

Research Paper

Effectiveness of Cognitive Emotional Regulation Training on The Improvement of social skills in High school Students

Marzieh Javadpour¹, Mohammad Khayyer^{2*}, Hojatollah Javidi³, Amirhoshang Mehryar⁴

1. Department of educational psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

2. Department of educational psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

3. Department of educational psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

4. Department of educational psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

Received: 2020/10/11

Revised: 2021/03/27

Accepted: 2021/10/12

Use your device to scan and read the article online



DOI:

10.30495/jpmm.2021.26285.3213

Keywords:

marital quality, non-clinical couples, Cognitive-Behavioral Couple Therapy (CBCT), couple therapy based on Acceptance and Commitment (ACT)

Abstract

Introduction: The purpose of this research was to study of effectiveness of the training of cognitive emotion regulation skills in the improvement of Socio- psychological Functions in High school Students.

Method: The present study was applied in terms of data collection method, it was a semi-experimental, pre-test and post-test and follow up with control group. The statistical population consisted of all students of the first grade secondary school in District of Shiraz city during the first semester of the academic year (2019-2020). The sample size was 40 people. A cluster sampling method was used for sampling. The data collection instruments Was Matson Social Skills Questionnaire (1983) and Cattell Intelligence Scale (Form 2) as a control variable. The experimental group received 8 group sessions of cognitive emotion regulation skills training which was based on the Grass protocol, while the control group received no intervention. Both of groups received follow up After 2 months. Covariance analysis was used to analyze the data.

Results: The results showed that training of cognitive emotion regulation increased the scores of adaptive social skills and decreased the scores of maladaptiv social skills. Training of cognitive emotion regulation skills can have an effect on improvement of the psycho-socio functions in students

Conclusion: According to the findings of the present study, it can be concluded that cognitive emotion regulation training can be used to improve the psycho-social functions in adolescences.

Citation: Javadpour M, Khayyer M, Javidi H. Effectiveness of Cognitive Emotional Regulation Training on The Improvement of social skills in High school Students. Quarterly Journal of Psychological Methods and Models. 2021; 12 (44): 25-36.

***Corresponding author: mohammad khayyer**

Address: Department of psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

Tell: 09173116385

Email: m_khayyer@yahoo.com

Extended Abstract

Introduction

Adolescence has been considered as an important developmental period to study between emotion regulation skills and psychological trauma. One of the main tasks in adolescence is to learn to regulate emotion in adaptive ways without the help of adults (27). On the other hand, emotional regulation is a determining factor in mental health (11) and in adolescence, the need for emotional, psychological and emotional balance, establishing normal and sociable relationships with others and acquiring social skills are very important needs of adolescents (6).

Skills of using appropriate communication methods in order to deal with potential conflicts and adapt to the social environment are described as social skills (19). Cognitive emotion regulation is a special form of acceptance by which we influence what emotions we experience, when we experience them, and how we express them (28).

In terms of the importance of cognitive regulation of emotion and the role of psychosocial functions, some studies explain that since coping styles include practical and intra-psychological attempts to control internal and environmental requirements and conflicts between them, the concept cognitive regulation of emotion is closely related to the concept of coping (23). Various studies on the cognitive part of emotion regulation training on increasing the components of social skills have stated that emotion regulation strategies are associated with reducing negative emotions and emotional events and also increase social self-efficacy in the field of social and emotional adjustment. Education, increasing friendly behavior (9), solving social problems, also changing social goals (17) and finally empathetic response (7).

Material and methods

The present study was applied in terms of purpose and semi-experimental in terms of research method of the two-group design

of pre-test-post-test and follow-up with the control group. In this study, cognitive emotion regulation training is considered as an independent variable and psychosocial function variable is considered as an independent variable and psychosocial function variable is considered as dependent variable and intelligence variable is considered as a control variable. The statistical population consisted of all secondary school adolescents living in Shiraz who were studying in the 97-98 academic year. Sampling in this study was random sampling in which 20 people in the experimental group and 20 people in the control group were replaced.

The experimental group then underwent 8 sessions of 120-minute cognitive emotion regulation exercises based on the Gross model, which was held weekly.

Data were analyzed using SPSS software version 22 using independent t-test and multivariate analysis of covariance.

Findings

In the first step, t-test showed that there is no significant difference in intelligence between the experimental and control groups. ($t=0.36$, $p=0.71$).

In the second step, MANCOVA test after the test showed that cognitive emotion regulation training had a significant effect on the components of psychosocial functions. Finally, the analysis of findings in follow up showed that cognitive emotion regulation training has a significant effect on improving the components of appropriate social behavior, antisocial behavior, aggression and impulsive behavior and communication with peers, until follow up.

Discussion

The aim of this study was to investigate the effectiveness of cognitive emotion regulation on psychosocial functions of high school students with the variable of intelligence control.

The results showed that cognitive emotion regulation training is effective on psychosocial functions and its components,

except for the component of reassurance and excellence.

Another part of the findings of this study showed that cognitive emotion regulation training is effective on psychosocial functions and its components, except the component of reassurance and superiority until follow up. This finding, consistent with the researcher's expectation, showed that the stability of cognitive emotion regulation training in improving psychosocial functions, there is a significant difference in follow up. This issue can be promising for the role of education and awareness of students and adolescents in terms of normal intelligence.

A point that has been overlooked in previous research due to the focus of topics in the clinical population.

Also, the results of statistical analysis in the follow up of the experimental and control groups showed that cognitive emotion regulation training is effective in improving the subscales of appropriate social behavior, antisocial behavior, aggression and impulsive behavior and communication with peers, and remains stable until follow up. However, the results were not significant for the self-confidence subscale. In other words, the effectiveness of cognitive emotion regulation training on improving the self-confidence subscale remains stable until follow up.

Conclusion

According to the findings of the present study, it can be concluded that cognitive emotion regulation training can be used to improve the psycho-social functions in adolescences.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All subjects full fill the informed consent.

Funding

No funding.

Authors' contributions

Design and conceptualization: Marzieh Javadpour and Mohammad Khayyer

Methodology and data analysis: Marzieh Javadpour

Supervision and final writing: Marzieh Javadpour, Mohammad Khayyer, Hojatollah Javidi and Amirhoshang Mehryar

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

بررسی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان در بهبود عملکردهای روانی - اجتماعی در بین دانش آموزان مقطع متوسطه

مرضیه جوادیور^۱، دکتر محمد خیر^{۲*}، دکتر حجت الله جاویدی^۳، دکتر امیر هوشنگ مهریار^۴

۱. گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

۲. گروه روانشناسی واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

۳. گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

۴. گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کارکردهای روانی - اجتماعی در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز بود.

روش: روش پژوهش از نوع نیمه تجربی بود که از طرح دوگروهی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه شاهد و تخصیص تصادفی در گروه‌های مداخله و شاهد و پیگیری استفاده شد. نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش آموز مقطع متوسطه بود که به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و پس از غربالگری به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای اندازه‌گیری کارکردهای روانی - اجتماعی، شرکت‌کنندگان با پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون (۱۹۸۳) آزمون شدند. متغیر هوش نیز به عنوان متغیر کنترل در نظر گرفته شد. مداخله آزمایشی شامل آموزش تنظیم شناختی هیجان براساس مدل گراس به مدت ۸ جلسه گروهی ۲ ساعته بود. پس از اتمام برنامه آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون و آزمون پیگیری (دو ماه پس از اجرای پس‌آزمون) به عمل آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندراهه استفاده گردید.

یافته‌ها: تحلیل نتایج نشان داد که آموزش تنظیم شناختی هیجان، تأثیر مثبت و معنی‌داری بر مؤلفه‌های کارکردهای روانی - اجتماعی دانش‌آموزان به جز بعد اطمینان بیش از حد به خود دارد ($P < 0/05$).
نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که از آموزش تنظیم شناختی هیجان به منظور بهبود و ارتقای کارکردهای روانی - اجتماعی نوجوانان استفاده نمود.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۰

تاریخ داوری: ۱۴۰۰/۰۱/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۰

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/jpmm.2021.26285.3213

واژه‌های کلیدی:

آموزش تنظیم شناختی هیجان، مهارت‌های اجتماعی، هوش

* نویسنده مسئول: محمد خیر

نشانی: گروه روانشناسی واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

تلفن: ۰۹۱۷۳۱۱۶۳۸۵

پست الکترونیکی: m_khayyer@yahoo.com

لذا مفهوم تنظیم شناختی هیجان، به دقت مرتبط با مفهوم مقابله است (۲۳).

به اعتقاد گراس، نقص در تنظیم هیجان‌ها، بیانگر شیوه ای از پاسخ‌دهی به محیط، رویدادها یا تجارب هستند که با پاسخ‌های مورد انتظار از دامنه‌ی بهنجار هیجان‌ها متفاوت است. بنابراین، از دید تحولی، تنظیم هیجانی، پیش‌نیازی مهم برای بسیاری از کارکردهای روانی- اجتماعی فرد، نظیر پردازش شناختی، رفتارهای کاوشگری، توانایی اجتماعی و حل مسئله محسوب می‌شود (۸).

بررسی نتایج تحقیقات در این زمینه نشان می‌دهد که تنظیم هیجانی با مشکلات رفتاری رابطه داشته و آموزش این فرایند شناختی منجر به بهبود عملکرد ارتباطی، اجتماعی و رفتاری کودکان و نوجوانان در مقاطع مختلف رشدی و اجتماعی می‌شود (۹، ۲۲، ۲۵).

تحقیقات در زمینه اثربخشی تنظیم هیجان بر کاهش خشم و پرخاشگری به عنوان یکی از مؤلفه های کارکردهای روانی - اجتماعی، اثربخشی معنادار عنوان کرده اند (۱۸، ۳).

تحقیقات مختلف در مورد اثربخشی آموزش تنظیم هیجان برافزایش مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی، بیان کرده‌اند، که راهبردهای تنظیم هیجان با کاهش هیجان‌های منفی و رویدادهای عاطفی رابطه دارد و نیز سبب افزایش خودکارآمدی اجتماعی افراد در زمینه سازش یافتگی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی، افزایش رفتار دوستانه (۹)، افزایش حل مسئله اجتماعی، نیز تغییر اهداف اجتماعی (۱۷) و درنهایت پاسخ‌دهی همدلانه (۷) می‌شود.

تحقیقات یافت شده در زمینه اثربخشی تنظیم شناختی هیجان بر مهارت‌های اجتماعی، نشان می‌دهند که نمونه موردبررسی در این پژوهش‌ها روی جمعیت بالینی بوده است (۲۴)، بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، سنجش اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان در جمعیت نرمال از نظر هوشی در بهبود عملکردهای روانی- اجتماعی بود.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش پژوهش نیمه آزمایشی از طرح دوگروهی پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل بود. در این پژوهش آموزش تنظیم شناختی هیجان به عنوان متغیر مستقل و متغیر کارکردهای روانی- اجتماعی به عنوان متغیر وابسته و متغیر هوش به عنوان متغیر کنترل در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری را کلیه نوجوانان مقطع متوسطه دوم ساکن در شهرستان شیراز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول تحصیل بودند. نمونه گیری در این پژوهش به صورت نمونه گیری تصادفی صورت گرفت و از بین مدارس مقطع متوسطه دوم شهرستان شیراز در دو منطقه از بین مدارس دخترانه و پسرانه ابتدا فرم معلم پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون توسط ۲۰۰ نفر از دانش آموزان دختر و پسر تکمیل و ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که مهارت اجتماعی ضعیف کسب نمودند و نیز داوطلب شرکت در پژوهش بودند، انتخاب و پس از جلسه توجیهی و اجرای فرم رضایت از والدین و شرکت‌کنندگان

نوجوانی به‌عنوان یک دوره رشدی مهم برای مطالعه در رابطه میان مهارت‌های تنظیم هیجانی و آسیب روانی موردتوجه قرار گرفته است. یکی از وظایف اصلی در دوره نوجوانی یادگیری تنظیم هیجان در روش‌های سازگارانه بدون کمک بزرگسالان است (۲۷).

از دیگر سو، تنظیم هیجانی عاملی تعیین‌کننده در سلامت روان است (۱۱) و در مرحله نوجوانی، نیاز به تعادل هیجانی، روانی و عاطفی، برقراری روابط هنجارمند و جامعه پسند با اطرافیان و کسب مهارت‌های اجتماعی از نیازهای بسیار مهم نوجوان است (۶).

اساساً پرورش و رشد تمامی جنبه‌های شخصیت فرد، بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت امروز است. به این صورت که برای داشتن انسانی سالم، خلاق و مفید در جامعه لازم و ضروری است که همگام با توسعه قوای فکری و عقلی فرد، قوای اجتماعی و عاطفی او هم پرورش یابد. یکی از مهم‌ترین عوامل سازگاری شخص با محیط، مهارت‌های اجتماعی اوست (۴).

مهارت‌های استفاده از شیوه‌های ارتباطی مناسب به‌منظور برخورد با تعارض‌های احتمالی و انطباق با محیط اجتماعی را تحت عنوان مهارت‌های اجتماعی بیان شده است (۱۹). در تعریفی دیگر، مهارت‌های اجتماعی دربرگیرنده‌ی مهارت‌هایی همچون آغاز و حفظ تعاملات اجتماعی، مهارت‌های رهبری و توانایی تنظیم محدودیت‌ها با همسالان، توجه به منافع و مزایای دیگران در تعاملات اجتماعی است و نقص در مهارت‌های اجتماعی، منجر به عدم رضایت از همسالان و قربانی شدن در روابط می‌گردد (۱۲).

از سوی دیگر، در مرحله نوجوانی، نیاز به تعادل هیجانی، روانی و عاطفی، برقراری روابط هنجارمند و جامعه پسند با اطرافیان و کسب مهارت‌های اجتماعی از نیازهای بسیار مهم نوجوان است (۶).

نوجوانی دوران شور و هیجان است که با سال‌های تحصیل در مقطع متوسطه همراه می‌شود. تغییرات روانی گسترده و به‌تبع آن انزوایی، در رؤیا فرورفتگی، خجالت، بی‌ثباتی و عدم تعادل، کج خلقی، گستاخی و منفی‌گرایی مشکلات عدیده‌ای است که هر دانش‌آموز نوجوان با آن دست‌به‌گریبان است (۲۶).

تنظیم شناختی هیجان، شکل خاصی از پذیرش است که به‌وسیله‌ی آن، ما براین که چه هیجان‌هایی را تجربه می‌کنیم، چه موقع آن‌ها را تجربه می‌کنیم و چگونه آن‌ها را بیان کنیم، تأثیر می‌گذارد (۲۸).

راهبردهای تنظیم شناختی هیجان شامل نشخوار ذهنی، فاجعه‌سازی، سرزنش خود یا ملامت خویش، سرزنش یا ملامت دیگران، به‌عنوان راهبردهای سازش نایافته؛ و تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، پذیرش، دیدگاه‌پذیری و ارزیابی مجدد مثبت، به‌عنوان راهبردهای سازش یافته می‌باشند (۱۵).

از نظر اهمیت تنظیم شناختی هیجان و نقش کارکردهای روانی- اجتماعی، برخی تحقیقات این‌چنین تبیین می‌کنند که از آنجاکه سبک‌های مقابله مشتمل بر کوشش‌هایی از نوع عملی و درون روانی برای مهار مقتضیات درونی و محیطی و تعارض‌های میان آن‌هاست،

ملاحظات اخلاقی طرح شامل کسب اجازه کتبی از والدین و آزمودنی‌ها، تشریح اهداف و ماهیت پژوهش از طریق جلسه توجیهی و اطمینان خاطر از محرمانه بودن اطلاعات ایشان بود. ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر شامل کسب نمره هوشی متوسط (۹۰ تا ۱۱۰) پس از اجرای مقیاس ۲ هوش کتل و عدم برخورداری از اختلالات شدید روانی، عدم دریافت هم‌زمان خدمات روان‌شناختی با هدف درمان بود.

جهت شرکت در طرح تحقیق به صورت تصادفی ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند. سپس گروه آزمایش تحت ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای آموزش تنظیم شناختی هیجان براساس مدل گراس که به صورت هفتگی برگزار می‌شد، قرار گرفتند.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزشی تنظیم شناختی هیجان مبتنی بر مدل گراس

جلسات	محتوای جلسات
جلسه ۱	۱- آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (مشاور) و اعضا، ۲- بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی، ۳- بیان منطبق و مراحل مداخله، و ۴- بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه
جلسه ۲	انتخاب موقعیت، هدف: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا، دستور جلسه: شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت هیجان‌ها.
جلسه ۳	انتخاب موقعیت، هدف: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا، دستور جلسه: راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آن‌ها، نقش هیجان‌ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تأثیرگذاری روی آن‌ها و همچنین سازمان‌دهی و برانگیزاندن رفتار انسان بین اعضا گفتگو صورت می‌گیرد و مثال‌هایی از تجربه واقعی اعضا دنبال می‌شود.
جلسه ۴	اصلاح موقعیت، هدف: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان؛ دستور جلسه: جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبرد حل مسئله، آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).
جلسه ۵	گسترش توجه، هدف: تغییر توجه؛ دستور جلسه: متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه
جلسه ۶	ارزیابی شناختی، هدف: تغییر ارزیابی‌های شناختی؛ دستور جلسه: شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالات هیجانی، آموزش راهبرد باز-ارزیابی
جلسه ۷	تعدیل پاسخ هدف: تغییر پیامدهای رفتاری فیزیولوژیکی هیجان؛ دستور جلسه: شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، مواجهه، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار از طریق تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس
جلسه ۸	ارزیابی و کاربرد هدف: ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد؛ دستور جلسه: ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی، کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه، بررسی و رفع موانع انجام تکلیف

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون (Matson, 1983)

این پرسشنامه دارای ۵۶ سؤال بوده با هدف سنجش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای ابعاد مهارت‌های تکانشی، برتری‌طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن، رابطه با همسالان می‌باشد. در پژوهشی (۲) روایی سازه این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت و پنج عامل به دست آمد اجتماعی مناسب، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای و آلفای کرونباخ برای کارکردهای روانی - اجتماعی ۰/۸۶. و برای مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۰، ۰/۷۳، ۰/۳۴ و ۰/۸۷. گزارش شده است.

مقیاس ۲ هوش کتل (Cattell, 1960)

مقیاس ۲ هوش سیال کتل از ۴ خرده آزمون تشکیل شده است که شامل سری تصاویر با ۱۲ سؤال، طبقه بندی با ۱۴ پرسش، ماتریس‌ها با ۱۲ پرسش و شرایط مکان شناختی با ۸ سؤال است (کریمی، ۱۳۸۳). در پژوهشی برای هنجاریابی مقیاس ۲ کتل در بین دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر شیراز، آلفای کرونباخ را ۰/۷۸ گزارش شد (۱). در پژوهشی دیگر، ضریب آلفای کرونباخ برای این آزمون ۰/۷۸ گزارش شد (۱۶).

پروتکل آموزش تنظیم شناختی هیجان گراس

آموزش تنظیم شناختی هیجان برمبنای مدل گراس شامل ۸ جلسه ۲ ساعته می‌باشد که به مدت ۸ هفته اجرا گردید. خلاصه محتوای جلسات آموزشی تنظیم شناختی هیجان مبتنی بر مدل گراس در جدول ۱ آمده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها به کمک نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ با استفاده از آزمون‌های t مستقل و تحلیل کوواریانس چندمتغیره انجام شد.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۲، آماره‌های توصیفی متغیرهای مختلف به کار گرفته شده در پژوهش حاضر گزارش شده است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای مختلف استفاده شده در پژوهش

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	دامنه تغییرات
سن	۴۰	۱۶/۴۲	۰/۹۸	۱۵-۱۸
ضریب هوشی	۴۰	۹۸/۳۵	۵/۹۵	۹۰-۱۱۰
ارزیابی معلم	۴۰	۱۰/۴۷	۳/۲۵	۵-۱۵
پیش‌آزمون مقیاس رفتار اجتماعی مناسب	۴۰	۳۷/۹۲	۹/۴۸	۲۳-۵۵
پیش‌آزمون مقیاس رفتار غیراجتماعی	۴۰	۲۰/۱۷	۳/۴۱	۱۴-۲۶
پیش‌آزمون مقیاس پرخاشگری و رفتار تکانشی	۴۰	۲۷/۶۰	۶/۴۴	۱۷-۳۷
پیش‌آزمون مقیاس اطمینان زیاد به خود داشتن	۴۰	۱۴/۵۷	۴/۲۷	۷-۲۰
پیش‌آزمون مقیاس ارتباط با همسالان	۴۰	۲۲/۶۲	۷/۰۰	۱۲-۳۴
پیش‌آزمون کارکردهای روانی- اجتماعی	۴۰	۱۳۲/۹۰	۱۱/۷۲	۹۵-۱۴۹
پس‌آزمون مقیاس رفتار اجتماعی مناسب	۴۰	۴۱/۵۵	۹/۸۵	۲۷-۵۹
پس‌آزمون مقیاس رفتار غیراجتماعی	۴۰	۲۱/۳۲	۵/۳۲	۱۳-۲۹
پس‌آزمون مقیاس پرخاشگری و رفتار تکانشی	۴۰	۲۹/۸۲	۶/۰۵	۱۸-۴۳
پس‌آزمون مقیاس اطمینان زیاد به خود داشتن	۴۰	۱۵/۲۲	۵/۳۳	۸-۲۶
پس‌آزمون مقیاس ارتباط با همسالان	۴۰	۲۴/۸۷	۵/۸۳	۱۳-۳۶
پس‌آزمون کارکردهای روانی- اجتماعی	۴۰	۱۳۲/۸۰	۱۹/۳۴	۹۸-۱۷۳

به منظور بررسی این موضوع که آیا از نظر متغیر کنترل هوش، بین دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر، از آزمون t برای مقایسه میانگین نمونه‌های مستقل استفاده گردید. نتایج در جدول ۳ نشان داده شده‌اند.

جدول ۳. آزمون t برای مقایسه میانگین‌های دو گروه مستقل از نظر هوش

گروه	F	معناداری	t	df	P	تفاوت میانگین
واریانس‌ها همسان فرض شوند	۰/۹۳	۰/۳۴	۰/۳۶	۳۸	۰/۷۱	۰/۷۰
واریانس‌ها غیرهمسان فرض شوند			۰/۳۶	۳۷/۴۵	۰/۷۱	۰/۷۰

مطابق جدول ۳، واریانس‌های دو گروه در متغیر هوش همسان می‌باشند. بنابراین از نظر هوش بین دو گروه آزمایش و گواه، تفاوت معناداری وجود ندارد ($P = ۰/۷۱$ ، $t = ۰/۳۶$). به منظور اثربخشی تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهبود کارکردهای روانی - اجتماعی، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج آزمون باکس از لحاظ آماری معنادار نبود ($P > ۰/۰۵$) و ($F = ۰/۷۶$) و این به معنای تأیید پیش فرضی همگنی ماتریس‌های کوواریانس می‌باشد. از آزمون لوین برای تعیین برابری واریانس‌ها بهره گرفته شد که با توجه به عدم معناداری، واریانس‌ها برابر هستند. در نتیجه پیش‌فرض همسانی واریانس‌ها نیز برآورده گردید.

جدول ۴. آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره

آزمون	ارزش F	df	df	P	اندازه اثر
اثر پیلاهی	۴/۲۶	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۵	۰/۴۲
لامبدای ویلکز	۱/۲۶	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۵	۰/۴۲
اثر هاتلینگ	۴/۲۶	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۵	۰/۴۲
بزرگ‌ترین ریشه روی	۴/۲۶	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۵	۰/۴۲

دهد که آموزش تنظیم شناختی هیجان بر مؤلفه های کارکردهای روانی- اجتماعی تأثیر معنادار داشته است.

در جدول ۴، با توجه به مقدار F و سطح معناداری شاخص های مانکووا ملاحظه می شود که ترکیب خطی متغیرها با توجه به تعلق گروهی تفاوت معنادار دارند. اندازه اثر آزمون (مجذور اتا) نشان می

جدول ۵. آزمون تحلیل کوواریانس برای تعیین اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر مؤلفه های کارکردهای روانی- اجتماعی

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
	رفتار اجتماعی مناسب	۴۳۱/۱۰	۱	۴۳۱/۱۰	۵/۵۸	۰/۰۲	۰/۱۴
	رفتار غیراجتماعی	۲۵۹/۴۹	۱	۲۵۹/۴۹	۱۱/۱۵	۰/۰۰۲	۰/۲۵
گروه	پرخاشگری و رفتار تکانشی	۱۹۳/۳۲	۱	۱۹۳/۳۲	۶/۱۴	۰/۰۱	۰/۱۵
	اطمینان به خود داشتن	۷۳/۷۴	۱	۷۳/۷۴	۳/۴۷	۰/۰۷	۰/۰۹
	ارتباط با همسالان	۱۴۲/۲۴	۱	۱۴۲/۲۴	۴/۲۰	۰/۰۴	۰/۱۱
	کارکردهای روانی- اجتماعی	۵۰۸۲/۲۶	۱	۵۰۸۲/۲۶	۲۰/۹۶	۰/۰۰۰	۰/۳۸

مطابق جدول ۵، تفاوت آماری معنی داری بین میانگین گروه ها در متغیرهای رفتار اجتماعی مناسب ($F = ۵۸/۵, P < ۰/۰۵$)، رفتار غیراجتماعی ($F = ۱۱/۱۵, P < ۰/۰۵$)، پرخاشگری و رفتار تکانشی ($F = ۶/۱۴, P < ۰/۰۵$)، ارتباط با همسالان ($F = ۳/۴۷, P < ۰/۰۵$) و کارکردهای روانی- اجتماعی ($F = ۲۰/۹۶, P < ۰/۰۵$) در پس آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش وجود دارد. اما بین میانگین

مطابق جدول ۵، تفاوت آماری معنی داری بین میانگین گروه ها در متغیرهای رفتار اجتماعی مناسب ($F = ۵۸/۵, P < ۰/۰۵$)، رفتار غیراجتماعی ($F = ۱۱/۱۵, P < ۰/۰۵$)، پرخاشگری و رفتار تکانشی ($F = ۶/۱۴, P < ۰/۰۵$)، ارتباط با همسالان ($F = ۳/۴۷, P < ۰/۰۵$) و کارکردهای روانی- اجتماعی ($F = ۲۰/۹۶, P < ۰/۰۵$) در پس آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش وجود دارد. اما بین میانگین

جدول ۶. آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره

آزمون	ارزش F	df	df	P	اندازه اثر
اثر پیلای	۵/۱۰	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۲	۰/۴۶
لامبدای ویلکز	۵/۱۰	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۲	۰/۴۶
اثر هاتلینگ	۵/۱۰	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۲	۰/۴۶
بزرگ ترین ریشه روی	۵/۱۰	۵/۰۰	۲۹/۰۰	۰/۰۰۲	۰/۴۶

دهد که آموزش تنظیم شناختی هیجان بر مؤلفه های کارکردهای روانی- اجتماعی تا زمان پیگیری تأثیر معنادار داشته است.

در جدول ۶، با توجه به مقدار F و سطح معناداری شاخص های مانکووا ملاحظه می شود که ترکیب خطی متغیرها با توجه به تعلق گروهی تفاوت معنادار دارند. اندازه اثر آزمون (مجذور اتا) نشان می

جدول ۷. آزمون اثرات بین آزمودنی ها

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
	رفتار اجتماعی مناسب	۴۷۶/۲۲	۱	۴۷۶/۲۲	۶/۹۵	۰/۰۱	۰/۱۷
	رفتار غیراجتماعی	۲۸۶/۸۰	۱	۲۸۶/۸۰	۱۲/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۲۷
گروه	پرخاشگری و رفتار تکانشی	۲۳۱/۱۷	۱	۲۳۱/۱۷	۶/۶۷	۰/۰۱	۰/۱۶
	اطمینان به خود داشتن	۱۵/۵۱	۱	۱۵/۵۱	۱/۷۲	۰/۱۹	۰/۰۵
	ارتباط با همسالان	۱۳۲/۹۰	۱	۱۳۲/۹۰	۴/۴۰	۰/۰۴	۰/۱۱
	کارکردهای روانی- اجتماعی	۴۸۲۰/۴۳	۱	۴۸۲۰/۴۳	۲۴/۲۳	۰/۰۰۰	۰/۴۲

طبق جدول ۷، تفاوت آماری معنی داری بین میانگین گروه ها در متغیرهای رفتار اجتماعی مناسب ($F = ۶/۹۵, P < ۰/۰۵$)، رفتار غیراجتماعی ($F = ۱۲/۶۰, P < ۰/۰۱$)، پرخاشگری و رفتار تکانشی ($F = ۶/۶۷, P < ۰/۰۵$)، ارتباط با همسالان ($F = ۴/۴۰, P < ۰/۰۵$)

طبق جدول ۷، تفاوت آماری معنی داری بین میانگین گروه ها در متغیرهای رفتار اجتماعی مناسب ($F = ۶/۹۵, P < ۰/۰۵$)، رفتار غیراجتماعی ($F = ۱۲/۶۰, P < ۰/۰۱$)، پرخاشگری و رفتار تکانشی ($F = ۶/۶۷, P < ۰/۰۵$)، ارتباط با همسالان ($F = ۴/۴۰, P < ۰/۰۵$)

و کارکردهای روانی- اجتماعی ($F = 24/23, P < 0/001$)، در پس‌آزمون بین دو گروه گواه و آزمایش وجود دارد. اما بین میانگین گروه‌ها در متغیر اطمینان زیاد به خود داشتن، از نظر آماری تفاوت معناداری مشاهده نگردید ($F = 1/72, P > 0/05$). به عبارت دیگر، آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهبود مؤلفه‌های رفتار اجتماعی مناسب، رفتار غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتار تکانشی و ارتباط با همسالان، تا زمان پیگیری اثربخشی معنادار دارد. همچنین، آموزش تنظیم شناختی هیجان به ترتیب بر متغیرهای کارکردهای روانی- اجتماعی، رفتار غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتار تکانشی، رفتار اجتماعی مناسب و ارتباط با همسالان بیشترین اثربخشی را داشته است. اما در خرده مقیاس اطمینان زیاد به خود داشتن، نتایج معنادار نیست. همچنین تفاوت معناداری بین دو گروه آزمایش و گواه در خرده مقیاس اطمینان زیاد به خود داشتن مشاهده نمی‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی تنظیم شناختی هیجان بر کارکردهای روانی- اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم با متغیر کنترل هوش بود.

نتایج نشان داد که آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کارکردهای روانی- اجتماعی و مؤلفه‌های آن، به جز مؤلفه اطمینان طلبی و برتری جویی اثربخش است. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین مانند (۱۳، ۱۰، ۲۸).

در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که نوجوانی با ضریب بالایی برای رشد آسیب‌های روانی مشخص می‌شود (۲۰)، بنابراین، تکالیف رشدی اصلی دوران نوجوانی کسب استقلال از والدین، اکتساب یک حس عمیق از هویت و ساختن روابط صمیمی با دیگران است. به این منظور نوجوانان باید به‌طور فزاینده‌ای در تنظیم هیجانات و تکانه‌های رفتاری بر خود متکی باشند دوره نوجوانی با افزایش هیجانات منفی و طیف وسیعی از هیجانات در مقایسه با دوران کودکی و بزرگسالی مشخص شده است (۲۱).

در جهت تبیین این یافته که آموزش تنظیم شناختی هیجان منجر به بهبود مؤلفه اطمینان طلبی و برتری جویی نگردید، می‌توان گفت همان‌طور که در توضیح پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (۱۹)، خرده مقیاس اطمینان زیاد به خود داشتن با آیت‌هایی مانند به خود نازیدن، به دیگران پز دادن، تظاهر داشتن همه‌چیز و خود را برتر دیدن توصیف شده است، و از سوی دیگر به اعتقاد پژوهشگران، چگونگی ارزیابی دستگاه شناختی فرد، هنگام روبرو شدن با حادثه منفی از اهمیت بالایی برخوردار است. سلامت روانی افراد ناشی از تعاملی دوطرفه میان استفاده از انواع خاصی از راهبردهای تنظیم شناختی هیجانات و ارزیابی درست از موقعیت تنش‌زاست (۱۴)، به نظر می‌رسد در افرادی با ویژگی برتری طلبی بالا، پردازش اطلاعات دستخوش تحریف‌های شناختی از جمله ذهن‌خوانی و یا پیشگویی می‌گردد و همچنین داشتن استانداردهای شناختی مانند «من همه‌چیز را می‌دانم» و یا «من هر کاری بخواهم می‌توانم انجام دهم» می‌شود، که در نتیجه شخص احساسات متناقض و ناهمخوان تجربه نموده،

مانند اینکه جایی که لازم است نگران شود یا برترسد، برعکس رفتار پرخطر نشان دهد، و از این طریق، شاید بتوان گفت تغییر در روند پردازش هیجانات از طریق آموزش تنظیم شناختی هیجان، بدون از بین بردن استانداردها و خطاهای شناختی از رویکردهای دیگری مانند درمان شناختی- رفتاری، کافی نباشد (۱۴).

بخش دیگری از یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کارکردهای روانی- اجتماعی و مؤلفه‌های آن، به جز مؤلفه اطمینان طلبی و برتری جویی تا زمان پیگیری اثربخش است. این یافته، همخوان با انتظار پژوهشگر، نشان داد که پایداری آموزش تنظیم شناختی هیجان در بهبود کارکردهای روانی- اجتماعی، در پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. این مسئله می‌تواند نویدبخش نقش آموزش و آگاهی بخشی به دانش آموزان و نوجوانان از نظر هوشی نرمال باشد. نکته‌ای که در پژوهش‌های پیشین به دلیل تمرکز موضوعات در جمعیت بالینی، مغفول مانده است.

در غالب مطالعات از پیگیری جهت بررسی پایداری نتایج استفاده نشده است. تحقیقات یافت شده در این زمینه، مانند (۹، ۳۰، ۲۶، ۲۰)، که نتایج این تحقیقات نشان‌دهنده نقش آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهبود عملکرد ارتباطی، اجتماعی و رفتاری کودکان و نوجوانان در مقاطع مختلف رشدی و اجتماعی است.

در تبیین اهمیت پایداری نتایج می‌توان به دو نکته اشاره کرد: ابتدا از نظر اهمیت نقش آموزش و فرایند یادگیری مناسب در شکل‌دهی رفتارها؛ که در این زمینه مدل تنظیم شناختی هیجان گراس نسبت به مدل‌های دیگر تنظیم هیجان، بر دو ویژگی بازاریابی- به‌عنوان راهبردی که منجر به پاسخ‌های هیجانی و فیزیکی مثبتی به محرک برانگیزاننده‌ی هیجان می‌شود- و حل مسئله که اغلب به‌عنوان یک فعالیت هدفمند و خاص در حل یک مشکل در نظر گرفته می‌شود، تأکید دارد که به‌عنوان نقطه قوت این مدل به‌عنوان مدلی چندبعدی و جامع که در اکثر تحقیقات قبلی از آن بهره برده شده است، انتظار پژوهشگر را مبتنی بر اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهبود کارکردهای روانی- اجتماعی برآورده کرده است.

نکته دوم این‌که تحقیقات مختلف در مورد اثربخشی آموزش تنظیم هیجان برافزایش مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی، بیان کرده‌اند، که راهبردهای تنظیم هیجان اثرات گسترده‌ای بر جنبه‌های مختلف مهارتی دارد؛ مانند کاهش هیجان‌های منفی و رویدادهای عاطفی، افزایش خودکارآمدی اجتماعی افراد درزمینه‌ی سازش یافتگی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی، افزایش رفتار دوستانه (۹)، افزایش حل مسئله اجتماعی، نیز تغییر اهداف اجتماعی و درنهایت پاسخ‌دهی همدلانه (۷)، که این نتایج به اهمیت نقش آموزش مناسب در شکل‌دهی رفتارهای مبتنی بر مهارت اشاره دارد.

همچنین نتایج تحلیل آماری در پیگیری گروه آزمایش و گواه، نشان داد که آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهبود خرده مقیاس‌های رفتار اجتماعی مناسب، رفتار غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتار تکانشی و ارتباط با همسالان، اثربخش می‌باشد و تا زمان پیگیری پایدار می‌ماند. اما در مورد خرده مقیاس اطمینان زیاد به خود داشتن، نتایج معنادار نبود. به عبارت دیگر، اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان

بر بهبود خرده مقیاس اطمینان زیاد داشتن به خود تا زمان پیگیری پایدار می ماند، تأیید نمی گردد.

محدودیت های پژوهش

یکی از مهم ترین محدودیت های اجرای پژوهش حاضر این بود که در مدل تنظیم شناختی هیجان گراس، به جنبه های شناختی کمتر پرداخته شده و شاید به دلیل مدل کوتاه مدت ۸ جلسه ای باشد و از این طریق آیت م های شناختی مهارت های اجتماعی مانند اطمینان زیاد به خود داشتن، معنادار نشده باشد. از محدودیت های دیگر این پژوهش می توان به ناتوانی پژوهش حاضر به تعمیم نتایج روی کودکان و بزرگسالان اشاره کرد.

پیشنهاد های پژوهش

پیشنهاد می گردد در پژوهش های آتی پروتکل های آموزش شناختی- رفتاری و تنظیم شناختی هیجان در بهبود کارکردهای روانی- اجتماعی، باهدف شناخت نقش استانداردها و خطاهای شناختی در تنظیم هیجان در جمعیت نرمال از نظر هوشی اجرا گردد. همچنین پیشنهاد می گردد مداخلات آموزشی- تمرینی به عنوان یکی از روش های مؤثر مداخله ای در مدارس و از طریق آموزش های گروهی به عنوان یکی از فعالیت های فوق برنامه گنجانده شود.

emotion regulation strategies for aggression control based on gross model in substance abusers. Journal of Rehabilitation Research in Nursing, 2(1), 53-65.

6. Connolly J, Nocentini A, Menesini E, Pepler D, Craig W, Williams TS. (2010). Adolescent dating aggression in Canada and Italy: a cross-national comparison. International Journal of Behavioral Development, 34(2):98-105.
7. De Wied, M., Wied, C. G. D., & Boxtel, A. V. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders. European Journal of Pharmacology, 1(2), 97-103.
8. Diamond, L.M. & Aspinwall, L.G.(2003). Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self- Regulation, Positive Affect and Dyadic Processes. Motivation and Emotion, 27.(2), 125-156.
9. Diefendorff JM, Richard EM, Yang J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی ها تکمیل شد

حامی مالی

هزینه های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

مشارکت نویسندگان

طراحی و ایده پردازی: مرضیه جوادیپور، محمد خیر؛ روش شناسی و تحلیل داده ها: مرضیه جوادیپور
نظارت و نگارش نهایی: مرضیه جوادیپور، محمد خیر، حجت الله جاویدی، امیر هوشنگ مهریار

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

1. Jokar, B. (1999). Normalization of the scale of two culture-independent intelligence tests of Katl for primary and secondary school children in Shiraz. Journal of Social Sciences and Humanities, 28, 21-40.
2. Yousefi, F., & Khayyer, M. (2002). Assessing the reliability and validity of the Matson Social Skills Scale and comparing the performance of high school girls and boys in this scale. Social Sciences and Humanities, Shiraz University. 18(2), 147- 158.
3. Alijanzadeh M, Makvand-Hosseini Sh, Kianersi F. (2014). The Effectiveness of Group Dialectical Behavior Therapy (Based on Skills Training) on Aggression in Adolescents. Journal of Clinical Psychology (JCP), 6 (23), 23-33.
4. Banisi. P., Shams Esfandabad, H., Emamipour, S. (2019). The Effect of Philosophy Education on Social Skills in secondary school students. Journal of Social Research, 10(40), 22-43.
5. Borjali A, Aazami Y, Chopan H, Arab Quhistani D. (2015). Effectiveness of

- negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 498-508.
10. Epstein J A, Botvin G J, Diaz T, Williams C, Griffin K. (2009). Aggression, victimization and problem behavior among inner-city minority adolescents. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse (JCASA)*, 9(3), 51-66.
 11. Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 18- item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 1(41), 1045-1053.
 12. Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15.
 13. Geravand P & Manshaee GR. (2015). The Effectiveness of emotion regulation and social skills training on overt and relational aggression and pro-social behaviors in aggressive adolescents in Khorramabad. *Journal of Disability Studies*, 11, 190-199.
 14. Goldin PR, Gross J.J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83-91.
 15. Gross J J. (2002). Emotion regulation: Affective, Cognitive, and social consequences. *Psychophysiology (JP)*, 9(3), 281-291.
 16. Hooman H.A, Bahari P. (2013). Cattel's culture fair intelligence test II psychometric properties with Raven's Progressive matrices. *Psychologic Reaserch*, 5(18), 99-116.
 17. Latifi M, Amiri SH, Malekpour M, Molavi H. (2009). The Effectiveness of Training Social- Cognitive- Problem- Solving on Improvement of Interpersonal Relationships, Change in Social Behavior and Self- Efficacy in Students with Learning Disabilities. *Advances in Cognitive Science*, 11(3), 70-84.
 18. Massah, O., Sohrabi, F., A'azami, Y., Doostian, Y., Farhoudian, A., & Daneshmand, R. (2016). Effectiveness of gross model-based emotion regulation strategies training on anger reduction in drugdependent individuals and its sustainability in follow-up. *International Journal of High Risk Behaviors & Addiction*, 5(1)
 19. Matson, J. L.; Matson, M. L. and Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707.
 20. McLaughlin, K.A., Hatzenbuehler, M., Douglas, S.M.C., & Nolen, H. (2011). Emotion deregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behavior Research and Therapy*, 49, 544-554.
 21. Neumann, A., Barker, E., Koot, H., & Maugham, B, (2010). Affect deregulation and adolescent psychopathology in the family context. *Journal of Abnormal Psychology*, 119, 534-545.
 22. Narimani, M; Alisari Nasirlou, K. & Effat-Parvar, S. (2013). The Effectiveness of Emotion-Focused Training for Cognitive Emotional Regulation Strategies of Emotionally Abused Students. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 3 (2), 37-50.
 23. Olak KA, Garnefski N & Kraaij V. (2007). Adolescents caught between fires: Cognitive emotion regulation in response to war experiences in Northern Uganda. *Journal of Adolescence*, 30, 655-669.
 24. Sadri Damirchi, A. & Esmaili Ghazivaloii, F. (2016). Effectiveness of social-emotional skills training on cognitive emotion regulation and social skills in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5(4), 59- 86.
 25. Salehi A, Baghban I, Bahrami F, Ahmadi SA. (2012). The effect of emotion regulation training based on dialectical behavior therapy and gross process model on symptoms of emotional problems. *Zahedan Journal of Research*

- in Medical Sciences, 14(2),49- 55.
(Persian)
26. Silk, J.S., Steinberg, L., & Morris, A.S. (2013). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6): 1869-1880. Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6): 1869-1880.
27. Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D.J., Masten, A., & Pine, D. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: integrating affective neuroscience with the study of context. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*, 2 (pp. 710-741).
28. Szczygie, D., Buczny, J., & Bazinska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 52, 433-437.
29. Troy, A.S. (2012). *Cognitive Reappraisal Ability As A Protective Factor: Resilience to stress across time and context*. Doctoral Dissertation of Philosophy. University of Denver.
30. Vogel, M. and Van Ham, M. (2018). Unpacking the Relationships between Impulsivity, Neighborhood isadvantage, and Adolescent Violence: An Application of a Neighborhood-Based Group Decomposition. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 859-871.