



The Effectiveness of the Lifestyle Program Based on Emotion Regulation on the Emotion Management of Upper Elementary School Students

Mohammad Ashori¹✉ , Salar Faramarzi¹ , Mehrshid Danadel² 

1. Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran
2. PhD Student, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Corresponding Author: Mohammad Ashori

E-mail: m.ashori@edu.ui.ac.ir

Received: 12 February 2024

Revised: 17 March 2024

Accepted: 18 August 2024

Citation: Ashori, M., Faramarzi, S. and Danadel, M. (2025). The Effectiveness of the Lifestyle Program Based on Emotion Regulation on the Emotion Management of Upper Elementary School Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 20(77), 130-142. [doi: 10.22034/jmpr.2024.60555.6086](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.60555.6086)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Children like to engage in variety of activities, some of which are social in nature. The family is also one of the most important systems that affect the emotional and social adaptation of children (Chen et al., 2023). The ability to manage emotions is a psychological characteristic that includes recognizing, monitoring, and directing one's own emotions, as well as the ability to recognize, adjust, and respond appropriately to surrounding situations (Lei, 2022). In this regard, one of the educational programs that has a significant effect on reducing various behavioral and clinical problems is the education of emotion regulation in everyday life or lifestyle based on emotion regulation (Gross, 2013). Research by Springstein and English (2023) indicated that a lifestyle based on emotion regulation causes a significant increase in positive emotions and a decrease in negative emotions. The research findings of Njardvik et al. (2022) indicated the effect of emotion regulation treatment on behavioral problems in children. In most emotion regulation programs, lifestyle has not been given much attention. Therefore, there is a research gap in this field. Due to the fact that in most researches, only lifestyle or emotion regulation has been discussed, while lifestyle based on emotion regulation or emotion regulation based on situation and conditions is of particular importance, the necessity of this research, which examines both girls and boys, becomes even more prominent when considering potential gender differences. Based on this, the aim of the present study was to investigate the effectiveness of the lifestyle education program based on emotion regulation on the emotion management of upper elementary school students.

Method: The method of the present research was an experimental design using pre-test and post-test with a control group. The statistical population of this research included male and female students of the sixth grade of Isfahan primary school during the 2022-2023 academic year. A total of 60 sixth-grade students were selected from primary schools in Isfahan using convenience sampling. The subjects were randomly divided into two experimental groups (14 girls and 16 boys) and two control groups (13 girls and 17 boys).

The following tools were used to collect information. Children Emotional Management Scales (CEMS), designed by Zeman et al. (2001), consist of 33 items and three scales of anger, sadness and worry. CEMS are scored using a three-point Likert scale. The psychometric properties of this questionnaire are reported between 0.62 and 0.77 based on Cronbach's alpha (Zeman et al., 2001). To carry out the research, selected schools were referred. All students participating in the research completed the CEMS as a pre-test. Then the experimental groups participated in 8 sessions of 60 minutes in about a month and two sessions a week in the lifestyle program based on emotion regulation. After completing the training sessions, the experimental and control groups completed the CEMS as a post-test. The obtained data were analyzed using univariate and multivariate analysis of covariance in SPSS-24 software.

Results: The Shapiro-Wilk test was used to check the normality of the data and the results showed that the significance level of the variables was greater than 0.05, indicating that the distribution of the variables was normal. In order to check the error variances in the test and control groups, Levene's test was used. The results indicated the equal variance of the total emotion management score in the groups ($p > 0.05$, $F = 6.69$). Table 1 shows the results of univariate covariance analysis to investigate the difference between experimental and control groups of girls and boys in the overall score of emotion management.

Table 1. The Results of Two-Way Covariance Analysis of Emotion Management Post-Test Score

| Source | SS | df | MS | F | p | η^2 | Test Power |
|-----------|-----------|----|--------|--------|-------|----------|------------|
| Pre-test | 804.38 | 1 | 804.38 | 104.88 | 0.001 | 0.65 | 1.00 |
| Group | 907.75 | 1 | 907.75 | 118.36 | 0.001 | 0.68 | 1.00 |
| Sex | 37.41 | 1 | 37.41 | 4.87 | 0.03 | 0.18 | 0.58 |
| Group*Sex | 16.29 | 1 | 16.29 | 2.12 | 0.15 | 0.03 | 0.29 |
| Error | 421.79 | 55 | 7.66 | | | | |
| Total | 201514.00 | 60 | | | | | |

As shown in Table 1, the group had a significant effect on the emotional management post-test scores ($p = 0.001$, $F = 118.36$). In addition, gender had a significant effect on the emotion management post-test scores ($p = 0.001$, $F = 4.87$), but the interaction effect of group and gender was not significant ($p > 0.05$). Based on the marginal effects, the intervention had a greater impact on improving emotion management in female students compared to male students. Based on the eta square, 67% of the variance in emotion management variable was due to the effect of the intervention and 18% was due to the effect of gender.

Discussion: The aim of the present study was to determine the effectiveness of the lifestyle program based on emotion regulation on the emotion management of upper elementary school students. The results showed that both intervention and gender had a significant effect on emotion management and its effect on female students was greater than on male students. The lifestyle program based on emotion regulation, by addressing emotional responses in various everyday situations, effectively improves emotion management (Springstein & English, 2023). Therefore, it is expected that the education of the lifestyle program based on emotion regulation would have a significant effect on the management of emotions in students.

The limitations of this research include the absence of a follow-up test and the lack of control of the factors such as classroom conditions, school structure, culture, and economic and social status. Future research is suggested to investigate the long-term effects of a lifestyle package training program based on emotion regulation on students' emotion management, including follow-up assessments of the outcomes.

KEYWORDS

emotion management, emotion regulation, lifestyle



فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی



اثر بخشی برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی

محمد عاشوری^۱✉، سالار فرامرزی^۱، مهرشید دانادل^۲ ID

۱. گروه روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
 ۲. دانشجوی دکترای روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، ایران

نویسنده مسئول: محمد عاشوری

رایانامه: m.ashori@edu.ui.ac.ir

استناددهی: عاشوری، محمد، فرامرزی، سالار و دانادل، مهرشید. (۱۴۰۴). اثر بخشی

برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان دوره

دوم ابتدایی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲۰(۷۷)، ۱۳۰-۱۴۲. doi:

[10.22034/jmpr.2024.60555.6086](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.60555.6086)

تاریخ دریافت: ۲۳ بهمن ۱۴۰۲

تاریخ بازنگری: ۲۷ اسفند ۱۴۰۲

تاریخ پذیرش: ۲۸ مرداد ۱۴۰۳

چکیده

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

تنظیم هیجان،
سبک زندگی،
مدیریت هیجان

کودکان در خانواده و مدرسه با چالش‌های گوناگونی همچون مشکلات هیجانی روبرو می‌شوند. هدف از این پژوهش تعیین اثر بخشی برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی بود. پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. در این پژوهش ۶۰ دانش‌آموز کلاس ششم دبستان که به روش نمونه‌گیری در دسترس از مدارس شهر اصفهان انتخاب شده بودند، شرکت داشتند. آزمودنی‌ها به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۴ دختر و ۱۶ پسر) و دو گروه کنترل (۱۳ دختر و ۱۷ پسر) تقسیم شدند. گروه‌های آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان شرکت کردند، در حالی که به گروه‌های کنترل این آموزش ارائه نشد. ابزار پژوهش مقیاس‌های مدیریت هیجان کودکان بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مداخله ($p=0/001$) و جنسیت ($p=0/003$) اثر معناداری بر مدیریت هیجان داشتند و تأثیر آن بر دانش‌آموزان دختر نسبت به دانش‌آموزان پسر بیشتر بود. علاوه بر این، مداخله اثر معناداری بر کاهش خشم دانش‌آموزان داشت ($p=0/002$) ولی تأثیر معناداری بر غم ($p=0/061$) و نگرانی ($p=0/083$) آنها نداشت. به‌طور کلی، برنامه آموزش سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان توانست مدیریت هیجان و خشم دانش‌آموزان را بهبود بخشد. بنابراین، این برنامه با افزایش سازش‌یافتگی، صمیمیت، مردم‌آمیزی و مسئولیت‌پذیری و کاهش مشکلات میان‌فردی، افسردگی و هیجان‌های منفی سبب شد تا دانش‌آموزان هیجان‌های خود را مدیریت و کنترل کنند.

مقدمه

و توصیف هیجانات خود را ندارند (گاگرو^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰) و این باعث سرکوبی هیجانات و ابراز مشکل به صورت جسمی می‌شود (لشکری، ۱۴۰۰). بدون تردید، نقش سبک زندگی^{۱۴} هم در سلامت جسمی و هم سلامت روانی افراد غیرقابل انکار است و دستیابی به سلامتی مستلزم داشتن سبک زندگی سالم می‌باشد. آلفرد آدلر که اصطلاح سبک زندگی را برای نخستین بار به کار برد به معنای شیوه زندگی خاص یک فرد، گروه، یا جامعه دلالت دارد. سبک زندگی به علایق، دیدگاه‌ها، رفتارها و جهت‌گیری رفتاری یک فرد، گروه یا فرهنگ اشاره می‌کند. آدلر معتقد بود که افراد برای رهایی از مشکلات خود یکی از سبک‌های زندگی سلطه‌گر، گیرنده، اجتنابی و سودمند اجتماعی را انتخاب می‌کنند (کاهله و کلوز^{۱۵}، ۲۰۱۱). سبک زندگی ترکیبی از الگوهای رفتاری و عادات فردی در سراسر زندگی شامل تغذیه، تحرک، عادات رفتاری و مواردی از این قبیل است که در پی فرایند اجتماعی شدن به وجود آمده است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۳). تنظیم هیجان به فرآیند شناختی و آگاهانه‌ای گفته می‌شود که به افراد کمک می‌کند تا احساسات خود را در موقعیت‌های مختلف مدیریت و کنترل کنند (جوورمن و استانتون^{۱۶}، ۲۰۱۶) و شامل سبک‌های تنظیم شناختی هیجان و تنظیم رفتاری هیجان می‌شود (اسلون^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۷). در این راستا، یکی از برنامه‌های آموزشی که بر پایه هیجان است و تاثیر قابل توجهی در کاهش مشکلات رفتاری و بالینی مختلف در افراد دارد آموزش تنظیم هیجان در زندگی روزمره^{۱۸} یا سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان^{۱۹} است (گراس^{۲۰}، ۲۰۱۳). در واقع، درک موفقیت در تنظیم هیجان در زندگی روزمره یا سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان به عنوان به حداکثر رساندن عاطفه مثبت و به حداقل رساندن عاطفه منفی کافی نیست. در عوض، موفقیت در تنظیم هیجان را می‌توان از طریق رویکردهای جدید با هدف دستیابی به اهداف تنظیم هیجان بررسی کرد (اسپرینگستاین و انگلیش^{۲۱}، ۲۰۲۳). اهداف تنظیم هیجان (به عنوان مثال، هدف احساس بهتر) و عوامل موقعیتی (به عنوان مثال، شدت هیجان) بر انتخاب راهبردهای تنظیم هیجان در زندگی روزمره تاثیر می‌گذارد (میلگرام^{۲۲} و همکاران، ۲۰۱۹). در واقع، روشی که ما احساسات خود را تنظیم می‌کنیم، پیامدهای مهمی برای بهزیستی ما دارد. از آنجایی که عوامل موقعیتی اغلب تعیین می‌کنند که افراد چگونه هیجان‌های خود را تنظیم می‌کنند، برای درک تنظیم هیجان در زندگی روزمره بسیار مهم هستند (ویلمز^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به مطالب مذکور، به نظر می‌رسد برنامه آموزشی تنظیم هیجان در زندگی روزمره یا سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان که هم به تنظیم شناختی و رفتاری

کودکان دوست دارند در بسیاری از فعالیت‌های مختلف شرکت کنند و برخی از آنها شخصیت اجتماعی دارند. خانواده نیز یکی از مهم‌ترین نظام‌هایی است که بر سازگاری هیجانی و اجتماعی کودکان تاثیر می‌گذارد (چن^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). کودکی به محدوده سنی گفته می‌شود که از تولد تا دوران بلوغ را دربرمی‌گیرد. در این راستا، اجتماعی کردن هیجان‌ها در کودکان یک وظیفه رشدی مهم است که با پیامدهای اجتماعی و هیجانی مختلفی همراه است (گرهاردت^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). با این حال، گاهی اوقات ممکن است کودکان در برابر نصیحت‌ها و انتظارات والدین مقاومت کنند (چن و همکاران، ۲۰۲۳). از طریق برنامه‌های آموزشی مختلف می‌توان کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان را بهبود بخشید تا بهتر بتوانند هیجان‌های خود را مدیریت کنند (سیادتیان آرانی و همکاران، ۱۴۰۱). هیجان نوعی محرک مهم در شکل‌گیری رفتار فردی است و بر فعالیت‌های شناختی، انتخاب رفتار، شکل‌گیری شخصیت و مدیریت روابط بین‌فردی تاثیر می‌گذارد. بنابراین، برای هر فردی بسیار مهم است که هیجان‌های خود را به خوبی مدیریت کند (ایواکاب^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). از طرفی، سازگاری اجتماعی یک شاخص کلیدی برای ارزیابی اجتماعی شدن کودکان است و نقش کلیدی در مدیریت هیجان^۴ آنها دارد (لیانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۲).

مدیریت هیجان به روشی گفته می‌شود که فردی می‌تواند احساسات مختلف خود از جمله خشم، غم و نگرانی را کنترل و مدیریت کند (زیمن^۶ و همکاران، ۲۰۰۱). توانایی مدیریت هیجان نوعی ویژگی روانشناختی است که توانایی تشخیص، نظارت و هدایت احساسات خود و همچنین توانایی تشخیص، تنظیم و پاسخ مناسب به موقعیت‌های اطراف را دربرمی‌گیرد (لی^۷، ۲۰۲۲). تنظیم هیجان^۸ به فرآیند تعدیل یک تجربه یا پاسخ هیجانی اشاره دارد (ایواکاب و همکاران، ۲۰۲۳) و شامل سبک‌های تنظیم شناختی هیجان^۹ و تنظیم رفتاری هیجان^{۱۰} می‌شود (صفرپور و عاشوری، ۲۰۲۳). توانایی تنظیم هیجان‌ها برای رشد و عملکرد سالم در بسیاری از حوزه‌ها اساسی است، در حالی که مشکلات در تنظیم هیجانی به عنوان یک عامل خطر برای طیف وسیعی از پیامدهای نامطلوب در دوران کودکی، نوجوانی و بزرگسالی شناخته می‌شود (پالی و هاجال^{۱۱}، ۲۰۲۲). توانایی مقابله با رویدادهای استرس‌زا و تنظیم هیجانی در سلامت روانی نقش مهمی ایفا می‌کند (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۸). هیجان‌های تنظیم شده فرد را در پنجره‌ای از تحمل نگه می‌دارد که در آن عملکرد هیجانی بهینه ممکن است (گرینبرگ^{۱۲}، ۲۰۲۱). از سوی دیگر، افرادی که ناگویی هیجانی را تجربه می‌کنند توانایی شناسایی

13. Gaggero
14. lifestyle
15. Kahle & Close
16. Joormann & Stanton
17. Sloan
18. emotion regulation in everyday life
19. lifestyle based on emotion regulation
20. Gross
21. Springstein & English
22. Millgram
23. Wilms

1. Chen
2. Gerhardt
3. Iwakabe
4. emotion management
5. Liang
6. Zeman
7. Lei
8. emotion regulation
9. cognitive emotion regulation
10. behavioral emotion regulation
11. Paley & Hajal
12. Greenberg

هیجان در دانش‌آموزان و هم به سبک زندگی آنها توجه می‌کند، مدیریت هیجان‌ها در دانش‌آموزان را تسهیل نماید.

پژوهش‌هایی به منظور بررسی تاثیر آموزش سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان انجام شده است. در این راستا، یافته‌های پژوهش سهرابی و همکاران (۱۴۰۲) حاکی از اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر سبک زندگی ارتقاء دهنده سلامت بر سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی نوجوانان تیزهوش بود. نتایج پژوهش فانی و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم هیجان سبب کاهش اهمال‌کاری و بهبود برنامه‌ریزی، خودکارآمدی و انگیزش در نوجوانان دختر شد. یافته‌های پژوهش ایران‌نژاد (۱۴۰۰) نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر مهارت حل مساله و عملکرد تحصیلی شرکت‌کنندگان تاثیر مثبت و معناداری داشت. در پژوهشی کشت‌ورز کندازی و برزگر (۱۳۹۹) نشان دادند آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی مبتنی بر مدل هیجان‌مدار ورنون سبب کاهش معنادار زورگویی و تکانشگری در دانش‌آموزان شد. نتایج پژوهش اسپرینگستاین و انگلیش (۲۰۲۳) حاکی از آن بود که سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان سبب افزایش قابل توجه هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی می‌شود. یافته‌های پژوهش نجاردویک^۱ و همکاران (۲۰۲۲) حاکی از تاثیر درمان تنظیم هیجان بر مشکلات رفتاری در کودکان بود. نتایج پژوهش ویلمز و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که اهداف تنظیم هیجان در زندگی روزمره و عوامل موقعیتی به شدت وابسته به زمینه هستند. علاوه بر این، ارتباط بین عوامل موقعیتی در سبک زندگی و راهبردهای تنظیم هیجان رابطه وجود دارد. یوهل^۲ و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که کودکان بیش از هر شکل دیگری از تنظیم هیجان در پاسخ به خشم، نگرانی، ترس و اندوه از راهبردهای خودتنظیمی فعال استفاده می‌کنند. یافته‌های پژوهش ایسای^۳ و همکاران (۲۰۱۳) حاکی از آن بود که تنظیم هیجان با رفتارهای سبک زندگی و رفتارهای سلامت مثبت در نوجوانان ارتباط معناداری دارد.

دشواری در تنظیم هیجان که شامل دشواری در مهار رفتارهای تکانشی در مواقع درماندگی، دستیابی محدود به راهبردهای اثربخش تنظیم هیجان، فقدان آگاهی هیجانی و فقدان شفافیت هیجانی می‌شود تنیدگی و عواطف منفی در فرد را افزایش می‌دهد (جوشن و محمدی، ۱۴۰۱). علاوه بر این، راهبردهای تنظیم هیجانی ناسازگارانه می‌تواند منجر به عاطفه منفی مزمن شود. بنابراین، تنظیم هیجانی ضعیف موجب ضعف در مدیریت استرس می‌شود (اقراری و همکاران، ۱۴۰۰). به‌طور کلی، مشکلات هیجانی با کناره‌گیری اجتماعی در کودکان و نوجوانان ارتباط دوطرفه دارد و باعث ناگویی هیجانی می‌شود (ایانائون^۴، ۲۰۲۱). این در حالی است که آموزش تنظیم هیجان موجب افزایش احساسات مثبت، کاهش احساسات منفی، ابزار و مدیریت هیجان‌ها به شکل مطلوب، عدم سرکوب احساسات و در نتیجه بیان آنها در زمان حال می‌شود. به این ترتیب، افراد هیجان‌های خود را به درستی شناخته و آنها را به شکل مطلوب تر و در زمان مناسب ابراز کنند که این توانایی منجر به رفتار سازگارانه آنها می‌شود (تقی‌پور و

همکاران، ۱۴۰۰). بر اساس نتایج پژوهش‌های گزارش شده، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان این قابلیت را دارد که مدیریت هیجان در افراد کمک کند. این برنامه هم به بُعد شناختی هیجان و هم بُعد رفتاری هیجان توجه دارد (اسپرینگستاین و انگلیش، ۲۰۲۳). تنظیم هیجان نقش قابل توجهی در اختلال‌های هیجانی و رفتاری در دوران کودکی و نوجوانی در دختران و پسران دارد (سانچز^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، سبک فرزندپروری و رابطه معلم و دانش‌آموز در تنظیم هیجان موثر است. پس احتمال می‌رود برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان تاثیر ویژه‌ای در حوزه مدیریت هیجان یا بهبود ناگویی هیجانی داشته باشد (زانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین، شایسته است که متخصصان و روانشناسان برای بهبود سبک زندگی و مدیریت هیجان تلاش و برنامه‌های مداخله‌ای مفیدی را طراحی کنند. زیرا مشکلات هیجانی و دشواری در تنظیم هیجان باعث افزایش تنیدگی و هیجان‌های منفی در کودکان می‌شود در حالی که برنامه‌های مبتنی بر تنظیم هیجان تاثیر قابل توجهی در کاهش مشکلات رفتاری دارند. از طرف دیگر، در بیشتر برنامه‌های تنظیم هیجان به سبک زندگی توجه چندانی نشده است. بنابراین، خلاء پژوهشی در این حوزه آشکار می‌شود. با توجه به این که در بیشتر پژوهش‌ها فقط به سبک زندگی یا تنظیم هیجان پرداخته شده است در حالی که سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان یا تنظیم هیجان بر اساس موقعیت و شرایط، حتی از نظر جنسیت اهمیت خاصی دارد ضرورت این پژوهش که در گروه‌های دختران و پسران انجام شده است برجسته‌تر می‌شود. بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی برنامه آموزشی سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی بود.

روش

روش پژوهش حاضر آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس ششم دبستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ می‌شد که در مدارس ابتدایی این شهر مشغول به تحصیل بودند. از آنجا که حداقل حجم نمونه مناسب در پژوهش‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی ۱۰ تا ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل است (دلاور، ۱۴۰۱)، در این پژوهش ۶۰ دانش‌آموز کلاس ششم دبستان که به روش نمونه‌گیری در دسترس از مدارس شهر اصفهان انتخاب شده بودند، شرکت داشتند. آزمودنی‌ها به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۴ دختر و ۱۶ پسر) و دو گروه کنترل (۱۳ دختر و ۱۷ پسر) تقسیم شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل تمایل به شرکت در پژوهش، سن بین ۱۰ تا ۱۲ سال، تحصیل در مدارس دولتی، پایه تحصیلی ششم ابتدایی و زندگی با والدین می‌شد. معیارهای خروج از پژوهش نیز غیبت بیش از دو جلسه در برنامه آموزشی، عدم پاسخگویی کامل به پرسشنامه‌های پژوهش در یکی از مراحل پیش‌آزمون یا پس‌آزمون بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار زیر استفاده شده است.

4. Iannattone
5. Sanchis
6. Zhang

1. Njardvik
2. Uhl
3. Isasi

مقیاس‌های مدیریت هیجان کودکان (CEMS)^۱: این مقیاس‌ها را که زمین و همکاران در سال ۲۰۰۱ طراحی کرده‌اند دارای ۳۳ آیتم و سه مقیاس خشم، غم و نگرانی هستند. مقیاس‌های مذکور برای ارزیابی هیجان کودکان ۹ تا ۱۲ ساله استفاده می‌شود، البته برای کودکان ۶ تا ۱۲ ساله هم به کار می‌رود (زمین و همکاران، ۲۰۰۱). در ضمن، ۱۱ آیتم برای مقیاس خشم، ۱۲ آیتم برای مقیاس غم و ۱۰ آیتم برای مقیاس نگرانی در نظر گرفته شده است. هر مقیاس نیز دارای سه خرده مقیاس با عنوان بازداری هیجانی، ناگویی هیجانی و کنار آمدن با هیجان‌ها می‌شود (اگسیلس^۲، ۲۰۲۲). مقیاس‌های مدیریت هیجان کودکان با استفاده از طیف لیکرتی سه درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. در واقع، باید آیتم‌ها در خرده‌مقیاس‌های بازداری هیجانی و ناگویی هیجانی به صورت ۱ (به ندرت)، ۲ (گاهی اوقات) و ۳ (اغلب اوقات) و برای خرده‌مقیاس کنار آمدن با هیجان‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری شوند. آیتم‌های ۲، ۵، ۷، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۳، ۲۶، ۲۹ و ۳۲ مربوط به خرده‌مقیاس بازداری هیجانی، آیتم‌های ۴، ۶، ۹، ۱۵، ۲۰، ۲۲، ۲۵، ۲۸ و ۳۱ مربوط به خرده‌مقیاس ناگویی هیجانی و آیتم‌های ۱، ۳، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۴، ۲۷، ۳۰ و ۳۳ مربوط به خرده‌مقیاس کنار آمدن با هیجان‌ها است. نمرات هر سه مقیاس را می‌توان با هم جمع کرد و نمره کل که در دامنه ۳۳ تا ۹۹ قرار می‌گیرد به دست آورد. لازم به ذکر است که نمره بیشتر بیانگر مشکلات کودک در مدیریت هیجان‌هایش است. مقیاس‌های مدیریت هیجان کودکان توسط کودک تکمیل می‌شود البته فرم والدین یا مراقب هم دارد که تفاوت آن با فرم کودک خیلی جزئی است. در واقع، تغییرات در هر آیتم فقط در حد استفاده از کلمه فرزندم و فعل متناسب با جمله‌ها است.

همسانی درونی پرسشنامه با سه خرده مقیاس بین ۰/۳۹ تا ۰/۶۴ و ضرایب بازآزمایی خرده مقیاس‌ها در دامنه ۰/۳۱ تا ۰/۶۴ بدست آمده است که بیانگر اعتبار نسبتاً مطلوب مقیاس مدیریت هیجان کودکان می‌باشد. بررسی ساختار عاملی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی از الگوی سه عاملی این مقیاس حمایت کرد که نزدیک به ۵۷ درصد از واریانس را تبیین نمود. علاوه بر این، همبستگی نمرات خرده مقیاس‌ها با مقیاس ماربا کوآکس معنادار بود که بیانگر روایی همگرا مطلوب این پرسشنامه است. ویژگی‌های روانسنجی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۷ گزارش شده است (زمین و همکاران، ۲۰۰۱). در پژوهش دیگری، ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۱ و ضرایب بازآزمایی آن بین ۰/۴۵ تا ۰/۵۱ محاسبه شده است (بدیقی و همکاران، ۱۴۰۰).

برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان: این برنامه در چهار گام طراحی و اعتباریابی شد. در گام اول مبانی نظری برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان و مولفه‌های آن بررسی شد. در گام دوم پیشینه و بسته‌های آموزشی موجود مورد بررسی قرار گرفت و گام سوم به تدوین محتوای این برنامه مربوط بود. در این راستا، محتوای برنامه با توجه به نیازسنجی بر اساس شرایط گروه هدف، بررسی وضع موجود و دستیابی به وضع مطلوب بر اساس رویکرد دلفی در طی سه مرحله انجام شد و به این ترتیب نظر متخصصان

اعمال و نسخه نهایی برنامه در هشت جلسه تنظیم شد. هدف و محتوای جلسات برنامه مذکور در جدول ۱ ارائه شده است. در گام چهارم، برای اعتباریابی این برنامه از روش کنش متقابل سه‌گانه و مثلث‌سازی بررسی کننده استفاده شد، متخصصان منتخب در سه گروه (سه روان‌شناس، سه معلم و سه نفر از مادران) نظرات خود را بر اساس پرسشنامه مربوط به محتوای جلسات که به صورت لیکرتی و ده درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شد، اعلام کردند. میانگین کلی نمرات توافق متخصصان درباره محتوای نهایی برنامه ۹/۴۹ از ۱۰ به دست آمد. به عبارت دیگر، درصد توافق متخصصان درباره محتوای برنامه برابر با ۹۵ درصد بود. برای بررسی روایی محتوایی از ضریب نسبت روایی محتوایی به روش لاشه^۳ و شاخص روایی محتوایی به روش والتس و باسل^۴ استفاده شد. بر اساس نتایج، ضریب نسبی روایی محتوایی و متوسط شاخص روایی محتوایی کل جلسات به ترتیب برابر با ۰/۹۲ و ۰/۹۵ به دست آمد. با توجه به این که هر چه ضریب روایی به یک نزدیک‌تر باشد روایی بیشتر است پس بسته سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان روایی بالایی دارد.

برای اجرای پژوهش، ابتدا به منظور دریافت معرفی‌نامه مبنی بر انجام پژوهش به اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان مراجعه شد. سپس به مدارس منتخب مراجعه گردید، هدف و اهمیت پژوهش به مدیران و مسولین مدارس توضیح داده شد و گروه نمونه که ۶۰ نفر از دانش‌آموزان (۲۷ دختر و ۳۳ پسر) کلاس ششم بودند با توجه به ملاک‌های ورود به پژوهش انتخاب شدند. بعد در جلسه‌ای توجیهی ضمن معارفه، ضرورت پژوهش برای گروه نمونه شرح داده شد. از تمامی والدین آنها نیز رضایت‌نامه کتبی مبنی بر شرکت فرزندشان در پژوهش اخذ و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات جمع‌آوری شده و نام آنها و فرزندانشان به صورت محرمانه باقی بماند، نتایج به منظور حفظ اسرار شخصی و عدم تجاوز به حریم خصوصی افراد به صورت شاخص‌های کلی گزارش شود و برای پیشبرد اهداف آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. علاوه بر این، شرکت در پژوهش متضمن هیچ‌گونه هزینه و ضرر و زیان برای شرکت‌کنندگان نبود، اجازه ترک جلسات آموزشی و عدم ادامه همکاری با پژوهشگر نیز به آنها داده شد.

در مرحله بعدی، تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، مقیاس مدیریت هیجان کودکان را به عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند. آنها هر این مقیاس را به صورت گروهی و در مدرسه تکمیل کردند، به طوری که دستیار پژوهشگر نیز بر این فرایند نظارت داشتند. لازم به ذکر است که تکمیل کردن این مقیاس در حدود ۱۵ دقیقه طول کشید. سپس شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش (۱۴ دختر و ۱۶ پسر) و دو گروه کنترل (۱۳ دختر و ۱۷ پسر) جایگزین شدند، تاریخ برگزاری جلسات آموزشی از طریق مدرسه به آنها اطلاع داده شد. سپس گروه‌های آزمایش در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در حدود یک ماه و هفته‌ای دو جلسه در برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان شرکت کردند که خلاصه جلسات آن در جدول ۱ آمده است.

3. Lawshe
4. Waltz & Bausell

1. Children Emotional Management Scales (CEMS)
2. Ogbaselase

جدول ۱: هدف، محتوا و تکالیف جلسات برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان

| جلسه | هدف | محتوای جلسات | تکلیف |
|-------|--|---|--|
| اول | معرفی بسته و بررسی سبک زندگی فردی و هیجان‌ها | ارزیابی اهمیت خود و آگاهی از انواع هیجان‌ها | بیان علاقه‌های فردی و نمونه‌هایی از هیجان اولیه و ثانویه |
| دوم | روابط خانوادگی و اجتماعی بر اساس درک هیجان و موقعیت | نحوه برخورد در خانواده و جامعه بر اساس تمایز میان هیجان‌ها | شرح برخوردهای روزمره و ثبت حالات هیجانی |
| سوم | ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی با توجه به پذیرش هیجان‌های مثبت و منفی | طبقه‌بندی صفات شخصیت و شرح اخلاق پسندیده | توصیف ویژگی‌هایی مانند برونگرایی و روان‌رنجوری و افراد دارای اخلاق پسندیده |
| چهارم | اوقات فراغت و حل مساله بر اساس اصلاح تفسیرها | ورزش و تفریح مورد علاقه با توجه به ارتباط افکار، هیجان و رفتار | نام بردن ورزش و تفریح روزانه و توصیف رابطه فکر و رفتار شخصی |
| پنجم | سبک زندگی خانوادگی با همدلی و گسترش توجه | نحوه برخورد فرزند با والدین و پیامدها بر اساس روابط بین فردی | شرح رفتارهای روزمره خود و پیامد هر رفتار |
| ششم | تعامل فرزندان و مدیریت هیجان‌ها | نحوه برخورد فرزندان با هم با توجه به ارزیابی و تفسیر مجدد | توضیح رفتار خود با خواهر و برادر و ارزیابی رفتار شخصی |
| هفتم | روابط دوستانه و خویشاوندی با کنترل یا تعدیل هیجان | نحوه برخورد با دوستان و اقوام و تغییر هیجان منفی به مثبت | شرح رفتار یک روز با دوست خویش و نحوه تبدیل یک هیجان با هیجان دیگر |
| هشتم | حمایت اجتماعی و ابراز هیجان با جایگزینی باورهای جدید | راهکارهای ایجاد روابط صمیمانه با اصلاح باورهای غلط و خودارزیابی | ثبت نحوه جلب حمایت از سوی دوستان و ایجاد باور مطلوب |

نام مدرسه، موقعیت (پیش‌آزمون یا پس‌آزمون) و گروه (آزمایش یا کنترل) و کدهای اختصاص داده شده به هر آزمودنی کدگذاری شده بودند. لازم به ذکر است که نرخ برگشت‌پذیری پرسشنامه‌ها با توجه به اجرای آن در مدرسه و نظارتی که بر فرایند تکمیل پرسشنامه‌ها انجام شد ۱۰۰ درصد بود. داده‌های به دست آمده با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری در نرم‌افزار SPSS-24 تحلیل شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر مدیریت هیجان در گروه‌های آزمایش، کنترل، دختر و پسر در جدول ۲ ارائه شده است.

این برنامه توسط پژوهشگر اول و دستیار پژوهشی وی (دانشجوی دکتری روانشناسی کودک) با استفاده از روش‌های سخنرانی، توضیحی، نمایشی و ایفای نقش به صورت حضوری به گروه آزمایش آموزش داده شد. شیوه کار در هر جلسه به این ترتیب بود که ابتدا پژوهشگر توضیحاتی پیرامون موضوع هر جلسه می‌داد، مطالب مورد نظر در هر جلسه توسط پژوهشگر، دستیار و دانش‌آموزان مورد بحث قرار می‌گرفت، برای آموزش از پاورپوینت نیز استفاده می‌شد، سپس مهارت آموزش داده شده اجرا و تمرین و بازخورد داده می‌شد. محتوای آموزشی هر جلسه مورد جمع‌بندی قرار می‌گرفت و در راستای موارد آموخته شده تکلیفی برای منزل ارائه می‌شد. از جلسه دوم به بعد، به منظور رفع ابهام و سوالات احتمالی در ابتدای جلسه، مطالب و تکلیف جلسه قبل مرور می‌گردید. شرکت‌کنندگان با توجه به تکلیفی که داشتند موظف به تکمیل دفترچه تکالیف، نوشتن گزارش توصیفی و یا پاسخ به سوالات در زمینه کاربرد و اجرای مهارت‌ها و موارد آموزش داده شده بودند.

پس از اتمام جلسه‌های آموزشی، گروه‌های آزمایش و کنترل مجدداً مقیاس مدیریت هیجان کودکان را به عنوان پس‌آزمون تکمیل نمودند. این مقیاس در موقعیت پس‌آزمون نیز در کلاس و مانند مرحله پیش‌آزمون که توضیح داده شد تکمیل گردید. یعنی به همه سوالات پرسشنامه‌ها پاسخ داده شد، با این تفاوت که دیگر نیاز به تکمیل اطلاعات جمعیت‌شناختی نبود. علاوه بر این، پرسشنامه در هر دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر اساس

جدول ۲: شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش

| متغیرها | موقعیت | گروه آزمایش دختر | | گروه آزمایش پسر | | گروه کنترل دختر | |
|---------|-----------|------------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
| | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| خشم | پیش‌آزمون | ۱۹/۰۰ | ۱/۶۶ | ۱۹/۵۰ | ۲/۱۶ | ۱۹/۸۴ | ۲/۲۶ |
| | پس‌آزمون | ۱۶/۵۷ | ۳/۵۲ | ۱۸/۰۰ | ۲/۴۷ | ۲۰/۸۴ | ۳/۲۳ |
| غم | پیش‌آزمون | ۲۲/۹۲ | ۳/۰۹ | ۲۲/۸۷ | ۳/۰۹ | ۲۲/۵۳ | ۲/۸۱ |
| | پس‌آزمون | ۲۰/۲۸ | ۴/۴۴ | ۲۱/۳۷ | ۳/۳۸ | ۲۱/۶۹ | ۲/۲۸ |
| نگرانی | پیش‌آزمون | ۱۸/۰۰ | ۲/۴۴ | ۱۸/۶۲ | ۲/۸۹ | ۱۸/۹۲ | ۴/۲۹ |
| | پس‌آزمون | ۱۵/۵۰ | ۳/۹۷ | ۱۸/۱۲ | ۲/۹۱ | ۱۸/۱۵ | ۳/۰۲ |
| نمره کل | پیش‌آزمون | ۵۹/۰۷ | ۴/۹۶ | ۶۳/۳۱ | ۷/۳۵ | ۵۹/۷۶ | ۴/۶۰ |
| | پس‌آزمون | ۵۰/۶۴ | ۴/۵۶ | ۵۶/۳۱ | ۵/۴۹ | ۶۰/۰۰ | ۴/۸۸ |

مدیریت هیجان در گروه‌ها بود ($p > 0.05$, $F = 6.69$). بنابراین شرط واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است. همچنین در بررسی پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون، نتایج نشان داد که تعامل پیش‌آزمون با متغیر گروه‌بندی در مرحله پس‌آزمون در متغیر پژوهش معنی‌دار نبود ($p > 0.05$, $F = 0.16$). این بدان معناست که فرض همگنی شیب خط رگرسیون در این متغیر برقرار است. با توجه به برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس تک متغیری، مجاز به استفاده از این آزمون آماری هستیم. در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و کنترل دختر و پسر در نمره کلی مدیریت هیجان نشان داده است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین نمره‌های مدیریت هیجان پیش از مداخله و پس از مداخله تغییر یافته است. برای بررسی اثربخشی برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی از روش آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری استفاده شده است. استفاده از این تحلیل، مستلزم رعایت پیش‌فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. جهت بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد و نتایج نشان داد که سطح معناداری متغیرها از ۰/۰۵ بیشتر است که به معنای نرمال بودن توزیع متغیرها است. به منظور بررسی واریانس‌های خطا در گروه‌های آزمایش و گواه، از آزمون لوین استفاده شد. نتایج نشانگر برابری واریانس نمره کل

۳: نتایج تحلیل کوواریانس دو راهه نمره پس‌آزمون مدیریت هیجان

| منابع تغییر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | نسبت F | سطح معناداری | مجذور اتا | توان آماری |
|-------------|---------------|------------|-----------------|--------|--------------|-----------|------------|
| پیش‌آزمون | ۸۰۴/۳۸ | ۱ | ۸۰۴/۳۸ | ۱۰۴/۸۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۵ | ۱/۰۰ |
| گروه | ۹۰۷/۷۵ | ۱ | ۹۰۷/۷۵ | ۱۱۸/۳۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۸ | ۱/۰۰ |
| جنسیت | ۳۷/۴۱ | ۱ | ۳۷/۴۱ | ۴/۸۷ | ۰/۰۳ | ۰/۱۸ | ۰/۵۸ |
| گروه*جنسیت | ۱۶/۲۹ | ۱ | ۱۶/۲۹ | ۲/۱۲ | ۰/۱۵ | ۰/۰۳ | ۰/۲۹ |
| خطا | ۴۲۱/۷۹ | ۵۵ | ۷/۶۶ | | | | |
| کل | ۲۰۱۵۱۴/۰۰ | ۶۰ | | | | | |

بنابراین مفروضه‌های آزمون آماری آن در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرد. جهت بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که سطح معناداری آن‌ها بیشتر از ۰/۰۵ بود و این به معنی نرمال بودن آن‌ها است. آزمون ام. باکس جهت بررسی فرض همگنی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس استفاده شد که نتایج آن ($F = 1.42$, $p = 0.11$)، $F = 28.39$ ، $Box's M = 28.39$). بیانگر همگنی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس بود. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد که واریانس خشم ($F = 0.73$, $p > 0.05$)، غم ($F = 3.27$, $p > 0.05$) و نگرانی ($F = 2.68$, $p > 0.05$) در گروه‌ها برابر است. نتایج آزمون خی دو بارتلت برای بررسی کرویت یا معناداری بین هیجان‌های خشم، غم و نگرانی نشان داد که همبستگی بین متغیرهای وابسته معنادار است ($p = 0.02$ ، $X^2 = 19.23$ ، $df = 18$). بنابراین تمام مفروضه‌های آزمون آماری تحلیل

با توجه به نتایج جدول ۳، گروه اثر معناداری بر نمرات پس‌آزمون مدیریت هیجان داشت ($F = 118.36$, $p = 0.001$). علاوه بر این، جنسیت هم اثر معناداری بر نمرات پس‌آزمون مدیریت هیجان داشت ($p = 0.001$ ، $F = 4.87$) ولی تاثیر تعاملی گروه و جنسیت معنادار نبود ($p > 0.05$). بر اساس اثرهای حاشیه‌ای مشخص شد که تاثیر مداخله بر بهبود مدیریت هیجان در دانش‌آموزان دختر نسبت به دانش‌آموزان پسر بیشتر بود. بر اساس مجذور اتا می‌توان عنوان کرد که ۶۷ درصد تغییر متغیر مدیریت هیجان به علت اثر مداخله و ۱۸ درصد آن به دلیل تاثیر جنسیت است.

در ادامه به علت وجود یک متغیر مستقل (برنامه آموزشی سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان) و سه متغیر وابسته (غم و نگرانی در دانش‌آموزان دختر و پسر که خرده‌مقیاس‌های مدیریت هیجان هستند از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری با طرح دو راهه استفاده شد.

«اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی» مورد بررسی و محاسبه قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

کوواریانس چندمتغیری برقرار است و می‌توان جهت تحلیل داده‌ها از این آزمون استفاده کرد. به این منظور خرده‌مقیاس‌های مدیریت هیجان (خشم، غم و نگرانی) در دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل در پیش‌فرض‌های آماری

۴: نتایج کلی تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای خرده‌مقیاس‌های مدیریت هیجان

| نام آزمون | مقدار | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | آماره F | سطح معناداری |
|--------------------|-------|------------------|----------------|---------|--------------|
| اثر پیلایی | ۰/۰۶ | ۳ | ۴۵ | ۹/۷۰ | ۰/۰۰۶ |
| لامبدای ویلکز | ۰/۹۹ | ۳ | ۴۵ | ۹/۷۰ | ۰/۰۰۶ |
| اثر هاتلینگ | ۰/۰۶ | ۳ | ۴۵ | ۹/۷۰ | ۰/۰۰۶ |
| بزرگ‌ترین ریشه روی | ۰/۰۶ | ۳ | ۴۵ | ۹/۷۰ | ۰/۰۰۶ |

از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

نتایج آزمون‌های چهارگانه که در جدول ۴ آمده است، حاکی از آن بود که گروه‌های آزمایش و کنترل حداقل در یکی از خرده‌مقیاس‌های خشم، غم و نگرانی تفاوت معناداری دارند ($p=0/006$). به منظور پی‌بردن به این تفاوت،

جدول ۵: نتایج تفکیکی تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای خرده‌مقیاس‌های مدیریت هیجان

| متغیرهای وابسته | منبع اثر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | آماره F | سطح معناداری | مجذورات | توان آزمون |
|-----------------|-------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|---------|------------|
| خشم | پیش‌آزمون | ۱۲/۶۴ | ۱ | ۱۲/۶۴ | ۱/۵۵ | ۰/۲۱ | ۰/۰۳ | ۰/۲۳ |
| | گروه | ۱۶/۰۶ | ۱ | ۱۶/۰۶ | ۱/۹۷ | ۰/۰۲ | ۰/۳۱ | ۰/۸۵ |
| | جنسیت | ۰/۱۶ | ۱ | ۰/۱۶ | ۰/۰۲ | ۰/۸۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۵ |
| | گروه*جنسیت | ۱۸/۸۴ | ۱ | ۱۸/۸۴ | ۲/۳۱ | ۰/۱۳ | ۰/۰۴ | ۰/۳۱ |
| | واریانس خطا | ۳۸۲/۷۸ | ۴۷ | ۸/۱۴ | | | | |
| واریانس کل | ۲۱۸۵۳/۰۰ | ۶۰ | | | | | | |
| غم | پیش‌آزمون | ۳۳/۰۷ | ۱ | ۳۳/۰۷ | ۳/۸۳ | ۰/۰۵ | ۰/۰۷ | ۰/۴۸ |
| | گروه | ۲/۳۳ | ۱ | ۲/۳۳ | ۰/۲۵ | ۰/۶۱ | ۰/۰۰۵ | ۰/۰۷ |
| | جنسیت | ۹/۳۱ | ۱ | ۹/۳۱ | ۱/۰۱ | ۰/۳۱ | ۰/۲۱ | ۰/۱۶ |
| | گروه*جنسیت | ۰/۰۲ | ۱ | ۰/۰۲ | ۰/۰۰۲ | ۰/۹۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۵ |
| | واریانس خطا | ۴۲۹/۷۶ | ۴۷ | ۹/۱۴ | | | | |
| واریانس کل | ۲۹۰۳۰/۰۰ | ۶۰ | | | | | | |
| نگرانی | پیش‌آزمون | ۳۳/۰۴ | ۱ | ۳۳/۰۴ | ۴/۸۰ | ۰/۰۳ | ۰/۰۹ | ۰/۵۷ |
| | گروه | ۰/۲۹ | ۱ | ۰/۲۹ | ۰/۰۴ | ۰/۸۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۵ |
| | جنسیت | ۱/۶۱ | ۱ | ۱/۶۱ | ۰/۲۳ | ۰/۶۳ | ۰/۰۰۵ | ۰/۰۷ |
| | گروه*جنسیت | ۱۹/۶۹ | ۱ | ۱۹/۶۹ | ۲/۸۶ | ۰/۰۹ | ۰/۰۵ | ۰/۳۸ |
| | واریانس خطا | ۳۲۳/۲۵ | ۴۷ | ۶/۸۷ | | | | |
| واریانس کل | ۱۹۶۹۱/۰۰ | ۶۰ | | | | | | |

همان‌طور که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد با در نظر گرفتن نمره‌های پیش‌آزمون به عنوان متغیرهای همپراش مشخص شد که گروه اثر معناداری بر نمرات پس‌آزمون خرده‌مقیاس خشم داشت ($F=1/97, p=0/02$) ولی جنسیت تاثیر معناداری نداشت. یعنی مداخله توانست میزان خشم در هر دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر کاهش دهد. با این حال، تاثیر مداخله در سایر خرده‌مقیاس‌ها معنادار نبود ($p>0/05$). علاوه بر این، اثر جنسیت و تاثیر

تعاملی گروه و جنسیت در هیچکدام از خرده‌مقیاس‌ها معنادار نبود ($p>0/05$). بر اساس مجذور اتا می‌توان عنوان کرد که ۳۱ درصد کاهش متغیر خشم به علت اثر مداخله بود.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی بود. نتایج پژوهش نشان داد که مداخله و جنسیت اثر معناداری بر مدیریت هیجان داشتند و تاثیر آن بر دانش‌آموزان دختر نسبت به دانش‌آموزان پسر بیشتر بود. علاوه بر این، مداخله اثر معناداری بر خشم داشت ولی تاثیر معناداری بر غم و نگرانی نداشت. به‌طور کلی، برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان توانست مدیریت هیجان و خشم دانش‌آموزان را بهبود بخشد. این یافته با یافته‌های پژوهش سهرابی و همکاران (۱۴۰۲) مبنی بر اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر سبک زندگی ارتقاء دهنده سلامت بر سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی نوجوانان؛ فانی و همکاران (۱۴۰۱) در راستای تاثیر قابل توجه آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر کاهش اهمال‌کاری و بهبود برنامه‌ریزی، خودکارآمدی و انگیزش در نوجوانان؛ و کشت‌ورز کندازی و برزگر (۱۳۹۹) در خصوص تاثیر معنادار آموزش بسته مداخله‌ای سبک زندگی مبتنی بر مدل هیجان‌مدار ورنون بر کاهش معنادار زورگویی و تکانشگری در دانش‌آموزان همسو بود. علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش اسپرینگستاین و انگلیش (۲۰۲۳) مبنی بر اثربخشی برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر افزایش قابل توجه هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی؛ و نجاردویک و همکاران (۲۰۲۲) در خصوص تاثیر درمان تنظیم هیجان بر مشکلات رفتاری در کودکان همخوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد که به نظر می‌رسد مشکلات هیجانی یک عامل تشخیصی مهم باشد که تنظیم هیجان در زندگی روزمره از طریق تسهیل دسترسی فرد به منابع مقابله‌ای سبب مدیریت برانگیختگی هیجان شود (ایواکاب و همکاران، ۲۰۲۳). در این صورت میزان دسترسی‌پذیری حمایت بیرونی برای مدیریت برانگیختگی هیجان افزایش می‌یابد (هالاها و همکاران، ۲۰۲۳). به بیان دیگر، یکی از علل مهم در عدم مدیریت و کنترل هیجان‌ها در کودکان، وجود مشکلات هیجانی و دشواری در تنظیم هیجان است (چن و همکاران، ۲۰۲۳). در حقیقت، برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان که به هیجان افراد با توجه به موقعیت و شرایط آنها در زندگی روزمره توجه دارد سبب بهبود مدیریت هیجان می‌شود (اسپرینگستاین و انگلیش، ۲۰۲۳). در آموزش برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان با توانمندتر شدن افراد از نظر هیجانی، نحوه مواجهه آنها با رخدادهای چالش‌برانگیز زندگی آسان‌تر می‌شود و موجب می‌گردد تا آنها ابراز هیجانی بیشتر و مثبت‌تر نسبت به موقعیت‌های تهدیدکننده داشته باشند (نجاردویک و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، کودکان با آموزش تنظیم هیجان و شناخت هیجان‌ها در زندگی روزمره در رویارویی با رخدادهای تهدیدکننده می‌توانند هیجان خود را راحت‌تر تشخیص و به ابراز هیجان به نحو مطلوب بپردازند (پالی و هاجال، ۲۰۲۲).

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که تاثیر برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان دختر نسبت به دانش‌آموزان پسر بیشتر بود. این اثر ممکن است به دلیل عوامل مختلف از جمله سبک فرزندپروری و رابطه معلم و دانش‌آموز باشد که ممکن است در این زمینه نقش مهمی ایفا کنند. انتظارات اجتماعی نسبت به دختران در

سنین بالاتر ممکن است منجر به تمرکز بیشتر بر مهارت‌های تنظیم هیجان شود (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین، تمایلات فردی، بلوغ و تجربیات شخصی ممکن است در این زمینه نقش داشته باشند، زیرا دختران به تدریج که بزرگ‌تر می‌شوند به‌طور معمول در مواجهه با احساسات و هیجان‌ها خودآگاه‌تر عمل کرده و از راه‌های مختلفی برای مدیریت آنها استفاده کنند. همچنین، محیط آموزشی و نیازهای روانی متفاوت می‌تواند دلیل دیگری برای این تفاوت باشد (سانچز و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین، تنظیم هیجان در سنین مختلف، به ویژه اواخر کودکی و سال‌های پایانی دبستان در دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است و آموزش هم می‌تواند تاثیر متفاوتی بگذارد. پس دور از انتظار نیست که تاثیر برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان دختر کلاس ششم دبستان نسبت به دانش‌آموزان پسر ششم دبستان بیشتر باشد.

مکانیسم اثر برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجانات دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی از ابعاد مختلفی قابل بررسی است. اولاً، این برنامه با ارائه فعالیت‌های آموزشی و تجربی، دانش‌آموزان را به مهارت‌های مدیریت هیجانی مثبت مجهز می‌کند. آموزش مهارت‌هایی مانند شناسایی احساسات، تحلیل پیش‌آیندها، تاثیر هیجان‌ها و ارائه راهکارهای کنترلی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا مدیریت هیجان‌های خود را بهبود بخشند و بهتر بتوانند با آنها برخورد کنند (چن و همکاران، ۲۰۲۳). ثانیاً، ایجاد یک محیط پذیرا و حمایت‌کننده برای ابراز هیجان‌ها و تجربیات، به دانش‌آموزان اعتماد به نفس بیشتری می‌دهد و احساس ارتباط و تعلق به محیط آموزشی را تقویت می‌کند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲). در نهایت، این برنامه با ترویج استفاده از تکنیک‌های تنظیم و کنترل هیجان‌ها به دانش‌آموزان کمک کرد تا در مواجهه با وضعیت‌های استرس‌زا، آرامش و تمرکز خود را حفظ کنند.

برای تبیین این یافته که برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان تاثیر معناداری بر خشم داشت ولی میزان تاثیر آن بر غم و نگرانی معنادار نبود می‌توان عنوان کرد که تنظیم هیجان در زندگی روزمره می‌تواند به چندین شیوه بر مدیریت خشم در دانش‌آموزان تاثیر بگذارد. ابتدا، این برنامه می‌تواند به دانش‌آموزان آموزش دهد که چگونه خشم خود را شناسایی و درک کنند. این آگاهی از هیجان‌هایشان به آنها کمک می‌کند تا بهتر متوجه دلایل و منشأ خشم خود شوند (گراس، ۲۰۱۳). سپس، این برنامه مهارت‌های مدیریت خشم، از جمله روش‌های کنترل تنش، تسکین خشم و ارتباط مؤثر در هنگام مواجهه با موقعیت‌های محرک خشم‌آور را به آنها آموزش می‌دهد (اسپرینگستاین و انگلیش، ۲۰۲۳). در نهایت، با ارائه تکنیک‌های مثل تمرینات آرامش و تنفس عمیق می‌تواند به دانش‌آموزان در آرام کردن احساساتی مانند خشم و تنظیم رفتارهای واکنشی کمک کند (ایواکاب و همکاران، ۲۰۲۳) و سازگاری اجتماعی آنها را که یک شاخص کلیدی برای ارزیابی اجتماعی شدن است بهبود بخشد (لیانگ و همکاران، ۲۰۲۲). به نظر می‌رسد این اقدامات منجر به افزایش آگاهی، تقویت مهارت‌های مدیریتی و توانایی بهبود تنظیم هیجان در دانش‌آموزان می‌شود، در نتیجه، آنها بتوانند تا حد امکان از بروز خشم در موقعیت‌های مختلف در زندگی روزمره جلوگیری کرده یا خشم خود را به نحو مؤثرتری مدیریت کنند.

همچنین انجام پژوهش با نمونه‌های بیشتر از هر دو جنس در سنین مختلف و توجه به متغیرهای وابسته مهمی مانند پایه تحصیلی، ویژگی‌های روانشناختی و الگوهای شخصیتی دانش‌آموزان و همچنین تحصیلات، فرهنگ، آگاهی، نگرش و وضعیت اقتصادی و اجتماعی والدین آنها در طول سال تحصیلی پیشنهاد می‌شود.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی مصوب دانشگاه پیام نور و دانشگاه اصفهان و اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان است. بدین وسیله از همه مسئولانی که همکاری کردند، به‌ویژه از مسئولان مدارس شهر اصفهان، اولیاء و دانش‌آموزانی که در این پژوهش شرکت داشتند تشکر و قدردانی می‌شود.

یکی از دلایلی که ممکن است باعث عدم تاثیر قابل توجه برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر غم و نگرانی شده باشد این است که برنامه مذکور بیشتر بر کنترل و مدیریت هیجان‌های بیرونی مانند خشم تمرکز داشته است (گراس، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، اگر این برنامه بر هیجان‌های درونی یا نهفته مانند غم، اندوه، نگرانی و اضطراب تاکید بیشتری داشت (سانچز و همکاران، ۲۰۲۰)، شرایطی فراهم می‌شد که به‌طور موثری بر غم و نگرانی‌های دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. به‌علاوه، عواملی مانند شرایط زندگی، عوامل محیطی، شرایط تحصیلی، حمایت دوستان، جو همسالان، رابطه والد-فرزند و تعامل معلم-دانش‌آموز سبب شود به هیجان‌های بیرونی مانند خشم و تسکین آن توجه بیشتری شود و بی‌تفاوتی نسبت به هیجان‌های درونی کاهش یابد. به نظر می‌رسد که چنین مکانیسمی در عدم تاثیر معنادار برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر غم و نگرانی دانش‌آموزان نقش داشته باشد. از این رو، برنامه‌های مبتنی بر تنظیم هیجان باید با دقت به نیازها و شرایط خاص دانش‌آموزان تنظیم شوند تا به‌طور موثری بر مدیریت غم و نگرانی آنها تأثیرگذار باشند.

آموزش برنامه سبک زندگی مبتنی بر مهارت‌های هیجانی نه تنها سبب سازش‌یافتگی افراد می‌شود، بلکه مشکلات میان‌فردی، افسردگی و هیجانان منفی را کاهش می‌دهد و میزان صمیمیت، مردم‌آمیزی و مسئولیت‌پذیری را افزایش می‌دهد (هالاها و همکاران، ۲۰۲۳). از این رو، برای افراد با مشکلات تنظیم هیجانی آموزش در زمینه تکنیک‌های گوناگون تنظیم هیجانی متمرکز بر به کارگیری آگاهانه هیجانان و اصلاح و تعدیل پاسخ‌های هیجانی بسیار ضروری و اساسی است (لیانگ و همکاران، ۲۰۲۲). همان‌طور که در مطالعه حاضر این آموزش‌ها به اجرا در آمد، در مورد مکانیسم تأثیرگذاری برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجان می‌توان چنین مفهوم‌سازی کرد که توانایی تنظیم هیجانان به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر رشد بهنجار می‌تواند تعامل میان‌فردی مؤثر، تصمیم‌گیری و رفتارهای سازگارانه را تسهیل کند. بنابراین، طبیعی است که آموزش برنامه سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان تاثیر قابل توجهی بر مدیریت هیجانان و خشم در دانش‌آموزان داشته باشد. با توجه به مشکلات مرتبط با دوران تحصیل در دانش‌آموزان دوره دوم دبستان و کنش‌های هیجانی و ارتباطی آنها با سایر افراد، آموزش‌هایی که با رویکرد افزایش توانمندی و کاهش واکنش‌های هیجانی نامناسب پایه‌ریزی شود از ارزش بالایی برخوردارند. این مساله در دانش‌آموزانی که در سال‌هایی پایانی دوره دبستان مشغول به تحصیل هستند اهمیت بیشتری دارد و به آنها کمک می‌کند تا هیجان‌های خود را به نحو مطلوب‌تری مدیریت کنند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به عدم فرصت انجام آزمون پیگیری و بررسی نتایج بلند مدت حاصل از پژوهش در محیط طبیعی، عدم کنترل تاثیر عواملی همچون شرایط کلاس، ساختار مدرسه، فرهنگ و وضعیت اقتصادی و اجتماعی بر مدیریت هیجان، تعداد نسبتاً اندک آزمودنی‌ها، استفاده از برنامه مداخله‌ای خاص و ابزار ویژه‌ای برای ارزیابی مدیریت هیجان دانش‌آموزان اشاره نمود. بنابراین شایسته است که در تعمیم‌پذیری نتایج احتیاط شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی به بررسی تاثیر آموزش بسته سبک زندگی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مدیریت هیجان دانش‌آموزان در مدت زمانی طولانی و پیگیری نتایج پرداخته شود.

References

- Bodaghi, M., Pirani, Z., and Taghvai, D. (2021). The effectiveness floor time play therapy on emotion management, self-control, and executive functions in students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 19(3), 381-391. (In Persian) <http://dx.doi.org/10.52547/rbs.19.3.381>
- Chen, I. J., Wang, Y., Sun, Z., Song, Y., Wang, L., & Yang, M. (2023). The influence of the parental child-rearing gender-role attitude on children's social adjustment in single- and two-parent families: the mediating role of intergenerational identity. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 676. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02184-x>
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18, 324-352. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Delavar, A. (2023). Research method in psychology and educational sciences. Tehran: Viraysh Publications. (In Persian) <https://www.adinehbook.com/gp/product/9646184022>
- Eghrari, E., Bayazi, M., & Rajayi, A. (2021). Comparative study of the effect of two intervention methods of group therapy based on acceptance and commitment and group intervention of emotional regulation on glycosylated hemoglobin and quality of life in patients with type 2 diabetes. *Journal of Health and Care*, 23(1), 88-100. (In Persian) <http://dx.doi.org/10.52547/jhc.23.1.88>
- Fani, S., zolfy, V., and Karimi, M. (2022). The effectiveness of teaching emotion regulation strategies in the components of academic procrastination and the components of academic performance of girl high school students. *Educational and Scholastic studies*, 11(1), 255-278. (In Persian) https://pma.cfu.ac.ir/article_2198.html?lang=fa
- Joshan, F., & Zadeh Mohammadi, A. (2022). Comparison of difficulty in emotion regulation, early maladaptive schemas and body image concerns in girls with and without overweight. *Journal of Psychological Studies*, 18(3), 51-62. (In Persian) <https://doi.org/10.22051/psy.2022.39346.2578>
- IranNejad, S. (2021). The effectiveness of emotion regulation training based on gross model on academic performance and problem solving in female high school students. *Journal of Psychology New Ideas*, 8(12), 1-8. (In Persian) <http://jnip.ir/article-1-441-fa.html>
- Iwakabe, S., Nakamura, K., & Thoma, N. C. (2023). Enhancing emotion regulation. *Psychotherapy Research: Journal of the Society for Psychotherapy Research*, 33(7), 918-945. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2183155>
- Gaggero, G., Bonassi, A., Dellantonio, S., Pastore, L., Aryadoust, V., & Esposito, G. (2020). A scientometric review of alexithymia: Mapping thematic and disciplinary shifts in half a century of research. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 611489. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.611489>
- Gerhardt, M., Feng, X., Wu, Q., Hooper, E. G., Ku, S., & Chan, M. H. (2020). A naturalistic study of parental emotion socialization: Unique contributions of fathers. *Journal of Family Psychology*, 34(2), 204-214. <https://doi.org/10.1037/fam0000602>
- Greenberg, L. S. (2021). Changing emotion with emotion: A practitioner's guide. American Psychological Association. <https://ocf.knust.edu.gh:2105/10.1037/0000248-000>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13, 359-365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Kauffman, J. M. (2023). *Exceptional learners: An introduction to special education* (15th Ed). Published by Pearson Education, Inc. <https://www.amazon.com/Exceptional-Learners-Introduction-Special-Education-ebook/dp/B09STKPCL3>
- Iannattone, S., Miscioscia, M., Raffagnato, A., & Gatta, M. (2021). The role of alexithymia in social withdrawal during adolescence: A case-control study. *Children*, 8(2), 165-173. <https://doi.org/10.3390/children8020165>
- Isasi, C. R., Ostrovsky, N. W., & Wills, T. A. (2013). The association of emotion regulation with lifestyle behaviors in inner-city adolescents. *Eating Behaviors*, 14(4), 518-521. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2013.07.009>
- Joormann, J., & Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behavior Research and Therapy*, 86(1), 35-49. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.07.007>
- Kahle, L. R., & Close, A. G. (2011). *Consumer behavior knowledge for effective sports and event marketing*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203844113>
- Keshtvarz Kondazi, E., & Barzegar, M. (2020). The effectiveness of lifestyle intervention package training on bullying and impulsivity of secondary school students in Shiraz. *Educational Psychology*, 16(58), 47-70. (In Persian) <https://doi.org/10.22054/jep.2021.36460.2439>
- Lashkari, A., Dehghani, M., Sadeghi-Firoozabadi, V., Heidari, M., and Khatibi, A. (2022). Structural equation modeling of borderline personality disorder and alexithymia: the mediating role of depression and anxiety. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(64), 2-17. (In Persian) https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_13267.html
- Lei, X. (2022). The impact of emotion management ability on learning engagement of college students during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13(967666), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.967666>
- Liang, Z. B., Wu, A. L., & Zhang, G. Z. (2022) The relationship between negative parenting styles and preschool children's social adjustment problems: the mediating role of parent-child conflict. *Studies in Preschool Education*, 12(2), 43-52. file:///C:/Users/LENOVO/Desktop/Newletter5_BECE-V12N2-Nov2022-Liang.pdf
- Millgram, Y., Sheppes, G., Kalokerinos, E. K., Kuppens, P., & Tamir, M. (2019). Do the ends dictate the means in emotion regulation? *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(1), 80-96. <https://doi.org/10.1037/xge0000477>
- Njardvik, U., Smaradottir, H., & Öst, L. G. (2022). The effects of emotion regulation treatment on disruptive behavior problems in children: A randomized controlled trial. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50(7), 895-905. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00903-7>
- Ogbaselase, F. A., Scelsa, V. L., Stoppelbein, L., Becker, S. P., Fite, P. J., Greening, L., & Luebke, A. M. (2022). Psychometric properties of the children's emotion management scales within a psychiatric sample. *Psychological Assessment*, 34(7), 620-630. <https://doi.org/10.1037/pas0001131>
- Paley, B., & Hajal, N. J. (2022). Conceptualizing emotion regulation and coregulation as family-level phenomena. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(1), 19-43. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4>
- Safarpour, F., & Ashori, M. (2022). Incredible years parenting program: Behavioral emotion regulation and resilience in mothers of deaf children. *Exceptionality*, 31(3), 185-197. <http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2022.2130321>

- Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., & Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in psychology, 11*, 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Siadatian Arani, S. H., Ashori, M., Faramarzi, S., Norouzi, G., and Spencer, L. J. (2022). Investigating the effect of PERMA flourishing educational program on the quality of life of adolescents with hearing impairment. *Journal of Exceptional Children, 22*(4), 57-68. (In Persian) <http://joec.ir/article-1-1654-fa.html>
- Sloan, E., Hall, K., Moulding, R., Bryce, S., Mildred, H., & Staiger, P. K. (2017). Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression, substance, eating and borderline personality disorders: A systematic review. *Clinical Psychology Review, 57*(1), 141-163. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.002>
- Sohrabi, F., Akbari, M., & Karimi, Q. (2024). Effectiveness of group education based on health-promoting lifestyle on the emotional, social, and academic adaptation of gifted adolescents. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry, 10*(6), 62-75. (In Persian) <https://doi.org/10.32598/shenakht.10.6.62>
- Springstein, T., & English, T. (2023). Studying emotion regulation success in daily life: Distinctions from maladaptive regulation and dysregulation. *Personality and Social Psychology Review, 20*(4), 1142-1153. <https://doi.org/10.1177/10888683231199140>
- Taghipoor, B., basharpour, S., Hajilo, N., & Narimani, M. (2021). The effectiveness of Emotion Regulation on Anxiety Sensitivity and worry of women with panic disorder. *Journal of Psychological Studies, 17*(1), 145-160. (In Persian) <https://doi.org/10.22051/psy.2020.29008.2063>
- Uhl, K., Halpern, L. F., Tam, C., Fox, J. K., & Ryan, J. L. (2019). Relations of emotion regulation, negative and positive affect to anxiety and depression in middle childhood. *Journal of Child and Family Studies, 28*(11), 2988-2999. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-019-01474-w>
- Wilms, R., Lanwehr, R., & Kastenmüller, A. (2020). Emotion regulation in everyday life: The role of goals and situational factors. *Frontiers in Psychology, 11*, 877. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00877>
- Yousefi, F., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Naderi, F. (2019). Causal relationship between lifestyle and cognitive flexibility with mental health of exceptional children's mothers with mediating role of negative thinking control. *Empowering Exceptional Children, 10*(4), 61-73. (In Persian) <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.201486.1271>
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the children's sadness management scale. *Journal of Nonverbal Behavior, 25*(3), 187-205. <https://doi.org/10.52547/rbs.19.3.381>
- Zhang, L., Zhang, Y., & Cao, R. (2022). Can we stop cleaning the house and make some food, Mum? A critical investigation of gender representation in China's English textbooks. *Linguistics and Education, 69*, 101058. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.972006>