۹۶۷	۰/۱۵۲	$\leq ۰/۰۰۱$

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهزیستی مدرسه، تنظیم هیجان شناختی دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان دوره اول متوسطه شهر اهواز انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان می‌تواند به‌طور معنی‌داری سازگاری دانش‌آموزان دوره اول متوسطه را افزایش دهد. در پایان جلسات نیز به آن‌ها آموزش داده شد که چگونه مربی خود باشند، به تمرینات

مربوطه در زمینه مشکلات رفتاری و روان‌شناختی احتمالی ادامه داده و با تمرین مکرر این تکنیک‌ها را به دیگر حوزه‌های زندگی تعمیم دهند. یافته‌های این پژوهش تا حدی با نتایج Golpour et al. (2014); Ruiz-Aranda et al. (2012); Sadri Damirchi and Esmaili Ghazivaloii (2016) و Sobhi-Gharamaleki et al. (2015) همخوانی دارد. تنظیم هیجانی روشی است که فرد توسط آن، ثبات عاطفی پیدا می‌کند. ناتوانی در بروز به موقع مهارت‌های هیجانی می‌تواند سلامت فکری، جسمانی و روانی فرد را تهدید کند و سازگاری آنان را در تعامل با دیگران، به‌ویژه در مهارت‌های یادگیری و اجتماعی به چالش بکشد (Szczygie, Buczny & Bazinska, 2012). دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان به دلیل توانایی شناختی بالا، خود را کمتر در موقعیت‌های اجتماعی زندگی درگیر می‌کنند. آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به آنان باعث شد که از وجود هیجان‌های منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با ارزیابی هیجان‌ها در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگهداشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و به‌طور خاص سازگاری خویش را کاهش دهند و در نتیجه روابط بهتری با دیگران داشته باشند. به علاوه، آموزش مهارت‌های هیجان موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند راهبردها و مهارت‌های اجتماعی را در تمام محیط‌ها و موقعیت‌های زندگی تمرین کرده و به کار برند. همچنین قواعد اجتماعی گروه همسالان را به خوبی یاد بگیرند، متناسب با توانایی شناختی آن‌ها خود را انطباق دهند و روابط قوی و مستحکمی با اعضای خانواده و اجتماع برقرار کنند و به احتمال زیاد، سطح بالایی از سازگاری را از خود بروز دهند.

از سوی دیگر نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان باعث بهبود بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان شد. این نتایج با یافته‌های Ruiz-Aranda et al. (2012), Verzeletti et al. (2016) و Ornaghi et al. (2014), Sobhi-Gharamaleki et al. (2015) همخوانی دارد. افراد دارای سطح بهزیستی مدرسه بالا، برای حل مسایل تحصیلی پافشاری بیشتری می‌کنند و در برابر بازخوردهای نامطلوبی که از محیط اطرافشان دریافت می‌کنند، استقامت بیشتری دارند. در نتیجه می‌توانند سطوح بالاتری از هیجان‌های مثبت را بروز دهند (Khosravani, 2005). به علاوه، بهزیستی مدرسه جزء بعد اجتماعی و هیجانی انسان است و

از منابعی چون تجربه هیجان‌های مثبت، خشنودی، سلامت، خودشکوفایی، روابط اجتماعی و رضایت از زندگی نشأت می‌گیرد (Fielder & Bless, 2001). بر این اساس آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، بهزیستی مدرسه را افزایش می‌دهد، چرا که افراد می‌آموزند که چگونه به خود و دیگران همدلی و همدردی کنند و در نتیجه این همدلی و آگاهی لحظه‌ای در زمان حال با نگرش بدون قضاوت و پیش‌داوری باورها و تجارب افراد را اصلاح می‌کند و نگرش آن‌ها نسبت به خود و توانایی‌هایشان را تغییر می‌دهد و این امر بهزیستی اجتماعی آن‌ها ارتقاء می‌یابد.

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان منجر به افزایش راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان و کاهش راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان می‌گردد. این نتایج با مطالعات (Ornaghi et al. (2014), Verzeletti et al. (2016), Alfonso, (2014), Denault and Dery (2014), Dokaneheei, and Ghaemmaghmagham Sadri Damirchi and Esmaili (2016) و Caracuel, Delgado-Pastor and Verdejo-Garcia Ghazivaloii همخوانی دارد. دانش‌آموزان که از راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی (فاجعه‌پنداری، سرزنش خود به خاطر شکست تحصیلی و مقصرسازی معلمین و محیط آموزشی یا همکلاسی‌ها) استفاده می‌کنند به خاطر کلنجار رفتن دائمی با خود در مورد اختلالشان اغلب دچار پریشانی روان‌شناختی هستند و در موقعیت‌های مختلف زندگی به احتمال زیاد نمی‌توانند از هیجان‌های خود به‌صورت مفید استفاده نمایند. آموزش تنظیم هیجان در واقع یک نوع هدفمندی به زندگی آن‌ها می‌دهد و باعث می‌شود که هدفمندی را فقط در توانایی تحصیلی نپندارند و در زندگی هدف‌های دیگری را هم در نظر بگیرند. از این گذشته، تنظیم هیجان باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد می‌شود (Yoo, Matsumoto & LeRoux, 2006). از سوی دیگر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به افراد کمک می‌کند تا انعطاف‌پذیر باشند و این موضوع در زمینه توانا ساختن آن‌ها برای ساختن منابع روانی و همچنین مقابله مؤثر با تعارض‌های زندگی تحصیلی ضروری است (Spindler, Denollet, Kruse, & Pederson, 2009). بنابراین آموزش تنظیم هیجان در دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان با استفاده درست از هیجان‌ها، آگاهی از هیجان‌ها و

پذیرش آن‌ها و ابراز هیجان‌ها مخصوصاً هیجان‌های مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند. لذا دور از انتظار نیست که با آموزش راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان بتوان سطح راهبردهای منفی را کاهش دهد. چون اساساً در این رویکرد سعی می‌شود راهبردهای هیجانی مثبت جایگزین و تعدیل‌کننده راهبردهای هیجانی منفی شوند.

Goleman (2002) معتقد است آموزش راهبردهای هیجانی - اجتماعی مجموعه‌ای از مهارت‌های گوناگون است که از طریق آموزش و تمرین در هر سنی قابل یادگیری و افزایش است. به‌طورکلی می‌توان نتیجه گرفت که به کارگیری و آموزش راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان موجب ارتقای سازگاری، افزایش بهزیستی مدرسه و مدیریت هیجانی در دانش‌آموزان می‌شود. به دلیل اهمیت مهارت‌های تنظیم هیجان، افزایش این مهارت می‌تواند یکی از اهداف مهم برنامه‌های آموزش مدارس تلقی گردد و بایستی با انواع دیگر یادگیری آموزشی مخصوصاً برای دانش‌آموزان استعدادهای درخشان که با ترکیب آموزش مدیریت هیجانی با محتوای درسی می‌توان یک اثر وابسته به خلق مثبت را در آن‌ها ایجاد کرد. بنابراین پرورش این مهارت‌ها در این دانش‌آموزان می‌تواند رشد بهینه آن‌ها را در تمامی ابعاد شناختی، هیجانی، اجتماعی و تحصیلی و بهبود شرایط یادگیری تضمین نماید.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان پسر دبیرستانی اشاره نمود که امکان تعمیم این پژوهش را به سایر دانش‌آموزان در کشور محدود می‌کند. از این رو پیشنهاد می‌شود تأثیر این شیوه درمانی روی سایر افراد جامعه با سنین مختلف و جنسیت مونث نیز انجام گیرد. هم‌چنین می‌توان از این روش درمانی در سنین نوجوانی جهت ارتقاء سطح مهارت‌های اجتماعی و حتی ایجاد تغییرات در روند تحصیلی استفاده کرد. به علاوه، جهت افزایش اثربخشی، درمان مربوطه روی افراد به صورت انفرادی صورت گیرد.



## References

- Abassi, A. (2016). Compare coping styles and emotional processing among normal students and gifted students high school. *Journal of School Psychology, 5*(3), 132-147. [Persian]
- Alfonso, J. P., Caracuel, A., Delgado-Pastor, L. C., & Verdejo-Garcia, A. (2014). Combined Goal Management Training and Mindfulness meditation improve executive functions and decision-making performance in abstinent polysubstance abusers. *Drug and Alcohol Dependence, 117* (1), 78-81.
- Borjali, M., Bagiyani Kulehmarz, M. J. Bakhti, M., & Abbasi, M. (2014). The encouragement training based on Adlerian approach and the social and emotional well-being of boarding school students. *Quarterly Journal Family and Research, 10*(4), 83-100. [Persian]
- Denault, A. S., & Dery, M. (2014). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school the mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 23*(3), 167-179.
- Dokaneheei, F., & Ghaemmaghami, G. (2015). The correlation between the emotional with social competence in female students at high schools of Damavand city. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, 5* (S2), 2055-2060.
- Fielder, K., & Bless, H. (2001). The formation of beliefs at the interface of affective and cognitive processes. *Emotion Review, 3*(11), 144-70.
- Ganai, M. Y., & Mir, M. A. A. (2013). Comparative study of adjustment and academic achievement of college students. *Journal of Educational Research and Essays, 11* (2), 5-8.
- Goleman, D. (2002). Working with emotional intelligence. *Development & Psychopathology, 7*, 117-119.
- Golpour, R., Abolghasemi, A., Ahadi, B., & Narimani, M. (2014). The effectiveness of cognitive self-compassion training and emotion-focused therapy on quality of life with depression disorder. *Journal of Clinical Psychology, 6* (1), 53-64. [Persian]
- Granefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality Individual Differences, 40* (8), 1659-1669.
- Gratz, K. L., & Gunderson, J. G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior Therapy, 37* (1), 25-35.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 348-362.
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents and children. *Journal for the Education of the Gifted*, *30* (2), 164-204.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the motivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *The Journal of Negro Education*, *68* (1), 23-35.
- Karami, A. (1998). *Normalization of adjustment inventory for high school students*. Tehran: Sina Psycho-Ogical Institute Publication. [Persian]
- Khosravani, S. (2005). *Creative relationship with the five factors of personality and mental health*. Ph.D. Thesis of Psychology, Tehran University, Tehran. [Persian]
- Koka, A., & Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *81* (1), 74-86.
- Lamp K. (2013). *Personal and contextual resilience factors and their relations to psychological adjustment outcomes across the lifespan: A meta-analysis*. Ph.D. Thesis of Counseling Psychology, University of Illinois at Chicago, Chicago.
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C., Pinto, J. C., Silva, A. D., Blanco, A., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2014). Social cognitive predictors of well-being in African college students. *Journal of Vocational Behavior*, *84* (3), 266-272.
- Ludtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, *34* (2), 120-131.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Naveedy, A., (2009). The efficacy of anger management training on adjustment skills of high school male students in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, *14* (4), 394-403. [Persian]

- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26-39.
- Ozturk, A., & Mutlu, T. (2010). The relationship between attachment style, subjective well-being, happiness and social anxiety among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1772-1776.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress and Coping*, 25 (3), 349-58.
- Rinn, A. N., Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2010). Fostering gifted student's affective development: A Look at the impact of academic self-concept. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6 (4), 1-13.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernandez-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51 (5), 462-467.
- Saber, M., Tehrani, H., Shojaeizadeh, D., Maleki, Z., & Esfandiarpour, R. (2013). Mental health and exposure to stressful life events of nurses working in emergency medical service (ER 115). *Health System Research Journal*, 9 (3), 294-300. [Persian]
- Sadri Damirchi, E., & Esmaili Ghazivaloii, F. (2016). Effectiveness of social-emotional skills training on cognitive emotion regulation and social skills in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5 (4), 141-147. [Persian]
- Samani, S., & Sadeghi, L. (2010). Suitability of psychometric indices of emotional cognitive regulation questionnaire. *Psychological Methods and Models*, 1 (1), 51-62. [Persian]
- Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). *Manual for adjustment inventory for school students*. Translated by: A. Karami (1998). Agra: National Psychological Corporation.
- Sobhi-Gharamaleki, N., Porzoor, P., Aghajani, S., & Narimani, M. (2015). Effectiveness of emotion regulation training on reduction of anxiety, stress and depression symptoms among university students. *Journal of Health Education and Health Promotion*, 3 (1), 5-13. [Persian]
- Spindler, H., Denollet, J., Kruse, C., & Pederson, S. S. (2009). Positive affect and negative affect correlate differently with distress and health-related quality of life in patients with cardiac conditions: Validation of the Danish global mood scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 67 (1), 1, 57-65.

- Szczygie, D., Buczny, J., & Bazinska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 52, 433-437.
- Verzeletti, C., Zammuner, V. L., Galli, C., & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 3 (1), 1-15.
- Yoo, S. H., Matsumoto, D., & LeRoux, J. A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 345-363.

