

تأثیر آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی بر مؤلفه‌های اضطراب در دختران دبیرستانی

پونه باطنی^۱، عباس ابوالقاسمی^۲، مهناز علی‌اکبری دهکردی^۳ و محمود هرمزی^۴

چکیده

این پژوهش با هدف تأثیر آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی بر مؤلفه‌های اضطراب در دختران دبیرستانی انجام گرفت. به این منظور از میان دانش‌آموزان مضطرب ۵۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان دو گروه قبل و بعد از مداخله به پرسش‌نامه‌ی اضطراب بک پاسخ دادند. شیوه‌ی آموزشی نظم‌دهی هیجانی گراتر و گاندرسون در ۱۳ جلسه به گروه آزمایش آموزش داده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی، اضطراب و مؤلفه‌های آن را در دانش‌آموزان به‌طور معناداری کاهش می‌دهد. این نتایج حاکی است که آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی با اصلاح باورهای نامناسب و رفتارهای غیرمنطقی در مورد هیجان‌ها به کاهش اضطراب افراد منجر می‌شود.

واژه‌های کلیدی: اضطراب، نظم‌دهی هیجانی، آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی.

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور تهران

(bateni.pooneh@gmail.com)

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور تهران

۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور تهران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱/۱۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۱۲

مقدمه

اضطراب^۱ به صورت احساس مبهمی از ترس و نگرانی تعریف می‌شود که منشأ نامعلومی داشته و دارای مؤلفه‌های بدنی، شناختی، هیجانی و رفتاری است (سلیگمن^۲، ۱۹۷۹) و مقدار کم آن برای ادامه‌ی بقا و حفظ فرد ضروری است. اضطراب بیش از حد باعث اغتشاش و فروریختگی سازمان رفتار می‌شود و زمانی که مزمن و مداوم می‌شود، انعطاف‌پذیری فرد را کاهش داده و طیف گسترده‌ای از اختلال‌های اضطرابی را به وجود می‌آورد (دادستان، ۱۳۷۶).

اضطراب یکی از انواع هیجان‌ها^۳ است که می‌تواند ناشی از اختلال در نظم‌دهی هیجانی باشد (گراس^۴، ۱۹۹۸، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۸؛ مارتینی و بوسری^۵، ۲۰۱۰). تامپسون^۶ (۱۹۹۴) نظم‌دهی هیجانی را به عنوان فرآیندهای درون و بیرون مسئول خودپایی، ارزیابی و تغییر واکنش‌های هیجانی و عاطفی فرد، به ویژه خصوصیت‌های شدید و زودگذر آنها برای به انجام رساندن اهداف فرد تعریف می‌کند. همچنین نظم‌دهی هیجانی به توانایی فهم هیجان‌ها و تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌ها اشاره دارد (فلدمن، بارت^۷ و گراس، ۲۰۰۱؛ گراس، ۱۹۹۸، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۸).

با توجه به شیوع نسبتاً بالای اضطراب در جامعه‌ی کنونی دانش‌آموزان (حدود ۴۰ درصد)، اضطراب به عنوان یکی از عوامل مشکل‌ساز در دانش‌آموزان محسوب می‌شود (خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷). دانش‌آموزان مضطرب با وجود توانایی و استعداد خوب برای ادامه‌ی تحصیل، دچار افت تحصیلی، ناکامی در برقراری روابط پایدار و سالم با دوستان، مشکلات به ظاهر لاینحل با والدین، استرس و افسردگی و عزت نفس پایین شده و در نتیجه از زندگی خود ناراضی هستند.

1. anxiety
2. Seligman
3. emotions
4. Gross
5. Martini & Busseri
6. Thompson
7. Feldman & Barrett

اضطراب غالباً به ارزیابی شناختی منفی، واکنش‌های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (ساراسون^۱، ۱۹۷۵). چنین به نظر می‌رسد که یکی از عوامل به وجود آورنده‌ی اضطراب در دانش‌آموزان، ناتوانی آنان در نظم‌دهی به هیجان‌هایشان باشد. زیرا، افزایش سطوح اضطراب به اختلال در پردازش بهنجار و در نهایت کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود. گرازیان، ریویس، کین و کاکینز^۲ (۲۰۰۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی از طریق ارزیابی شناختی مثبت باعث رفتار یادگیری کارآمدتر می‌شود که این می‌تواند موفقیت و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

طبق شواهد پژوهشی، افراد دچار اضطراب تمایل دارند از تجربه‌های هیجانی جلوگیری کنند و این به صورت نقص کنش معنادار در تجربه‌های هیجانی و نظم‌دادن به آن هیجان‌ها در افراد مضطرب مشخص می‌شود. افراد مضطرب در برابر تحریک‌های هیجانی، مستعد واکنش شناختی منفی بیشتری هستند. به این علت که آنها باورهای فاجعه‌آمیز ساز درباره‌ی نتیجه‌ی پیامدهای هیجان‌های مثبت و منفی‌شان دارند و به راحتی نمی‌توانند به تجربه‌های هیجانی خود اجازه‌ی بروز دهند. افراد مضطرب تنابوی از مشکل‌ها را در مقابله با هیجان‌هایشان ابراز می‌کنند که شامل درک معیوب هیجان و عکس‌العمل نادرست در برابر تجربه‌های هیجانی و مشکل در ارائه پاسخ مناسب نسبت به کنترل آن هیجان‌ها است (تورک، هیمبرگ، لوترک و منین^۳، ۲۰۰۵؛ مارتینی و بوسری، ۲۰۱۰).

منین، هولوی، فرسکو و مور^۴ (۲۰۰۷) نشان دادند که شدت هیجان‌ها و راهکارهای نظم‌دهی هیجان‌های ناکارآمد، پیش‌بینی کننده‌ی خوبی برای تشخیص اختلال اضطراب فراگیر بدون توجه

-
1. Sarason
 2. Grazian, Reavis, Keen & Cakins
 3. Turk, Heimberg, Luterek & Mennin
 4. Holaway, Fresco & Moore

به هم‌آیندی آن با اختلال اضطراب اجتماعی محسوب می‌شود و نداشتن پذیرش هیجانی بهترین پیش‌گو برای هم‌آیندی اختلال اضطراب فراگیر و اختلال اضطراب اجتماعی به حساب می‌آید. افزایش شدت هیجان‌ها با احتمال ابتلای زیاد به اختلال اضطراب فراگیر مرتبط است. توانایی نظم‌دهی و متعادل کردن احساس‌های مثبت سهم به‌سزایی در پیش‌بینی تمام اختلال‌های اضطراب به جز هراس از مکان‌های باز دارد.

گراتز و گاندرسون^۱ (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان دادند که آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجان بر کاهش آسیب‌رساندن به خود و کاهش نشانه‌های افسردگی، اضطراب و استرس تأثیر مثبت دارد و باعث افزایش عزت‌نفس و تعامل‌های اجتماعی مثبت می‌شود. به نظر می‌رسد راهبردهای نظم‌دهی هیجانی به توانایی فهم هیجان‌ها و تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌ها کمک می‌کند (فلدمن و همکاران، ۲۰۰۱) و از طریق افزایش راهبردهای نظم‌دهی هیجانی مثبت باعث مقابله مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا از جمله اضطراب می‌شود (گراس، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۸).

باتوجه به میزان شیوع بالای اضطراب در میان دانش‌آموزان دبیرستانی و پژوهش‌های محدود در مورد آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی در ایران، پژوهش حاضر به تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی بر مؤلفه‌های اضطراب در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی می‌پردازد.

روش

طرح این پژوهش از نوع طرح‌های نیمه‌آزمایشی به صورت پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این پژوهش آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی به عنوان متغیر مستقل و مؤلفه‌های اضطراب به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده‌اند. همچنین در این پژوهش جنسیت (دختر) و پایه‌ی تحصیلی (دوم دبیرستان) کنترل شدند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی دختران

1. Gratz & Gunderson

دانش‌آموز دبیرستانی شهر اردبیل بودند که در نیمسال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند. به منظور انتخاب شرکت‌کنندگان پژوهش، ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، از میان کلیه‌ی دبیرستان‌های دخترانه‌ی شهر اردبیل، تعداد ۵ دبیرستان و از هر دبیرستان پایه‌ی دوم انتخاب شدند. سپس به کلیه‌ی دانش‌آموزان آن مقطع پرسش‌نامه‌ی اضطراب بک^۱ (۱۹۹۰) داده شد تا به تمام گویه‌های آن پاسخ دهند. کلیه‌ی دانش‌آموزانی که نمره‌ی آنها در این پرسش‌نامه ۶۳-۲۶ بود، واجد شرایط نشانه‌های اضطراب در نظر گرفته شدند و از آنها برای مصاحبه بالینی بر اساس معیارهای DSM-IV-TR دعوت به عمل آمد. پس از مصاحبه بالینی، ۵۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای اختلال اضطراب بودند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه (کنترل) جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از ابزار زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه‌ی اضطراب (بک، ۱۹۹۰): این پرسش‌نامه را بک (۱۹۹۰) ساخت که به طور اختصاصی شدت علائم اضطراب بالینی را در افراد می‌سنجد. پرسش‌نامه‌ی اضطراب بک، یک پرسش‌نامه‌ی خود-گزارشی است که برای اندازه‌گیری شدت اضطراب در نوجوانان و بزرگسالان تهیه شده است. این پرسش‌نامه یک مقیاس ۲۱ ماده‌ای است که هر یک از ماده‌های آزمون یکی از مؤلفه‌های شایع اضطراب شامل: مؤلفه‌ی ذهنی^۲، مؤلفه‌ی بدنی^۳ و مؤلفه‌ی هراس^۴ را توصیف می‌کند. ضریب همسانی درونی (ضریب آلفا) این پرسش‌نامه ۰/۹۲، اعتبار آن با روش باز آزمایی به فاصله یک هفته ۰/۷۵ و همبستگی ماده‌های آن از ۰/۳۰ تا ۰/۷۶ متغیر است. پنج نوع روایی محتوا، همزمان، سازه، تشخیصی و عاملی برای این آزمون سنجیده شده است که همگی نشان دهنده کارایی بالای این ابزار در اندازه‌گیری شدت اضطراب است (بک، اپستین، براون و

1. Beck Anxiety Inventory
2. mental component
3. body component
4. phobia component

استیر^۱، ۱۹۸۸). برخی پژوهش‌ها در ایران در مورد ویژگی‌های روان‌سنجی این آزمون انجام گرفته است. به عنوان مثال غرابی (۱۳۷۲) ضریب اعتبار آن را با روش بازآزمایی و به فاصله دو هفته ۰/۸۰ گزارش کرده است. همچنین کاویانی و جواهری (۱۳۷۸) در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این آزمون در جمعیت ایرانی، ضریب روایی در حدود ۰/۷۲ و ضریب اعتبار آزمون - آزمون مجدد به فاصله یک ماه را ۰/۸۳ و آلفای کرونباخ ۰/۹۲ را گزارش کرده‌اند.

روش اجرا: شرکت‌کنندگان گروه آزمایش بر اساس پروتکل درمان آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶)، در ۱۳ جلسه‌ی گروهی که هر جلسه به صورت هفتگی و به مدت ۶۰ دقیقه در دبیرستان دخترانه‌ی فردوس شهر اردبیل برگزار می‌شد، آموزش دیدند. محتوای جلسات آموزشی عبارت بودند از: جلسه‌ی اول) اجرای پیش‌آزمون برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی مشکل. جلسه‌های دوم و سوم) آگاهی از هیجان‌های مثبت و انواع آنها: آموزش تکنیک توجه به هیجان‌های مثبت، تفکر در مورد آنها و بازبینی یا کنترل خلق مثبت و وضوح هیجانی. جلسه‌های چهارم و پنجم) آگاهی از هیجان‌های منفی و انواع آنها: آموزش تکنیک توجه به هیجان‌های منفی، تفکر در مورد آنها و بازبینی یا کنترل خلق منفی و وضوح هیجانی. جلسه‌های ششم و هفتم) پذیرش هیجان‌های مثبت و دانستن جنبه‌های منفی استفاده‌ی بیش از حد از این هیجان‌ها: فهم این موضوع که پذیرش هیجان‌های مثبت، نسبت به پرهیز از این هیجان‌ها، درد و رنج روانی کمتری را در افراد به‌وجود می‌آورد. جلسه‌ی هشتم) آموزش پذیرش هیجان‌های منفی. این جلسه همانند جلسه‌ی هفتم خواهد بود اما آموزش مربوط به هیجان‌های منفی است. جلسه‌های نهم و دهم) آموزش بازدارنده‌ی هیجانی: تعدیل تجربه‌های (ذهنی و رفتاری) مرتبط با هیجان‌های مثبت و منفی به صورت مثبت تعدیل. بازنگری تجربه‌های منفی، احساس‌های فیزیکی و افکار مرتبط با هیجان‌ها و بی‌بردن به افکار منفی و ارزیابی‌های غلط از این هیجان‌ها و جایگزین کردن افکار مثبت، هیجان‌ها و رفتارهای مناسب هنگام غلبه هیجان‌ها. جلسه‌های یازدهم و

دوازدهم) ارزیابی مجدد هیجان‌ها: ارزیابی مجدد در مورد هیجان‌ها با ذکر مثال‌های عینی و اقدام نسبت به ابراز یا بازداری آن هیجان‌ها به صورت عملی و آموزش ابراز ساده هیجان‌ها. جلسه‌ی سیزدهم) جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون.

نتایج

میانگین (و انحراف استاندارد) سنی دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱۵/۸۴ (و ۱/۲۸) و گروه کنترل ۱۵/۸۸ (و ۱/۲۳) است.

در جدول ۱ ویژگی‌های توصیفی نمرات شرکت‌کنندگان دو گروه در متغیر اضطراب و مؤلفه‌های آن که عبارتند از: مؤلفه‌ی بدنی، مؤلفه‌ی ذهنی و مؤلفه‌ی هراس، ارائه شده است. همانگونه که در جدول نیز منعکس شده است. نمرات اضطراب و مؤلفه‌های آن در آزمودنی‌های گروه آزمایش بهبود یافته است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات اضطراب و مؤلفه‌های آن به تفکیک گروه

متغیر	موقعیت	گروه	M	SD
اضطراب	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۳/۶۸	۷/۲۹
	کنترل	کنترل	۳۲/۶۴	۴/۴۰
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۳/۱۲	۳/۸۷
	کنترل	کنترل	۳۴/۶۴	۷/۲۳
مؤلفه‌ی بدنی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳/۰۰	۲/۰۲
	کنترل	کنترل	۱۱/۵۶	۳/۷۹
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۰/۸۸	۳/۷۵
	کنترل	کنترل	۱۰/۲۰	۲/۹۱
مؤلفه‌ی ذهنی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴/۵۲	۲/۲۰
	کنترل	کنترل	۱۲/۰۸	۲/۵۳
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱/۷۶	۲/۹۷
	کنترل	کنترل	۱۲/۲۴	۲/۳۶

تأثیر آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی بر مؤلفه‌های اضطراب در دختران دبیرستانی

مؤلفه‌ی هراس	پیش‌آزمون	آزمایش	۴/۶۸	۲/۴۹
	کنترل		۱۱/۷۲	۳/۲۹
پس‌آزمون	آزمایش		۱۰/۷۶	۳/۴۹
	کنترل		۱۰/۷۲	۳/۱۰

در جدول ۲ نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه تفاوت تغییر نمرات اضطراب در دو گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود نتایج بیانگر معناداری تفاوت نمرات است ($P < ۰/۰۵$). بدین معنی که آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی به طور معناداری اضطراب دانش‌آموزان را کاهش داده است.

جدول ۲. نتایج آزمون t جهت مقایسه تفاوت نمرات اضطراب کل در دو گروه

T	Df	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	P
-۹/۸۶۸	۴۸	-۲۲/۵۴۰	۲/۲۸۶	۰/۰۰۰۱

نتایج آزمون لون (جدول ۳) برای آزمون همگنی واریانس تفاوت نمرات مؤلفه‌های اضطراب در دو گروه آزمایش و کنترل حاکی از همگنی واریانس‌ها بود ($P > ۰/۰۵$). بنابراین با توجه به تصحیح نرمالیتی با استفاده از فرمول لگاریتم به اضافه یک و همگنی واریانس‌ها، برای بررسی فرضیه مربوط به افزایش نمرات اضطراب متعاقب آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجان از آزمون t مستقل استفاده شده است.

جدول ۳. آزمون لون برای آزمون همگنی واریانس تفاوت نمرات مؤلفه‌های اضطراب در دو گروه

متغیر	F	df1	df2	P
مؤلفه‌ی بدنی	۲/۴۰۷	۱	۴۸	۰/۱۲۷
مؤلفه‌ی ذهنی	۰/۲۶۵	۱	۴۸	۰/۶۰۹
مؤلفه‌ی هراس	۱/۰۴۳	۱	۴۸	۰/۳۱۲

با توجه به نتایج آزمون باکس که نشان‌دهنده همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس است ($P > ۰/۰۵$)، آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برای معناداری تفاوت تعامل مؤلفه‌های اضطراب

انجام شد. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) در جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت ترکیب متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های بدنی، ذهنی و هراس) در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($P < 0/05$). همانطور که در جدول نیز مشاهده می‌شود مقدار مجذور اتای سهمی (۷۰ درصد) بیانگر اندازه اثر زیاد مداخله بر متغیر وابسته ترکیبی است.

جدول ۴. تحلیل واریانس چندمتغیری برای آزمون معناداری تفاوت تعامل مؤلفه‌های اضطراب

منبع	اثر	ارزش	F	Df1	Df2	P	مجذور اتا
گروه	پیلایی	۰/۷۰۲	۳۶/۱۷۵	۳	۴۶	۰/۰۰۰	۰/۷۰۲
	ویلکزلامبدا	۰/۲۹۸	۳۶/۱۷۵	۳	۴۶	۰/۰۰۰	۰/۷۰۲
	هوتلینگ	۲/۳۵۹	۳۶/۱۷۵	۳	۴۶	۰/۰۰۰	۰/۷۰۲
	بزرگترین ریشه روی	۲/۳۵۹	۳۶/۱۷۵	۳	۴۶	۰/۰۰۰	۰/۷۰۲

در جدول ۵ نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیری برای آزمون معناداری تفاوت تغییر نمرات دو گروه برای هر یک از مؤلفه‌های اضطراب ارائه شده است. بنابراین با توجه به این سطح معناداری، تفاوت تغییر نمرات مؤلفه‌های بدنی، ذهنی و هراس در گروه آزمایش معنادار است ($P \leq 0/05$). بدین معنی که آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی به کاهش نمرات اضطراب و مؤلفه‌های بدنی، ذهنی و هراس در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. مقادیر مجذور اتای سهمی مندرج در جدول ۵ نیز بیانگر معناداری اندازه اثر مداخله برای مؤلفه‌های مذکور است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری برای آزمون معناداری تفاوت نمرات هر یک از مؤلفه‌های اضطراب در دو گروه

متغیر	SS	df	MS	F	P	2
مؤلفه‌ی بدنی	۱۰۶۷/۲۲۰	۱	۱۰۶۷/۲۲۰	۵۲/۱۴۴	۰/۰۰۰	۰/۵۲۱
مؤلفه‌ی ذهنی	۸۱۶/۰۸۰	۱	۸۱۶/۰۸۰	۶۰/۴۵۸	۰/۰۰۰	۰/۵۵۷
مؤلفه‌ی هراس	۷۴۴/۹۸۰	۱	۷۴۴/۹۸۰	۴۶/۷۹۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۴

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی بر کاهش مؤلفه‌های اضطراب در دختران دبیرستانی شهر اردبیل بود. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی باعث کاهش اضطراب و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر دبیرستان می‌شود. این نتیجه با یافته‌ی گراس و جان^۱ (۲۰۰۳) و گراس (۲۰۰۸) مبنی بر این که نظم‌دهی هیجانی به بهبود نشانه‌های بدنی اضطراب و اختلال خلق کمک می‌کند، هماهنگ است. همچنین این نتیجه با یافته‌ی تایر و لین^۲ (۲۰۰۰) هیجان در بروز اضطراب نقش دارد، همسو است؛ به طوری که نظم‌دهی هیجانی به کاهش اضطراب و مؤلفه‌های آن منتهی می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که احتمالاً نظم‌دهی هیجانی در بعد مؤلفه‌ی ذهنی با افزایش حالت‌های عاطفی و هیجانی مثبت (فلدمن، جورمن و جانسون^۳، ۲۰۰۸) و افزایش اعتماد به نفس (لارسن و پریزمیک^۴، ۲۰۰۴؛ مارتین و تسر^۵، ۱۹۹۶؛ وود، هیمپل و میشل^۶، ۲۰۰۳) به کاهش اضطراب از جمله مؤلفه‌های بدنی آن کمک می‌کند. به اعتقاد رومر، ساترز، رافا و اورسیلو^۷ (۲۰۰۵) و تورک، هیمبرگ و لوترک (۲۰۰۵) کم شدن عاطفه‌ی مثبت در ناهنجاری‌های اضطراب با افزایش مؤلفه‌ی هراس به صورت ترس از داشتن هیجان‌های مثبت و بیان کمتر احساس‌های مثبت مرتبط است. بنابراین به نظر می‌رسد مهارت‌های نظم‌دهنده‌ی احساس‌ها و هیجان‌ها، علایم ذهنی اضطراب را تعدیل کنند و با تأثیر بر واکنش‌های عاطفی فرد نسبت به هیجان‌های تلقین‌کننده و ترکیب‌کننده‌ی احساس‌ها و هیجان‌ها به بهبود نشانه‌های بدنی و هراس اضطراب منجر می‌شوند (برکینگ و ناچ^۸، ۲۰۰۸).

1. John
2. Thayer & Lane
3. Joormann & Johnson
4. Larsen & Prizmic
5. Martin & Tesser
6. Wood, Heimpel & Michela
7. Roemer, Salters, Raffa & Orsillo
8. Berking & Znoj

همچنین این نتیجه با یافته تورک (۲۰۰۵) در مؤلفه‌ی ذهنی مبنی بر وجود همبستگی معنادار میان افزایش شدت هیجان و مدیریت نابهنجار آنها و اختلال اضطراب مطابقت دارد. برکینگ و همکاران (۲۰۰۸) نتیجه‌گیری کرده است که آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی، به طور معنادار به کاهش اضطراب می‌انجامد که همسو با یافته‌ی پژوهش حاضر است. نتیجه‌ی این پژوهش در مورد مؤلفه‌ی ذهنی با یافته‌های ایگ، دانوف-بورگ و گران^۱ (۲۰۰۹) که نشان دادند وقوع هیجان‌های مثبت روزانه شدت استرس را تعدیل نموده و سطوح بالای تاب‌آوری، ارتباط بین هیجان‌های مثبت و منفی را پیش‌بینی می‌کند، در یک راستا قرار دارد. دایفندورف، ریچارد و یانگ^۲ (۲۰۰۸) به این نتیجه رسید که راهبردهای نظم‌دهی هیجانی با هیجان‌های منفی رابطه‌ی منفی معنادار دارد که با یافته پژوهش حاضر همسو است. نتایج بررسی منین و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که شدت هیجان‌ها و راهکارهای نظم‌دهی هیجان‌های ناکارآمد، پیش‌بینی کننده‌ی خوبی برای تشخیص اختلال اضطراب فراگیر است و پذیرش هیجانی بهترین پیش‌بینی کننده برای همانندی اختلال اضطراب فراگیر و اختلال اضطراب اجتماعی به حساب می‌آید که تأیید دیگری برای یافته این پژوهش است. این یافته با نتایج مطالعه‌ی منین و همکاران (۲۰۰۷) که توانایی نظم‌دهی و متعادل کردن احساس‌های مثبت سهم بسزایی در پیش‌بینی اختلال‌های اضطرابی به جز هراس از مکان‌های باز دارد، نیز هماهنگ است. این نتیجه‌گیری با نتایج پژوهش یوسفی (۱۳۸۵) که نشان داد راهبردهای شناختی منفی نظم‌دهی هیجان از جمله مقصر دانستن دیگران، پیش‌بینی کننده‌ی افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان است، در یک راستا قرار دارد.

همچنین نتایج این پژوهش از فرضیه‌هایی که به صورت بنیادی بر پذیرش و تاب‌آوری هیجان‌های منفی و تغییر و تعدیل آنها به عنوان مؤلفه‌های ضروری برای سلامت ذهن تمرکز دارند،

1. Agee, Danoff-Burg & Grant

2. Diefendorff, Richard & Yang

حمایت می‌کند (گرین برگ^۱، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد تمرکز و توجه بر هیجان‌ها (مؤلفه‌ی ذهنی) در موقعیت‌های استرس‌زا، افراد را قادر می‌سازد که با افزایش توجه متمرکز بر خود، تسلط بر موقعیت و هیجان‌هایشان را افزایش دهند که این عمل در نوع خود با سلامت روان مرتبط است (مور و وینکوئیست^۲، ۲۰۰۲). نظم‌دهی به هیجان‌ها، فرد را قادر می‌سازد تا برای مواجهه شدن با هیجان‌های منفی از یک الگوی وفق‌دهنده که کمتر باعث بروز مشکلات سلامت ذهن می‌شود، استفاده کنند که این امر کارکرد خود را در افزایش نمرات مؤلفه‌های اضطراب شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد. برای تبیین کلی این نتایج می‌توان به شیوه‌ی آموزش نظم‌دهی هیجان‌گراتر و گاندرسون (۲۰۰۶) استناد کرد که در آن کاهش و کنترل هیجان‌های منفی و عملکرد و نحوه‌ی استفاده‌ی مثبت از هیجان‌ها مورد توجه قرار گرفته است. در این روش، افراد با روش‌های شناختی از هیجان‌های مثبت و منفی‌شان آشنا شده و آگاهی هیجانی خود را افزایش می‌دهند. در این روش افراد با توجه کردن به هیجان‌های مثبت و تفکر در مورد آنها، بازبینی و کنترل خلق مثبت و ارزیابی مجدد هیجان‌های مثبت و منفی به کاهش خلق منفی و احساس اضطراب کمک می‌کنند. پذیرش حالت‌های هیجانی به جای پرهیز و بازداری هیجان‌ها و تعدیل حالت‌های هیجانی به مدیریت هر چه بیشتر خلق افراد کمک می‌کند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از نمونه‌ی در دسترس، جنس مؤنث، مقطع دبیرستان، نمونه‌ی غیر بالینی، اجرا در دوره‌ی کوتاه مدت، شرایط نیمه آزمایشی، اجرا در شهر اردبیل و عدم پیگیری، اشاره نمود. همچنین با توجه به اثربخشی این مداخله پیشنهاد می‌شود که در سایر دبیرستان‌های استان اردبیل نیز مورد استفاده قرار گیرد؛ آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی برای دانش‌آموزان مضطرب دبیرستان‌های دخترانه‌ی سایر شهرها و استان‌ها نیز اجرا شود و در

1. Greenberg
2. Mor & Winquist

چارچوب آموزش مهارت‌های نظم‌دهی هیجانی، فرهنگ و مذهب ایرانی نیز لحاظ شود تا کارآمدی این روش بر روی جمعیت ایرانی افزایش یابد.

منابع

- خسروی، معصومه و بیگدلی، ایمان‌الله (۱۳۸۷). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب امتحان در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۲(۱)، ۲۴-۱۳.
- دادستان، پریخ (۱۳۷۶). روان‌شناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی. چاپ دهم، تهران، انتشارات سمت.
- کاویانی، حسین؛ جواهری، فروزان و بحیرانی، هادی (۱۳۸۴). اثربخشی شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن-آگاهی در کاهش افکار خود-آیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۷(۱)، ۴۹-۵۹.
- غرابی، بنفشه (۱۳۷۲). *بررسی پاره‌ای از الگوهای شناختی در بیماران مبتلابه همبودی اضطراب و افسردگی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی. انیستیتو روانپزشکی تهران.
- یوسفی، فریده (۱۳۸۵). بررسی رابطه راهبردهای شناختی-هیجانی با افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان. *پژوهش در حیطه کودکان استثنائی*، ۶(۴)، ۸۹۲-۸۷۱.
- Agee, J. D., Danoff-Burg, S. & Grant, C. A. (2009). Comparing Brief stress management courses in a community sample: Mindfulness skills and progressive muscle relaxation. *Original Research*, 5, 104 -109.
- Beck, A. T., & Steer, R. A. (1990). *The Beck Anxiety Inventory Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety. Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Berking, M., & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen: Development and validation of a self-report measure for the assessment of emotion-regulation skills. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 141-152.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to effective events and negative emotion at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 498-508.

- Feldman, G. C., Barrett, L., & Gross, J. (2001). Knowing what you are feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Feldman, G. C., Joormann, J., & Johnson, S. L. (2008). Responses to positive affect: a self-report measure of rumination and dampening. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 507-525.
- Gratz, K. L., & Gunderson, J. G. (2006). Preliminary data on an Acceptance-Based emotion regulation group intervention for deliberate Self-Harm among women with Borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, 37, 25-35.
- Grazian, A., Reavis, B., Keen, P., & Cakins, D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Greenberg, L. S. (2002). Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings. Washington, DC, US. *American Psychological Association*.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Current direction in psychological science. *Review of General Psychology*, 10, 214-219.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual difference in two emotion regulation processes. *Journal of personality and social psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. In: Vohs K. D., & Baumeister R. F., (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 40-61). New York: Guilford Press.
- Martin, L. T., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In: Wyer R. S., (Ed.). *Ruminative thoughts*, 1-47. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Martini, T. s., & Busseri, M.A. (2010). Emotion regulation strategies and goals as predictors of older mothers' and adult daughters' Helping-Related subjective. *Well-Being. Psychology and aging*, 25, 48-59.
- Mennin, D. S., Holaway, R., Fresco, D. M., Moore, M. T., & Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behavior Therapy*, 38, 284-302.
- Mor, N. & Winquist, J. (2002). Self-focused attention and negative affect: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128, 638-662.
- Roemer, L., Salters, K., Raffa, S. & Orsillo, S. M. (2005). Fear and avoidance of internal experiences in GAD: Preliminary tests of a conceptual model. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 71-88.
- Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. In Sarason I. G., & Spielberger C.d., (Eds). *stress and anxiety* (Vol.2). New York: Hemisphere/Hastead.
- Seligman, M. E. P. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*. 87, 49-74.
- Thayer, J. F., & Lane, R. D. (2000). A model of neurovisceral integration in emotion regulation and dysregulation. *Journal of Affective Disorders*, 61, 201-216.

- Thompson, R. A. (1994). Emotionl regulation a theme in search for definitionIn. *The Developmental of Emotion Regulation Behavioral and Biological Considerations Monographs of the society for research in chield Development*, 59, 25-52.
- Turk, C. L., Heimberg, R. G., Luterek, J. A., Mennin, D. S., & Fresco, D. M. (2005). Emotion dysregulation in generalized anxiety disorder: a comparison with social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 89–106.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A., & Michela, J. L. (2003). Savoring versus dampening: selfesteem differences in regulating positive affect. *Journal of Personality and Social Psycholog*, 85, 566–580.

The efficacy of emotion-regulation skills training on the anxiety components among female school students

P. Bateni¹, A. Abolghasemi², M. Aliakbari Dehkordi³ & M. Hormozi⁴

Abstract

This research was aimed to investigate the efficacy of emotion-regulation skills training on the anxiety components among anxious female school students in Ardabil city. For this purpose, 50 anxious female subjects were selected and assigned randomly to two groups (experimental and control). All subjects filled out whole items of Beck Anxiety Inventory prior to and after the intervention. Gratz and Gunderson emotion regulation training method was taught to anxious students in 13 sessions and the data were analysed with MANOVA method. The results revealed that training of emotion regulation is effective in decreasing anxiety components. The results revealed that the training of emotion regulation skills decrease anxiety by reforming people's unreasonable beliefs and illogical behaviours about their emotions.

Key words: Anxiety, emotion regulation, training of emotion regulation skills

1. MA. in Psychology, University of Tehran Payame Noor (bateni.pooneh@gmail.com)

2. Associate Professor, University of Mohaghegh Ardabili

3. Associate Professor, University of Tehran Payame Noor

4. Assistant Professor, University of Tehran Payame Noor