

اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی

دانش‌آموزان دختر نوجوان

محبوبه فولاد چنگ^۱، شقایق ظفری^{۲*}

۱. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول).

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره هفتم، شماره بیست و هشتم، زمستان ۱۴۰۴، صفحات ۱۸۹-۱۷۶

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان دختر نوجوان بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی (طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل) بود. جامعه پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. بدین منظور، از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ابتدا یک مدرسه انتخاب و ۳۰ نفر از دانش‌آموزان (۱۵ نفر گروه مداخله و ۱۵ نفر گروه گواه) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند (گمارش دانش‌آموزان به گروه‌های مداخله و گواه به‌صورت تصادفی انجام گرفت). برای گردآوری داده‌ها در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون از پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی (AWBQ) (تومینین-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲) و پرسشنامه بهزیستی اجتماعی (SWBQ) (کیز، ۱۹۹۸) استفاده شده است. گروه آزمایش طی ۸ جلسه (۹۰ دقیقه) تحت آموزش برنامه مهارت‌های تنظیم هیجان قرار گرفت؛ اما گروه کنترل چنین مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری و تک متغیری تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به افزایش بهزیستی تحصیلی ($p < 0.001$) و بهزیستی اجتماعی ($p < 0.002$) در گروه آزمایش منجر شده است؛ بنابراین، می‌توان گفت مهارت‌های تنظیم هیجان بر بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان دختر نوجوان اثربخش است. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان نتیجه گرفت که مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند به‌عنوان روشی مؤثر جهت افزایش بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی در دانش‌آموزان دختر در نظر گرفته شود.

واژگان کلیدی: مهارت‌های تنظیم هیجان، بهزیستی تحصیلی، بهزیستی اجتماعی.

مقدمه

در جنبش جدید روانشناسی مثبت‌گرا در سالیان اخیر و تأکید بر استعدادها و توانمندی‌های انسان (به‌جای پرداختن به نابهنجاری‌ها و اختلال‌ها)، شاهد کاربرد متغیرهای مثبت در حوزه‌های مختلف روان‌شناختی هستیم. این رویکرد، بر امید، شادی، خوش‌بینی و رضایت از زندگی افراد تمرکز کرده است (ژاو^۱، ۲۰۲۴). در ارتباط با پژوهش‌های تعلیم و تربیت نیز به جهت درک بهتر ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان، مفاهیم برآمده از روانشناسی مثبت‌نگر در این حوزه‌ها بازتعریف شده و افق تازه‌ای را پیش روی روانشناسان و پژوهشگران حوزه تحصیلی و آموزشگاهی گشوده است. یکی از مفاهیم مطرح در مطالعات مرتبط با آموزش و یادگیری، بهزیستی تحصیلی^۲ است که در کانون توجه گروهی از محققان قرار گرفت (یعقوبی، ذوقی پایدار، فرهادی و یوسفی، ۱۳۹۹). بهزیستی تحصیلی سازه‌ای شناختی-هیجانی است که به معنای نگرش کلی دانش‌آموز به تحصیل است و متشکل از چهار بُعد ارزش مدرسه^۳ (ارزشی که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است و هدفی که در آن جستجو می‌کند)، رضایتمندی تحصیلی^۴ (احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی)، فرسودگی نسبت به مدرسه^۵ (نگرش بدبینانه نسبت به مدرسه و احساس بی‌کفایتی) و درآمیزی با کار مدرسه^۶ (تمرکز مثبت ذهن و جذب شدن در انجام تمامی امور مربوط به مدرسه) می‌باشد (تومینن-سوینی، نیمپورتا و سالامیلا-آرو^۷، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بهزیستی تحصیلی برای پیامدهای آموزشی مختلف بسیار حائز اهمیت است؛ به‌طور خاص، بهزیستی تحصیلی بالا با خودکارآمدی، خلاقیت و درگیری تحصیلی بالاتر (باب السلام و احمدی، ۱۴۰۲) و توانایی مقابله و انعطاف‌پذیری مؤثرتر در مواجهه با چالش‌های تحصیلی (تومینن و همکاران، ۲۰۲۰) مرتبط است. نتایج پژوهش لیندسی، برنر، بومن و بويس^۸ (۲۰۲۳) نشان داد توانایی یادگیری دانش‌آموزان تحت تأثیر میزان بهزیستی آن‌هاست؛ به این صورت که دانش‌آموزانی که سطوح پایین‌تری از بهزیستی تحصیلی را تجربه می‌کنند، در ارتباط با آموزش و یادگیری نیز، میزان مشارکت و پیشرفت تحصیلی کمتری از خود نشان می‌دهند.

همچنین، بهزیستی تحصیلی پایین با اضطراب اجتماعی و پیشرفت تحصیلی پایین (آلبوماید و اسمیت^۹، ۲۰۲۳) و تمایلات انگیزشی نامطلوب و مشکلات یادگیری (ویدلوند، نومینن و کورنن^{۱۰}، ۲۰۱۸)، مرتبط است. به‌طورکلی نتایج حاصل از تلاش‌های صورت گرفته توسط روانشناسان تربیتی در جهت شناسایی پیشایندهای بهزیستی تحصیلی را می‌توان در دو مقوله پیشایندهای موقعیتی (جو مدرسه، طبقه اجتماعی-اقتصادی خانواده، تبعیض‌های آموزشی و...) و پیشایندهای درون‌فردی تقسیم‌بندی کرد (آریزی و فضیلت‌پور، ۱۴۰۱). توانمندی‌های فردی (شایستگی‌های هیجانی، شناختی و رفتاری) از جمله عوامل درون‌فردی هستند

1. Zhao

2. academic well-being

3. school value

4. satisfaction with educational choic

5. school burnout

6. schoolwork engagement

7. Tuominen-Soini., Niemivirta, Lonka., & Salmela-Aro

8. Lindsay., Bernier, Boman, & Boyce,

9. Almobayed., & Smith

10. Widlund, Tuominen, & Korhonen

که نقش پیشایندی آن‌ها برای بهزیستی تحصیلی و اجتماعی مورد تأیید قرار گرفته است (شک و چای^۱، ۲۰۲۰). بر اساس دیدگاه پکران (۲۰۰۹) هیجان‌ها، پایه مهم یادگیری، حافظه، انگیزش، تحول، سلامت روان‌شناختی و کنش‌های ایمنی عصبی هستند. پاسخ-های هیجانی مهار نشده، می‌توانند تعامل بین معلم و دانش‌آموز و بین دانش‌آموزان با یکدیگر را دچار مشکل سازد و بر اکتساب اطلاعات جدید، بازیابی مواد یاد گرفته شده و حل مسئله، اثر منفی گذاشته و عملکرد تحصیلی را تضعیف نمایند (بیومونت، پوتاین، گالارد، ملونی، مارش و پکران^۲، ۲۰۲۳)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد یکی از متغیرهای مؤثر بر بهزیستی تحصیلی، مهارت‌های تنظیم هیجان^۳ است. بر اساس الگوی تنظیم فرایندی هیجان گراس^۴ (۲۰۰۵)، راهبردهای تنظیم هیجان را می‌توان بر اساس زمان بروز پاسخ هیجانی تفکیک کرد؛ براین اساس، مراحل اصلاح راهبردهای تنظیم هیجان شامل انتخاب موقعیت، اصلاح موقعیت، گسترش توجه، تغییر شناختی و تعدیل پاسخ می‌باشد. گراس چهار مؤلفه اول را راهبردهای سازگار تنظیم هیجان نامید، زیرا قبل از ظهور واکنش هیجانی به کار گرفته می‌شوند (متمکز بر پیشایندند) و از بروز هیجان‌های شدید پیشگیری می‌کنند. مؤلفه پنجم (تعدیل شناختی) شامل راهبردهایی است که پس از بروز حادثه (یا پس از پیدایی هیجان) فعال می‌شوند و نمی‌توانند از بروز هیجان‌های شدید پیشگیری کنند و گراس آن‌ها را راهبردهای ناسازگار تنظیم هیجان نامید (کاندسپرگر، جارورز، ایگر، شلیچر، مادورکای و برونز^۵، ۲۰۲۱). نتایج پژوهش آسن و روبرت^۶ (۲۰۲۱) نشان داد مهارت‌های تنظیم هیجان، بر خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. برنامه آموزشی تنظیم هیجان در افزایش بهزیستی روان‌شناختی و سازگاری مدرسه (فرهادی و براتی، ۱۴۰۱)، پیشرفت تحصیلی (کیم و شین^۷، ۲۰۲۱)، سازگاری، بهزیستی مدرسه و تنظیم هیجان (نورعلی، حاجی یخچالی، شهنی بیلاق و مکتبی، ۱۳۹۷)، کاهش عدم تحمل بلا تکلیفی و علائم روان‌شناختی (کندی، دنی و چن^۸، ۲۰۲۱) و سازگاری روان‌شناختی و هیجان‌ات مثبت (پریسی، کنزی، اولیور و فیراری^۹، ۲۰۲۱) مؤثر است.

همچنین، هیجان‌ها، الگوهای عملکردی خودکار را که برای بقاء مهم هستند، مشخص می‌سازند. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان منجر به تعدیل الگوهای هیجانی اولیه و شکل‌گیری بهتر الگوهای انطباقی می‌شوند (لاولر، ویتورتی، هیورث و جولی^{۱۰}، ۲۰۲۱)؛ بنابراین به نظر می‌رسد از دیگر متغیرهایی که متأثر از مهارت‌های تنظیم هیجان است، بهزیستی اجتماعی^{۱۱} است. طبق مدل چندوجهی کیز (۱۹۹۹) بهزیستی اجتماعی به معنای ارزیابی و شناخت فرد از چگونگی عملکردش در اجتماع و کیفیت روابط او با افراد دیگر (نزدیکان و گروه‌های اجتماعی) است و شامل پنج بعد یا جنبه‌ی انسجام، همبستگی، پذیرش، مشارکت و شکوفایی اجتماعی است که میزان کارکرد بهینه افراد را در عملکرد آن‌ها معلوم می‌کند (فرقانی، حاجی‌زاده میمندی، افشانی و

1. Shek, & Chai,

2. Beaumont., Putwain., Gallard., Malone., Marsh., & Pekrun

3. emotion regulation

4. Gross

5. Kandsperger, Jarvers, Ecker, Schleicher, Madurkay & Brunner

6. Usán & Robres

7. Kim & Shin

8. Kennedy, Deane & Chan

9. Parise, Canzi, Olivari & Ferrari

10. Lawlor., Vitoratou., Hepworth & Jolley

11. Social well-being

انصاری، ۱۴۰۱). تحقیقات اخیر نشان می‌دهد، تنظیم هیجان از عوامل اساسی بهزیستی است که نقشی مهم در سازگاری فرد با رویدادهای استرس‌زای زندگی دارد و می‌تواند تأثیرات مشهودی در عملکرد هیجانی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان به وجود آورد (انصاری و کاظمی خوبان، ۱۴۰۱). اریکسون و پرو^۱ (۲۰۲۳) در یک مطالعه مقطعی، اثربخشی شایستگی‌های عاطفی-اجتماعی (تنظیم هیجانی و مهارت‌های ارتباطی) را بر بهزیستی اجتماعی و درگیری تحصیلی در بین ۱۰۸۵ دانش‌آموز دبیرستانی مورد بررسی قرار دادند، نتایج نشان داد مهارت‌های هیجانی، به‌طور قابل‌توجهی بر بهزیستی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است.

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 (اضطراب، انزوای اجتماعی و...) مرتبط است (احمدی، سهرابی و برجعلی، ۱۳۹۷). همچنین، راهبردهای تنظیم هیجان با کاهش هیجان‌های منفی سبب افزایش خودکارآمدی اجتماعی افراد در زمینه سازش‌یافتگی اجتماعی، تحصیلی، هیجانی، افزایش حل مساله و حمایت اجتماعی (پرسمن، جنکینتز و مسکوویتز^۲، ۲۰۱۹) و افزایش خودکنترلی و کاهش نشخوار فکری و پرخاشگری (مهربان، حسینی‌نسب و علیوندی وفا^۳، ۲۰۲۳)، و کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان (اسماعیلیان، محمدخانی و حسینی، ۱۴۰۰) می‌شود.

با این حال، مروری بر پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که پژوهشگران ایرانی عمدتاً به بررسی رابطه مهارت‌های تنظیم هیجان با بهزیستی (پاکاری، درستکار و رحیمی، ۱۴۰۳ و کمبری سنقرآبادی و همکاران، ۱۳۹۹) پرداخته‌اند و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان، به‌عنوان یک عامل مؤثر بر بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. همچنین، شواهد گویای آن است که اغلب در سیستم‌های آموزشی در دوره متوسطه کارکردهای هیجانی و تحصیلی به‌صورت حوزه‌های جدا از هم قلمداد شده، درحالی‌که رشد سریع تغییرات شناختی و هیجانی در این دانش‌آموزان به‌صورت همزمان اتفاق می‌افتد. معمولاً عدم همخوانی این دو مقوله باعث ایجاد عقب‌ماندگی و کندگی در پیشرفت تحصیلی، اضطراب و استرس در دوران تحصیل می‌گردد (یعقوبی، ذوقی پایدار، فرهادی و یوسفی، ۱۳۹۹)؛ بنابراین، چنانچه در برنامه‌ریزی آموزشی و تحصیلی به حوزه عاطفی دانش‌آموزان توجه شود، این امر موجب بهبود رابطه دانش‌آموز و محیط مدرسه خواهد شد و نه‌تنها منجر به دلبستگی آن‌ها به آموزشگاه و بهزیستی تحصیلی خواهد شد، بلکه سازگاری تحصیلی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان را ارتقا خواهد بخشید. همچنین، تنظیم هیجان و بهزیستی دو مفهوم مرتبط هستند که از زوایای مختلف با هم ارتباط دارند؛ این دو مفهوم از نواحی مغزی مشابهی برانگیخته می‌شوند که در رفتار تعاملی با دیگران نقش دارند و بر عملکرد بهینه و غیر بهینه، آسیب‌شناسی روانی، انزوای اجتماعی و علائم جسمانی تأثیر دارند (سلیمانی و حبیبی، ۱۳۹۳). در چنین شرایطی، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به نوجوانان، به‌منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با خود، و دیگران و موفقیت تحصیلی آنان بسیار مفید و سودمند به‌نظر می‌رسد؛

¹. Eriksen & Bru

². Pressman, Jenkins, & Moskowitz

³. Mehraban., Hosseini Nasab., & Alivandi Vafa

بنابراین، پژوهشگران بر آن شدند تا به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان دختر نوجوان پردازند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی (پیش - آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل) بود. برنامه آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به‌عنوان متغیر مستقل و بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. جامعه پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. بدین منظور، از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ابتدا یک مدرسه تعیین و ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند (۱۵ نفر گروه مداخله و ۱۵ نفر گروه گواه). گمارش دانش‌آموزان به گروه‌های مداخله و گواه به‌صورت تصادفی انجام گرفت. هر دو گروه، پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه (۹۰ دقیقه) تحت آموزش برنامه مهارت‌های تنظیم هیجان قرار گرفت؛ اما گروه کنترل چنین مداخله‌ای دریافت نکردند. در پایان، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد (بعد از اتمام کار پژوهشی، به دانش‌آموزان گروه گواه نیز مهارت‌های تنظیم هیجان آموزش داده شد). ملاک‌های ورود در این پژوهش عبارت بودند از رضایت آگاهانه و توانایی حضور در تمام جلسات آموزش و ملاک‌های خروج هم شامل عدم حضور در جلسات آموزش، اخلال در جریان آموزش و شرکت در سایر جلسات آموزشی و مداخله‌ای به‌طور هم‌زمان بوده است. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری و تک متغیری تجزیه و تحلیل شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۱ (AWBQ): این پرسشنامه توسط تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) طراحی شده است و شامل ۳۱ سؤال و چهار مؤلفه است. مؤلفه‌های ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه و فرسودگی نسبت به مدرسه هرکدام ۹ گویه، به هر پاسخ بر اساس طیف هفت‌درجه‌ای "اصلاً درست نیست" (نمره ۱) تا "کاملاً درست" (نمره ۷) تعلق می‌گیرد، مؤلفه رضایتمندی تحصیلی شامل ۴ گویه، پاسخ بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای "به‌هیچ‌وجه" (نمره ۱) تا "خیلی زیاد" (نمره ۵) است. در محاسبه نمره کل این پرسشنامه همه ماده‌های مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سازندگان این مقیاس مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه فرسودگی نسبت به مدرسه، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه و رضایتمندی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۴، ۰/۹۴ و ۰/۹۱ محاسبه کردند. این پرسشنامه توسط مرادی، سلیمانی خشاب، شهاب زاده، صباغیان و دهقانی زاده (۱۳۹۵) برای استفاده در جامعه ایرانی میزان‌سازی شده است؛ روایی این مقیاس به روش تحلیل عامل اکتشافی بررسی شد. این پرسشنامه با چهار عامل شناسایی و تأیید شد که همه سؤالات بار عاملی بیش از ۰/۳۰ داشتند. در پژوهش حاضر نیز به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. بارهای عاملی

^۱. academic well-being questionnaire (AWBQ)

برای مقیاس بهزیستی تحصیلی در دامنه‌ی بین ۰/۴۲ تا ۰/۹۱ با شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۱ (۰/۰۵) به دست آمد. همچنین، جهت بررسی پایایی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، فرسودگی نسبت به مدرسه و درآمیزی با کار مدرسه، به ترتیب (۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۸۲ و ۰/۸۶) دست آمده است که نشان‌دهنده‌ی پایایی مطلوب و مناسب پرسشنامه می‌باشد.

پرسشنامه بهزیستی اجتماعی^۲ (SWBQ): این پرسشنامه توسط کیز (۱۹۹۸) بر اساس مدل نظری او از سازه بهزیستی اجتماعی تهیه شده است. دارای ۳۳ گویه بوده و پنج مؤلفه‌ی همبستگی اجتماعی، انسجام اجتماعی، مشارکت اجتماعی، شکوفایی اجتماعی و پذیرش اجتماعی را در برمی‌گیرد. نمره‌گذاری آن به این شکل است که بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) تعلق می‌گیرد. در پژوهش کیز، برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده‌مقیاس‌های انسجام اجتماعی، شکوفایی اجتماعی، همبستگی اجتماعی، مشارکت اجتماعی و پذیرش اجتماعی در مطالعه اول آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۱، ۰/۶۹، ۰/۵۷ و ۰/۷۷ و در مطالعه‌ی دوم به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۷۳، ۰/۶۴، ۰/۶۴ و ۰/۴۷ گزارش شد. روایی هر دو مطالعه از طریق تحلیل عامل تأییدی عاملی، مطلوب گزارش شده است. این پرسشنامه توسط صفاری‌نیا، تبریزی و علی‌اکبری دهکردی (۱۳۹۳) ترجمه و در جامعه ایرانی هنجاریابی شده است. پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انسجام اجتماعی، شکوفایی اجتماعی، همبستگی اجتماعی، مشارکت اجتماعی و پذیرش اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۶، ۰/۷۴، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ به دست آمده است. روایی آن نیز از طریق روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان‌دهنده برآزش خوب مدل در تعیین عامل‌ها به شکل اولیه بیان شده توسط کیز (۱۹۹۸) بوده است. در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی روایی پرسشنامه بهزیستی اجتماعی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. بارهای عاملی برای مقیاس بهزیستی اجتماعی در دامنه‌ی بین ۰/۴۸ تا ۰/۹۴ با شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (۰/۰۵) به دست آمد. همچنین، جهت بررسی پایایی پرسشنامه بهزیستی اجتماعی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده-مقیاس‌های انسجام اجتماعی، شکوفایی اجتماعی، همبستگی اجتماعی، مشارکت اجتماعی و پذیرش اجتماعی (۰/۷۴، ۰/۶۳، ۰/۷۷ و ۰/۷۴) دست آمده است که نشان‌دهنده‌ی پایایی مطلوب و مناسب پرسشنامه می‌باشد.

مهارت‌های تنظیم هیجان: برنامه آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس یک الگوی پیشنهادی است که توسط اعظمی (۱۳۹۲)، احمدی و همکاران (۱۳۹۷) و بنیسی (۱۳۹۸) اعتباریابی شده است. این برنامه شامل ۸ جلسه هفتگی است که هرکدام به مدت ۹۰ دقیقه طول می‌کشد. در جدول ۱ خلاصه‌ای از پروتکل آموزشی تنظیم هیجان گراس ارائه شده است.

^۱. Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)

^۲-. Social well-being Questionnaire(SWBQ)

جدول ۱. پروتکل آموزشی تنظیم هیجان گراس

عنوان جلسات	جلسات آموزشی
جلسه اول	خوشامدگویی و معرفی برنامه، آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، ضرورت تنظیم هیجان، دیدگاه‌های درست درباره هیجان‌ها، هیجان‌های اولیه و ثانویه و کمک گرفتن از هیجان‌ها
جلسه دوم	مهارت‌های درک هیجان و انتخاب موقعیت (شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت هیجان‌ها)، تکلیف داخل جلسه (تجربهٔ حالت‌های هیجانی)، تکلیف خارج از جلسه (ثبت تجربه‌های هیجانی افراد باتوجه به ابعاد چندگانه هیجان، توسط هر عضو گروه) و بازخورد (بیان نقطه نظرات اعضای گروه در مورد تجربه خاص خود نسبت به این جلسه و جلسات پیشین).
جلسه سوم	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا شامل خود-ارزیابی (باهداف شناخت تجربه‌های هیجانی)، خود - ارزیابی (باهداف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی در فرد) و خود - ارزیابی (باهداف شناسایی راهبردهای تنظیمی)، تکلیف داخل جلسه، تکلیف خارج از جلسه و بازخورد
جلسه چهارم	اصلاح موقعیت باهدف ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان، نحوه جلوگیری از اثرهای اجتماعی، آموزش راهبرد حل مسئله و آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)، تکلیف داخل جلسه، تکلیف خارج از جلسه و بازخورد
جلسه پنجم	گسترش توجه (آموزش توجه و متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی)، تکلیف داخل جلسه، تکلیف خارج از جلسه و بازخورد.
جلسه ششم	ارزیابی شناختی باهدف تغییر ارزیابی‌های شناختی (شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی و آموزش راهبرد بازاریابی)، تکلیف داخل جلسه، تکلیف خارج از جلسه و بازخورد
جلسه هفتم	تعدیل پاسخ با هدف شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابزار هیجان، اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه، هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس
جلسه هشتم	ارزیابی میزان دستیابی به هدف‌ها، کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط طبیعی خارج از جلسه مداخله

پس از اجرای برنامه آموزشی، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و داده‌های مرتبط با پیش‌آزمون و پس‌آزمون استخراج شد. سپس اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل کوواریانس موردبررسی قرار گرفت. در جدول ۲، نتایج مربوط به آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) دو گروه آزمایش و کنترل در شرایط پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داده شده است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای بهزیستی اجتماعی و بهزیستی تحصیلی

متغیرها	میانگین (و انحراف معیار) گروه آزمایش		میانگین و انحراف معیار گروه کنترل	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
بهزیستی اجتماعی	۱۰۸۷۰ (۱۵/۴۵)	۱۱۷۲۰ (۱۳/۶۹)	۱۰۹۰۶ (۱۴/۶۹)	۱۱۷۷۳ (۶/۲۳)
ابعاد بهزیستی اجتماعی	انجام اجتماعی	۱۴/۸۰ (۱/۵۶)	۱۹/۲۰ (۲/۷۵)	۱۶/۸۶ (۳/۱۸)
	همبستگی اجتماعی	۱۸/۴۰ (۲/۹۴)	۲۱/۵۳ (۱/۹۹)	۱۹/۶۶ (۳/۳۷)
	مشارکت اجتماعی	۱۵/۶۶ (۲/۸۷)	۲۰/۸۶ (۲/۸۹)	۱۷ (۲/۶۹)
	شکوفایی اجتماعی	۱۷/۸۶ (۴/۳۷)	۲۲/۴۰ (۳/۴۱)	۲۳/۳۳ (۲/۰۲)
	پذیرش اجتماعی	۲۰/۹۳ (۲/۲۸)	۳/۰۵	۱۹/۷۳ (۳/۰۳)
بهزیستی تحصیلی	۱۰۸۰۶ (۱۵/۴۸)	۱۱۷۲۰	۱۰۹۰۶۶ (۱۴/۶۹)	۱۰۷۲۰ (۱۲/۰۳)

با توجه به مندرجات جدول ۲، بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل تفاوت مشاهده می‌شود. برای مشخص شدن معناداری تفاوت بین متغیرهای پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شد. قبل از بررسی تحلیل نتایج در رابطه با فرضیه‌های پژوهش، نرمال بودن داده‌ها توسط آزمون شاپیرو-ویلکس ($p > 0.05$)، و همچنین همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه توسط آزمون لون موردسنجش قرار گرفت و نتایج آن معنی‌دار نبود که نشان می‌دهد پیش‌فرض همگنی واریانس در دو متغیر بهزیستی اجتماعی و بهزیستی تحصیلی رعایت شده است.

همچنین اثر تعاملی بین متغیرهای وابسته و کووریت (همگنی شیب رگرسیون) که مهم ترین مفروضه کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت، نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. همگنی شیب رگرسیون (تعامل بین متغیر مستقل و کمکی) در متغیرهای بهزیستی اجتماعی و بهزیستی تحصیلی

متغیرها	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	(p)
بهزیستی اجتماعی					
انسجام اجتماعی	۳/۴۸	۲	۱/۷۴	۰/۳۱۵	۰/۸۳۳
همبستگی اجتماعی	۰/۵۸۱	۲	۰/۲۹۱	۰/۱۳۵	۰/۸۷۴
مشارکت اجتماعی	۶/۵۷	۲	۳/۲۸	۰/۵۷۷	۰/۵۷۰
شکوفایی اجتماعی	۳۳/۳۲	۲	۱۶/۶۶	۳/۱۴	۰/۰۶۵
پذیرش اجتماعی	۱/۵۰	۲	۰/۷۵۲	۰/۲۴۷	۰/۷۸
بهزیستی تحصیلی	۲۳/۱۹	۲	۱۱/۵۹	۰/۳۵۶	۰/۷۰۵

با توجه به مندرجات جدول ۳، تعامل بین متغیر مستقل و کمکی در متغیرهای بهزیستی اجتماعی و بهزیستی تحصیلی معنی دار نمی باشد؛ بنابراین، همگنی شیب رگرسیون که مهم ترین مفروضه کوواریانس است، رعایت شده است، لذا می توانیم از تحلیل کوواریانس استفاده کنیم. جدول ۴، نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای بررسی اثر متغیر گروه بر بهزیستی اجتماعی و بهزیستی تحصیلی را نشان می دهد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای بررسی اثر متغیر گروه بر بهزیستی اجتماعی و بهزیستی تحصیلی

شاخص آماری نام آزمون	مقدار	نسبت (F)	فرضیه (df)	اشتباه (df)	مجذورات	سطح معنی داری (p)
اثر بینایی	۰/۶۵۱	۲۳/۳۳	۲	۲۵/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۶۵
لمبیدای ویلکز	۰/۳۴۹	۲۳/۳۳	۲	۲۵/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۶۵
اثر هتلینگ	۱/۸۶	۲۳/۳۳	۲	۲۵/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۶۵
بزرگ ترین ریشه روی	۱/۸۶	۲۳/۳۳	۲	۲۵/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۶۵

با توجه به مندرجات جدول ۴، یافته های حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیری حاکی از این است که مقدار F چند متغیری برابر با ۲۳/۳۳ می باشد که در سطح $p < 0/001$ معنی دار می باشد. لذا می توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (بهزیستی اجتماعی و بهزیستی تحصیلی) تفاوت معنی داری وجود دارد، برای پی بردن به نقطه ی تفاوت، در ادامه از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری (ANCOVA) برای هر کدام از متغیرها استفاده گردید.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری (ANCOVA) برای بررسی اثر متغیر گروه بهزیستی اجتماعی

منبع تغییرات		مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)	مجذوراتا
انسجام اجتماعی	گروه	۲۶/۰۵	۱	۲۶/۰۵	۵/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۱۸۴
	پیش آزمون	۷۳/۰۱	۱	۷۳/۰۱	۱۴/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۸
	خطا	۱۱۵/۶۸	۲۳	۵/۰۳			
همبستگی اجتماعی	گروه	۱۴/۴۶	۱	۱۴/۴۶	۲۳/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	پیش آزمون	۰/۶۳	۱	۰/۶۳	۰/۱۲۶	۰/۷۲	۰/۰۵
	خطا	۴۵/۰۳	۲۳	۱/۹۷			
مشارکت اجتماعی	گروه	۴۲/۵۴	۱	۴۲/۵۴	۸/۱۲	۰/۰۰۹	۰/۲۹
	پیش آزمون	۱/۷۰	۱	۱/۷۰	۰/۳۳	۰/۵۶	۰/۰۱۵
	خطا	۱۲۰/۴۹	۲۳	۵/۲۳			
شکوفایی اجتماعی	گروه	۳۵/۰۳	۱	۳۵/۰۳	۵/۷۷	۰/۰۰۲	۰/۲۰
	پیش آزمون	۰/۲۳۴	۱	۰/۲۳۴	۰/۰۴	۰/۸۳	۰/۰۰۲
	خطا	۱۳۹/۵۳	۲۳	۶/۰۶			
پذیرش اجتماعی	گروه	۱۱/۷۱	۱	۱۱/۷۱	۱۶/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۴۲
	پیش آزمون	۴/۴۶	۱	۴/۴۶	۰/۸۸	۰/۳۵	۰/۰۳
	خطا	۱۱۷/۹۵	۲۳	۵/۱۲			

با توجه به مندرجات جدول ۵، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری نشان می دهد که با کنترل اثر پیش آزمون، بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ انسجام اجتماعی، تفاوت معنی داری وجود دارد ($F = 26/05$ و $p \leq 0/01$). بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ مؤلفه همبستگی اجتماعی تفاوت معنی داری وجود دارد ($F = 14/46$ و $p \leq 0/001$). بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ مؤلفه مشارکت اجتماعی، تفاوت معنی داری وجود دارد ($F = 42/54$ و $p \leq 0/009$). بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ مؤلفه شکوفایی اجتماعی تفاوت معنی داری وجود دارد ($F = 35/03$ و $p \leq 0/02$). در نهایت، بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ مؤلفه پذیرش اجتماعی تفاوت معنی داری وجود دارد ($F = 11/71$ و $p \leq 0/001$)؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش مبنی اثربخشی آموزش مهارت های تنظیم هیجان بر بهزیستی اجتماعی دانش آموزان دختر نوجوان، ۰/۰۵ معنی دار می باشد و تأیید می شود. جدول ۶، نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر متغیر گروه بر بهزیستی تحصیلی را نشان می دهد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر متغیر گروه بر بهزیستی تحصیلی

منبع تغییرات		SS	Df	MS	F	P	Eta
بهزیستی تحصیلی	گروه	۴۰۱/۱۹	۱	۴۰۱/۱۹	۱۲/۲۹	۰/۰۰۲	۰/۳۱
	پیش آزمون	۲۷۶۸/۵۰	۱	۲۷۶۸/۵۰	۱۲۶/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۸۴
	خطا	۸۸۰/۸۳	۲۷	۳۲/۶۲			

با توجه به مندرجات جدول ۶، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری نشان می دهد که با کنترل اثر پیش آزمون، بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ بهزیستی تحصیلی، تفاوت معنی داری وجود دارد ($F = 12/29$ و $p \leq 0/01$)؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر نوجوان، معنی دار می باشد و تأیید می شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت های تنظیم هیجان بر بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی دانش آموزان دختر نوجوان انجام گرفت. یافته های پژوهش نشان داد که برنامه آموزش مهارت های تنظیم هیجان منجر به افزایش نمره کل بهزیستی تحصیلی دانش آموزان می شود. نتایج این پژوهش با یافته های بیومونت و همکاران (۲۰۲۳)، اریکسون و برو (۲۰۲۳)، آسن و روبرت (۲۰۲۱) و شک و چای (۲۰۲۰) همخوان است. لازم به ذکر است در زمینه آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر بهزیستی تحصیلی تا جایی که پژوهشگر بررسی کرده است، پژوهشی در ایران صورت نگرفته است و پژوهش ها غالباً مهارت های تنظیم هیجان را به عنوان متغیر پیش بین برای بهزیستی تحصیلی به کار برده اند، از جمله پژوهش آربزی و فضیلت پور (۱۴۰۱) و هدایت و صادق زاده (۱۳۹۹) تأیید کرده اند که مهارت های تنظیم هیجان پیش بینی کننده بهزیستی تحصیلی است. همچنین با نتایج پژوهش فرهادی و براتی (۱۴۰۱) که نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر بهزیستی روان شناختی، سازگاری مدرسه و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان مؤثر است، همخوان می باشد.

در تبیین این یافته می توان گفت که بر اساس دیدگاه پکران (۲۰۰۶) هیجانان در پیشرفت تحصیلی، انگیزش، یادگیری، رشد، شخصیت و سلامت روانی یادگیرندگان نقش مهمی ایفا می کند؛ آموزش مهارت های تنظیم هیجان، دانش آموزان را به شناسایی، ابراز، درک و به کارگیری هیجان های خود در موقعیت های عملی زندگی تجهیز می کند. بدین ترتیب آن ها را قادر می سازد تا هیجان های منفی که به طور طبیعی در زندگی پدید می آید و یا ناشی از چالش ها و دشواری های آموزش و یادگیری است را به خوبی مدیریت نمایند؛ بنابراین، منابع شناختی و هیجانی خود را صرف درگیری در تکالیف تحصیلی و کسب احساس شایستگی ناشی از تسلط بر مطالب و سایر چالش های تحصیلی نمایند و در نتیجه، بهزیستی تحصیلی بیشتری را تجربه نمایند (مهربان و همکاران، ۲۰۲۳). آموزش مهارت های تنظیم هیجان به معنای کاهش و مهار کردن هیجانان منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجانان است و منجر به تسهیل ارتباط معلم و دانش آموز، ارزیابی شناختی مثبت رفتار و یادگیری کارآمدتر می شود، در نهایت علاقه، موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را افزایش می دهد (بیومنت و همکاران، ۲۰۲۳). دانش آموزانی که از مهارت های تنظیم هیجان پایین تری برخوردارند، اغلب با اختلالات عاطفی دست و پنجه نرم می کنند و احساسات شدیدی را تجربه می کنند که می تواند در توانایی آن ها برای تمرکز، یادگیری و تعامل با دیگران اختلال ایجاد کند. پرورش مهارت های تنظیم هیجان و تشویق دانش آموزان به پذیرش اشتباهات به عنوان فرصت های یادگیری، دانش آموزان را قادر می سازد تا با ممانعت از دلزدگی تحصیلی، ناامیدی و خستگی، حس عاملیت را در مورد یادگیری خود ایجاد کنند. بنابراین، آن ها بهتر می توانند در یادگیری خود مشارکت کنند و بهزیستی تحصیلی بیشتری را تجربه کنند (لابلی، ۲۰۲۳). همچنین، تنظیم هیجان بر توانش یادگیرندگان در فرآیندهای شناختی کمک کرده و وقتی دانش آموزان این راهبردها را به صورت مؤثر به کار می گیرند، کارآمدی و موفقیت تحصیلی آن ها افزایش می یابد (انصاری و کاظمیان، ۱۴۰۱). همچنین، آموزش تنظیم هیجان به دانش آموزان، مهارت هایی برای مدیریت استرس، تعیین اهداف و با انگیزه ماندن ارائه می دهد که در نتیجه تمرکز و پیشرفت تحصیلی بهبود می یابد. با ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتی، مربیان می توانند عشق به یادگیری را تقویت کنند و دانش آموزان را برای دستیابی به پتانسیل کامل خود توانمند

کنند (اریکسون و برو، ۲۰۲۳)؛ بنابراین منطقی است که بپذیریم آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که برنامه آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان دختر نوجوان اثربخش است. نتایج حاصل از یافته‌های این پژوهش با یافته‌های لابی (۲۰۲۳)، لاولر و همکاران (۲۰۲۱) و پرسمن و همکاران (۲۰۱۹) همخوان است. در همین راستا با یافته‌های نورعلی و همکاران (۱۳۹۷) که نشان داد آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر سازگاری، بهزیستی مدرسه، راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان اثربخش است همخوان است. همچنین با یافته‌های دهقان و همکاران (۱۳۹۸) که نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان اثر داشته است، همخوان می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت مهارت‌های تنظیم هیجان، یک اصل اساسی در شروع، ارزیابی و سازمان‌دهی رفتار سازگارانه و همچنین جلوگیری از بروز هیجان‌های منفی و رفتارهای ناسازگارانه محسوب می‌شود و قدرت سازگاری و رفتار مثبت و کارآمد را افزایش می‌دهند (پکران، ۲۰۰۵). دانش‌آموزانی که از تنظیم هیجان کمتری برخوردارند، در ایجاد و حفظ روابط مثبت با مشکلاتی مواجه شوند. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا مهارت‌های اجتماعی مانند گوش دادن فعال، همدلی و ارتباط مؤثر را توسعه دهند. این مهارت‌ها دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا روابط سالم و حمایتی با همسالان و بزرگسالان برقرار کنند، حس تعلق را تقویت کرده و احساس انزوا را کاهش دهند (لابلی، ۲۰۲۳). به علاوه، با رشد مهارت‌های هیجانی، دانش‌آموزان می‌توانند چالش‌های سلامت روانی خود را با سهولت بیشتری پشت سر بگذارند و احساس ارزشمندی در خود ایجاد کنند. وقتی دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای مدیریت احساسات خود اعتماد پیدا می‌کنند، عزت‌نفس آن‌ها بهبود می‌یابد که منجر به تصویر مثبت‌تری از خود و بهزیستی کلی می‌شود. دانش‌آموزان همچنین استراتژی‌های حل تعارض، تکنیک‌های حل مسئله و مهارت‌های کار گروهی را یاد می‌گیرند. این مهارت‌ها نه تنها به شایستگی اجتماعی آن‌ها کمک می‌کند، بلکه آن‌ها را با ابزارهایی برای هدایت موقعیت‌های چالش‌برانگیز و مدیریت سازنده تعارض‌ها مجهز می‌کند (اریکسون و برو، ۲۰۲۳).

همچنین، آموزش تنظیم هیجان به فرد کمک می‌کند با انعطاف‌پذیری بیشتر به وقایع و چالش‌های متنوع محیطی پاسخ دهد و نسبت به هیجان‌ها خود، به‌ویژه هیجان‌های آزاردهنده، که مانع از برقرار ارتباط اجتماعی مطلوب می‌شود، شناخت و آگاهی بیشتر کسب کند، کنترل بیشتری پرهیجان‌های خود داشته باشد و قدرت تحمل هیجان‌ها منفی در او رشد پیدا می‌کند (حسین زاده، ۱۴۰۱)؛ بنابراین، فرد کمتر تحت تأثیر هیجان‌های منفی خود قرار گیرد و می‌آموزد که هیجان‌های مثبت و منفی خود را با راهبردهای مثبت تعدیل نماید، در نتیجه، فرد قادر است مسئولیت‌های مربوط به نقش اجتماعی خود را بپذیرد و با چالش‌ها و مشکلات روزانه زندگی به شکل مؤثر روبرو شود و تعامل سازنده‌ای با دیگران برقرار کند. بنا بر آنچه ذکر آن گذشت، منطقی است که بپذیریم آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بهزیستی اجتماعی دانش‌آموزان اثربخش است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند اطلاعات مهمی برای مربیان و دانش‌آموزان در سطح نظری و عملی به همراه داشته باشد. در سطح نظری، این یافته‌ها بر نقش و اهمیت آموزش

مهارت های تنظیم هیجان بر افزایش بهزیستی تحصیلی و بهزیستی اجتماعی در نوجوانان تأکید می کند. در سطح عملی نیز بر اساس یافته های پژوهش، با توجه به تأثیر مثبتی که آموزش مهارت های تنظیم هیجان داشته است، توصیه می شود به منظور آگاهی بیشتر معلمان و مشاوران مدارس از این راهبردها، دوره های ضمن خدمت و کارگاه های آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان برگزار گردد. همچنین، به منظور ارتقای توانایی های هیجانی دانش آموزان، توصیه می شود آزمون مهارت های تنظیم هیجان در مدارس اجرا گردد تا دانش آموزانی که عملکرد پایین تری دارند شناسایی شده و دوره های آموزشی متناسب توسط متخصصان تربیتی برای آنان در نظر گرفته شود؛ مانند هر پژوهش دیگری، این پژوهش نیز با محدودیت هایی از جمله تک جنسیتی بودن (دختران) گروه نمونه همراه بود. همچنین، برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه خود گزارشی استفاده شده است و ممکن است در پاسخ ها سوگیری وجود داشته باشد، لذا پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی تحقیق روی پسران در سنین مختلف اجرا گردد و از سایر روش های جمع آوری اطلاعات از جمله مصاحبه، مشاهده و ... استفاده شود؛ همچنین تأثیر آموزش مهارت های تنظیم هیجان بر دیگر ویژگی های رفتاری نوجوانان از جمله اهداف تاب آوری تحصیلی، بهزیستی ذهنی و ... مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد.

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. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۳۴(۹)، ۱۹۱-۲۰۹.
- آریزی، محسن و فضیلت پور، مسعود (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه گری شایستگی هیجانی در رابطه تاب آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، نشریه مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۴(۲)، ۷۳-۱۰۴.
- اسماعیلیان، مرضیه، محمدخانی، شهرام، و حسینی، جعفر (۱۴۰۰). الگوی معادلات ساختاری مهارت های ذهن آگاهی، تنظیم هیجان و حساسیت اضطرابی با اضطراب اجتماعی نوجوانان. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۲۲(۱)، ۱۲۱-۱۳۴.
- اعظمی، یوسف؛ سهرابی، فرامرز؛ برجعلی، احمد و چوپان، احمد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبنی بر مدل گرایی بر کاهش تکانشگری در افراد وابسته به مواد مخدر. فصلنامه اعتیاد پژوهشی سوء مصرف مواد، ۸(۳۰)، ۱۴۱-۱۲۷.
- باب السلام، صفورا؛ غضنفری، احمد و احمدی، رضا (۱۴۰۲). مدل یابی اشتیاق تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی با میانجی گری بهزیستی تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه سلامت روان کودک، ۹(۳)، ۶۲-۷۷.
- پاکاری نسرین؛ درستکار فاطمه؛ رحیمی فاطمه (۱۴۰۳). رابطه سرسختی روان شناختی با بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان: نقش واسطه ای تنظیم هیجان رویش روان شناسی، ۱۳(۵)، ۲۵۸-۲۴۹.
- دهقانی، یوسف؛ حکمتیان فر، صادق و کامران، لیللا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری و کفایت اجتماعی دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری. روانشناسی کاربردی، ۱۳(۲ پیاپی ۵)، ۲۵۰-۲۲۹.
- سلیمانی، اسماعیل و حبیبی، یعقوب (۱۳۹۳). ارتباط تنظیم هیجان و تاب آوری با بهزیستی روان شناختی در دانش آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۳(۴)، ۷۴-۵۱.
- صفاری نیا، معصومه؛ تدریس تبریزی، مجید و علی اکبری دهکردی، مهناز (۱۳۹۳). رواسازی و اعتباریابی پرسشنامه بهزیستی اجتماعی در زنان و مردان ساکن شهر تهران. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۵(۱۸)، ۱۱۵-۱۳۲.
- فرقانی تهرانی، مهناز؛ حاجی زاده میمندی، مسعود؛ افشانی، علیرضا و انصاری سامانی، حبیب (۱۴۰۰). رابطه نگرش عقلانی و بهزیستی اجتماعی اعضای هیأت علمی (مورد مطالعه: دانشگاه یزد). آموزش عالی ایران، ۳(۳)، ۸۵-۱۰۰.

- فرهادی، ایران و براتی، فروزان (۱۴۰۱). تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی، سازگاری مدرسه و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در کودکان مضطرب. *مجله مطالعات ناتوانی*. ۱۲، ۱۳۹-۱۳۹.
- کمری سنقرآبادی، سامان؛ فولاد چنگ، محبوب و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۹). تبیین علی بهزیستی تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی، اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶ (۵۷)، ۱۱۹-۱۴۸.
- نورعلی، همت؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ شهنی ییلاق، منیجه و کتبی، غلامحسین. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهزیستی مدرسه و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان پسر مدارس استعداد‌های درخشان. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۵ (۲)، ۹۲-۱۱۰.
- هدایت، فائزه و صادق زاده، صغری (۱۳۹۹). رابطه ارتباط با مدرسه و بهزیستی تحصیلی با هیجان‌ات تحصیلی با نقش میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی. *رویکردی نو در علوم تربیتی*، ۲ (۲)، ۷-۲۱.
- یعقوبی، ابوالقاسم؛ ذوقی‌پایدار، محمدرضا؛ فرهادی، مهران و یوسفی، بهنوش (۱۳۹۹). پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی براساس احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی با میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹ (۲)، ۱۶۹-۱۸۹.
- Almobayed, S., & Smith, A. N. (2023). Associations between health-related behaviours, well-being, and academic performance of secondary school students with special educational needs: A secondary analysis. *Recent Progress in Nutrition*, 3(1), 17. <https://doi.org/10.21926/rpn.2301005>
- Atalan Ergin, D., & Akgül, G. (2023). Academic well-being of immigrants with pre-migration war traumas: The role of parents, teachers, and language proficiency. *The American Journal of Family Therapy*, 51(4), 491-511. <https://doi.org/10.1080/01926187.2021.2015724>
- Beaumont, J., Putwain, D. W., Gallard, D., Malone, E., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2023). Students' emotion regulation and school-related well-being: Longitudinal models juxtaposing between- and within-person perspectives. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000800>
- Eriksen, E. V., & Bru, E. (2023). Investigating the links of social-emotional competencies, emotional well-being, and academic engagement among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Kandsperger, S., Jarvers, I., Ecker, A., Schleicher, D., Madurkay, J., Otto, A., & Brunner, R. (2021). Emotional reactivity and family-related factors associated with self-injurious behavior in adolescents presenting to a child and adolescent psychiatric emergency service. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 334-346. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.634346>
- Kennedy, F. P., Deane, F. P., & Chan, C. (2021). Intolerance of uncertainty and psychological symptoms among people with a missing loved one: Emotion regulation difficulties and psychological inflexibility as mediators. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 21, 48-56. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.05.006>
- Kim, S. H., & Shin, S. (2021). Social-emotional competence and academic achievement of nursing students: A canonical correlation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041752>
- LaBelle, B. (2023). Positive outcomes of a social-emotional learning program to promote student resiliency and address mental health. *Contemporary School Psychology*, 27(1), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00263-y>
- Lawlor, C., Vitoratou, S., Hepworth, C., & Jolley, S. (2021). Self-reported emotion regulation difficulties in psychosis: Psychometric properties of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS-16). *Journal of Clinical Psychology*, 77(10), 2323-2340. <https://doi.org/10.1002/jclp.23164>
- Lindsay, B. L., Bernier, E., Boman, J., & Boyce, M. A. (2023). Understanding the connection between student wellbeing and teaching and learning at a Canadian research university: A qualitative student perspective. *Pedagogy in Health Promotion*, 9(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/23733799221089578>
- Mehraban, R., Hosseini Nasab, S. D., & Alivandi Vafa, M. (2023). Effect of emotion regulation training on aggression, rumination, and self-control in female junior high school students with low academic performance. *International Journal of School Health*, 10(1), 12-18. <https://doi.org/10.30476/intjsh.2022.96957.1261>

- Usán, S. P., & Robres, A. (2023). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363–375. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.023>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relation with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pressman, S. D., Jenkins, B. N., & Moskowitz, J. T. (2019). Positive affect and health: What do we know and where next should we go? *Annual Review of Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102955>
- Tuominen-Soini, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, Article 101854. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290–305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Shek, D. T., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Frontiers in Psychology*, 11, 2126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02126>
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in Psychology*, 9, 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>
- □ Zhao, T. (2024). Positive psychology and mental health: Solving problems of positive psychology from a new perspective. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 776–781. <https://doi.org/10.54097/kf6bb241>