



Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Grass Model on Reducing Rumination and Social Anxiety in Female Students with 60-Day Follow-up

Razagh Karami¹, Tayebeh Sharifi², Mohammad Nikkhah^{3,4},
Ahmad Ghazanfari⁵

1. PhD Student, Dept. of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran
2. Assistant Professor, Dept. of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran
3. Instructor, Dept. of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran
4. Assistant Professor, Dept. of Educational Sciences, Tarbiat Moallem University of Bahrololum, Shahrekord, Iran
5. Associate Professor, Dept. of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

Article Information

Article History:

Received: 2018/03/02

Accepted: 2018/10/01

Available Online: 2018/03/16

IJHEHP 2019; 7(1):1-9

DOI: 10.30699/ijhehp.7.1.1

Corresponding Author:

Tayebeh Sharifi

Assistant Professor, Dept. of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

Email: sharifi_ta@yahoo.com

Use your device to scan
and read the article online



Abstract

Background and Objectives: Social anxiety and rumination are one of the most common emotional problems which affect the lives of different groups, especially young people. The aim of the present study is to examine the effect of emotion regulation training on reducing the rumination and social anxiety of second high school girl students in Shahrekord.

Methods: The research method was quasi-experimental with pretest-posttest design. The statistical population of the study consisted of all second high school girl students in Shahrekord during the academic years of 2017-2018. 40 people participated in this study (20 participants in the experimental group and 20 participants in the control group), which were selected using a multi-stage cluster sampling method. The experimental group was under emotion regulation group training for eight 90-minute sessions. The data collection tools were Rumination Questionnaire and Social Anxiety Scale. Inferential statistics methods of repeated measures were used to analyze the data.

Results: The results of data analysis indicated that emotion regulation training had a significant effect on reducing rumination ($F=17/52$, $P<0/01$) and social anxiety ($F=20/16$, $P<0/01$). Findings also showed that the decrease in rumination ($F=5/97$, $P<0/01$) and social anxiety ($F=14/57$, $P<0/01$) in the follow up step was also maintained.

Conclusion: According to the results of this study, emotional regulation in schools is very important and it is an important factor in decreasing the social rhythm and social anxiety of female students.

Keywords: Social anxiety, Emotion regulation, Rumination.

Copyright © 2019 Journal of Health Education and Health Promotion. All rights reserved

How to cite this article:

Karami R, Sharifi T, Nikkhah M, Ghazanfari A. Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Grass Model on Reducing Rumination and Social Anxiety in Female Students with 60-Day Follow-up. Iran J Health Educ Health Promot. 2019; 7 (1) :1-9

Karami, R., Sharifi, T., Nikkhah M., & Ghazanfari, A. (2019). Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Grass Model on Reducing Rumination and Social Anxiety in Female Students with 60-Day Follow-up. *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 7 (1), 1-9



اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس بر کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر با پیگیری ۶۰ روزه

رزاق کریمی^۱، طیبه شریفی^۲، محمد نیک خواه^۳، احمد غضنفری^۵

۱. دانشجوی دکترا، گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
۲. استادیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
۳. مدرس، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران
۴. استادیار، دانشگاه تربیت معلم بحرالعلوم، شهرکرد، ایران
۵. دانشیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

چکیده

زمینه و هدف: اضطراب اجتماعی و نشخوار فکری یکی از شایع ترین مشکلات هیجانی است که زندگی گروه های مختلف به ویژه نوجوانان را تحت تأثیر قرار می دهد. هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان شهرکرد است.

مواد و روش ها: روش پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش آزمون - پس آزمون، و جامعه آماری آن شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرکرد، در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ است. حجم نمونه به تعداد ۴۰ نفر (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شد. اعضای گروه آزمایش، به صورت گروهی تحت آموزش تنظیم هیجان در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای قرار گرفتند. ابزار جمع آوری داده ها شامل پرسش نامه نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی بود. داده ها با روش های آمار استنباطی اندازه گیری های مکرر تجزیه و تحلیل شد.

یافته ها: نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر کاهش نشخوار فکری ($F=17/52$, $P<0/01$) و اضطراب اجتماعی ($F=20/16$, $P<0/01$) تأثیر معناداری دارد. همچنین یافته ها نشان داد کاهش نشخوار فکری ($F=5/97$, $P<0/01$) و اضطراب اجتماعی ($F=14/57$, $P<0/01$) در مرحله پیگیری نیز حفظ شده است.

نتیجه گیری: توجه به آموزش تنظیم هیجان در مدارس اهمیت زیادی دارد و عامل مهمی در کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر به شمار می رود.

واژه های کلیدی: اضطراب اجتماعی، آموزش تنظیم هیجان، کاهش نشخوار فکری

کپی رایت © حق چاپ، نشر و استفاده علمی از این مقاله برای مجله آموزش بهداشت و ارتقای سلامت محفوظ است.

اطلاعات مقاله

تاریخچه مقاله	
دریافت:	۱۳۹۶/۰۲/۱۴
پذیرش:	۱۳۹۷/۰۷/۰۹
انتشار آنلاین:	۱۳۹۷/۱۲/۲۵
IJHEHP 2019; 7(1):1-9	

نویسنده مسئول:

طیبه شریفی

استادیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

پست الکترونیک:

sharifi_ta@yahoo.com

برای دانلود این مقاله، کد زیر را با موبایل خود اسکن کنید.



مقدمه

ورود به دوره نوجوانی با تحولات عمیقی از نظر زیستی، روانی و اجتماعی همراه است که موجب به هم خوردن تعادل و توازن جسمی و روانی نوجوان شده و به عنوان دوران بحران، طوفان، استرس و هویت طلبی شناخته می شود. نداشتن تعادل و بی ثباتی عاطفی یکی از بارزترین ویژگی های دوره نوجوانی است و در عین حال بسیاری از آسیب های دوران بزرگسالی ادامه مشکلات این دوره به شمار می رود (۱). از جمله عواملی که سلامت دانش آموزان را در دوره نوجوانی تهدید می کند، اضطراب اجتماعی است (۲).

اختلال اضطراب اجتماعی حالتی هیجانی است که

با نگرانی و ترس مشخص و ثابت از ارزیابی منفی در موقعیت های اجتماعی معلوم می شود (۲). این اختلال سومین اختلال روان پزشکی و یکی از رایج ترین اختلالات دوره نوجوانی است که بین دختران بیش از پسران شیوع دارد (۱). نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی مرادفات اجتماعی ضعیف و توانایی تطابق کمتری نسبت به همسالان خود دارند و در مواجهه با انتظارات دوران بزرگسالی با مشکلات بیشتری روبه رو می شوند. برخی از مطالعات نشان داده است این اختلال در نوجوانان با مسائل و مشکلات بی شماری از قبیل تفسیر سوگیرانه از موقعیت های اجتماعی مبهم (۳)، نارسایی عملکرد اجتماعی (۴)، کنش وری اجتماعی ضعیف و ادراک های منفی همراه است (۵).

اختلال هم‌بودی زیادی با دیگر اختلالات اضطرابی و خلقی دارد. طبق تحقیقات انجام‌شده، ۸۱ درصد از افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی، اختلال دیگری با عنوان افسردگی نیز دارند (۶).

نشخوار ذهنی یکی از نشانه‌های اضطراب اجتماعی است (۷). براساس نظریه سبک پاسخ Nolen-Hoeksema، نشخوار ذهنی، افکار تکراری درباره علت و از پیامدهای افسردگی و نشانه‌های عاطفی منفی است که فرد به تازگی تجربه کرده است (۸). از سوی دیگر پژوهش‌های بسیاری نشان داده است اختلال‌های دیگری غیر از افسردگی نیز نشخوار ذهنی را تجربه می‌کنند. بررسی‌های طولی نشان می‌دهد میزان نشخوار ذهنی، سطح نشانه‌های اضطراب را به اندازه سطح نشانه‌های افسردگی پیش‌بینی می‌کند (۹). در سال‌های اخیر نشخوار فکری به عنوان گرایش به افکار منفی تکراری در شروع، تداوم و عود افسردگی و اضطراب، توجه نظری و عملی بسیاری از پژوهشگران را جلب کرده است (۱۰). سبک پاسخ‌دهی نشخواری، نوعی پاسخ‌دهی به پریشانی است که در آن فرد افسرده یا مضطرب به طور مکرر و منفعلانه بر علائم پریشانی و علل و عواقب آن تمرکز می‌کند. این افکار به طور غیرارادی وارد آگاهی می‌شود و توجه فرد را از موضوعات مدنظر و اهداف فعلی منحرف، و بر احساس اضطراب و علل و عواقب آن متمرکز می‌کند (۱۱).

از آنجا که به نظر می‌رسد اختلالات اضطرابی در مقایسه با هر کدام از این اختلالات روان شناختی به صورت جداگانه نیازمند توجه بالینی و درمان بیشتر است (۱۲)، برای حل این مشکل روزافزون، رویکردهای درمانی مختلفی ابداع شده که از این میان درمان شناختی- رفتاری اثربخشی خود را در درمان افسردگی و اضطراب ثابت کرده است (۱۳). در این راستا مهارت‌های تنظیم هیجان به عنوان یکی از درمان‌های روان‌شناختی و راهبرد مقابله‌ای هیجان‌محور در درمان اضطراب جایگاه ویژه‌ای پیدا کرده است (۱۴).

تنظیم هیجان به معنای تلاش افراد برای تأثیر گذاشتن روی تجربه و چگونگی بیان آن و شدت فرایندهای رفتاری و تجربی هیجان است، همچنین تنظیم هیجان به طور خودکار یا کنترل‌شده، از طریق به کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان صورت می‌گیرد (۱۵) و بر نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی تأثیر معناداری دارد (۱۶). همچنین آموزش تنظیم هیجان، به معنای کاهش و کنترل هیجانات منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجان است. نتایج حاکی است که آموزش گروهی تنظیم هیجان بر کاهش آسیب‌رسانی به خود و کاهش نشانه‌های افسردگی، اضطراب، و استرس تأثیر دارد (۱۷). رویکردهای متفاوتی در آموزش تنظیم هیجان مطرح شده که یکی از آن‌ها، مدلی است که Grass آن را مطرح کرده است (۱۸). مدل گراس شامل ۵ مرحله شروع، موقعیت، توجه، ارزیابی و پاسخ (beginning, situation, attention, evaluation & response) است. به اعتقاد گراس (۲۰۰۲) هر مرحله از فرایند تولید هیجان، هدف تنظیمی بالقوه‌ای

دارد و مهارت‌های تنظیم‌کننده هیجان می‌تواند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شود. در شروع هیجان یا انتخاب موقعیت عواملی وجود دارد که فرد را در موقعیت برانگیختگی هیجانی قرار می‌دهد و یا او را از آن موقعیت دور می‌کند (مرحله اجتناب)، در مرحله دوم (موقعیت) از طریق اصلاح موقعیت می‌توان در فرایند تولید هیجان تغییراتی ایجاد کرد، در مرحله سوم (توجه) یکی از راه‌های ایجاد تغییر و تنظیم هیجان، تغییر جهت و یا گسترش توجه است. سه شیوه گسترش توجه شامل حواس‌پرتی، تمرکز و نشخوار فکری است. در چهارمین مرحله از مراحل تولید هیجان (ارزیابی)، وظیفه نظم‌بخشی ایجاد تغییرات شناختی است و یکی از راهبردهای آن، بازارزیابی شناختی است. آخرین مرحله از تولید هیجان، مرحله پاسخ‌دهی است و تعدیل پاسخ آخرین بخش از فرایند تنظیم‌کننده هیجان را تشکیل می‌دهد. هر مرحله شامل یک سری راهبردهای سازگار و یک سری راهبردهای ناسازگار است. در این بین افرادی که مشکلات هیجانی دارند، بیشتر از راهبردهای ناسازگار مانند نشخوار فکری، اجتناب و ... استفاده می‌کنند. بنابراین لازمه مداخله در مشکلات هیجانی، اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگارانه است.

با توجه به اینکه اضطراب اجتماعی و نشخوار فکری از شایع‌ترین مشکلات نوجوانان است و پیامدهای مخرب، آسیب‌های روانی و مشکلات رفتاری برای آن‌ها در پی دارد، آن‌ها سطح بالاتری از آسیب‌های روانی، پیش‌آگهی بد، مشکلات و پریشانی و اختلال در عملکرد اجتماعی، تحصیلی و شغلی را تجربه می‌کنند. آموزش تنظیم هیجان می‌تواند با آگاه کردن فرد از هیجانات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به موقع آن‌ها، نقش مهمی در کاهش علائم جسمی، اضطراب، افسردگی و اختلال در عملکرد اجتماعی (سطوح سلامت روانی) داشته باشد؛ زیرا تحقیقات قبلی از جمله Ornaghi و همکاران (۲۰۱۴) و Schupert و همکاران (۲۰۱۲) نشان داده است سطوح بالای هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی نقش مهمی در قضاوت و درک مثبت از خود دارد (۲۰)، (۱۹). با این همه در این زمینه هنوز پژوهش‌های اندکی انجام شده و به اثربخشی مداخلات شناختی مانند تنظیم هیجان در جامعه مدنظر، کمتر توجه شده است؛ از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرکرد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود.

مواد و روش‌ها

طرح کلی این پژوهش با توجه به اهداف و ماهیت آن، طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون- پس‌آزمون همراه با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه دوم دوره دوم متوسطه شهرکرد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ است. با توجه به اینکه حجم نمونه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی حداکثر ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و کنترل توصیه می‌شود (۲۱)، در این پژوهش حجم نمونه برابر با ۴۰ نفر انتخاب شد. از این نمونه‌ها ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه

اندوه عمومی. پایایی این مقیاس به روش بازآزمایی دامنه بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۵ و برای فاصله زمانی ۸ هفته‌ای (۲۳) گزارش شده است. Razavyeh و Ostovar (۱۳۹۲) ساختار سه عاملی این مقیاس را روی نمونه‌ای از نوجوانان ایرانی تأیید، و پایایی آن را به روش بازآزمایی با فاصله یک تا چهار هفته، ۰/۸۸ گزارش کردند. افزون بر این میزان همسانی درونی مقیاس به کمک ضریب آلفا و برای زیرمقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۷ گزارش کردند (۲۴). پرسش‌های این مقیاس به صورت پنج‌گزینه‌ای پاسخ داده می‌شود و نمره بالاتر در این مقیاس گویای اضطراب بیشتر است. در پژوهش حاضر، برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی آن ۰/۷۳ بود.

پرسش‌نامه نشخوار فکری: Nolen-Hoeksema و Morrow در سال ۱۹۸۹ پرسش‌نامه نشخوار فکری را طراحی کردند که چهار نوع متفاوت از واکنش به خلق منفی را ارزیابی می‌کند. پرسش‌نامه نشخوار فکری از دو مقیاس پاسخ‌های نشخواری (Rummy answers) و مقیاس پاسخ‌های منحرف‌کننده حواس (Distracting responses) تشکیل شده است. پرسش‌نامه نشخوار فکری ۲۲ عبارت دارد که براساس طیف لیکرت از مقیاس هرگز (۱) تا اغلب اوقات (۴) درجه‌بندی می‌شود. دامنه نمرات این پرسش‌نامه بین ۲۲ تا ۸۸ متغیر است (۲۲). Nolen-Hoeksema و Morrow پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آوردند (۲۲). همچنین پژوهش‌های مختلف نشان داد همبستگی بازآزمایی برای پرسش‌نامه ۰/۶۷ است (۲۵). در ایران منصوری این پرسش‌نامه را بررسی، و روایی آن را تأیید کرده است. براساس شواهد تجربی، مقیاس نشخوار فکری پایایی درونی زیادی دارد و ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۸ تا ۰/۹۲ است (۲۶) پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد همبستگی بازآزمایی برای مقیاس پاسخ‌های نشخواری ۰/۶۷ است. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش منصوری (۲۰۱۱) ۰/۹ محاسبه شد (۲۶). در پژوهش حاضر، برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی آن ۰/۷۳ بود.

کنترل به صورت تصادفی انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای است. با توجه به اینکه شهرکرد دو ناحیه آموزش و پرورش دارد، از این دو ناحیه، ناحیه یک به صورت تصادفی انتخاب، و از بین مدارس دوم متوسطه دخترانه نیز، به طور تصادفی یک مدرسه انتخاب شد. سپس پرسش‌نامه اضطراب اجتماعی و نشخوار فکری بین دانش‌آموزان توزیع شد. دانش‌آموزانی که انحراف معیار نمره آن‌ها پایین‌تر از میانگین بود، شناسایی و به طور تصادفی ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل تقسیم شدند. معیار ورود به مطالعه عبارت بود از: دانش‌آموز دختر بودن دوره دوم متوسطه شهرکرد، اعلام رضایت برای شرکت در پژوهش، توانایی شرکت در جلسات مداخله گروهی، شرکت نداشتن در کلاس‌های آموزشی و درمانی دیگر به طور همزمان، و داشتن آمادگی جسمی و روانی لازم برای پاسخ‌گویی به سؤالات. ملاک‌های خروج نیز عبارت بود از: ابتلا به بیماری پزشکی جدی و محدودکننده‌ای که موجب افسردگی در فرد شود و وجود نشانه‌های اختلال نقص توجه. پس از اخذ مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهرکرد و انتخاب نمونه پژوهش، پیش‌آزمون مربوط به پرسش‌نامه اضطراب اجتماعی و نشخوار فکری در بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل، در شرایط یکسان اجرا شد. سپس جلسات آموزشی تنظیم هیجان برای گروه آزمایش، طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای یک جلسه به مدت دو ماه و به صورت گروهی اجرا شد. پس از اتمام جلسات، از هر دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون به عمل آمد. پس از دو ماه نیز پیگیری‌های لازم صورت گرفت و داده‌ها جمع‌آوری شد. همچنین پروتکل درمانی به کار رفته در پژوهش با الهام از بسته آموزشی Grass (۲۰۰۲) انجام گرفت (۱۸). برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسش‌نامه اضطراب اجتماعی نوجوانان La Greca و نشخوار فکری Nolen-Hoeksema و Morrow استفاده شد (۲۲، ۲۳).

پرسش‌نامه اضطراب اجتماعی برای نوجوانان: این مقیاس را La Gresa در ۱۹۹۸ طراحی کرده است و ۱۸ گویه و سه زیرمقیاس دارد: ترس از ارزیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید، اجتناب اجتماعی و

جدول شماره ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس (۲۰۰۲)

جلسه	محتوای آموزشی
اول	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 درباره اهداف شخصی و جمعی ۳. بیان منطق و مراحل مداخله ۴. بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه
دوم	انتخاب موقعیت: هدف: ارائه آموزش هیجانی. دستور جلسه: شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، ارائه اطلاعات درباره ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه‌مدت و درازمدت آن
سوم	انتخاب موقعیت: هدف: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا. دستور جلسه: عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آن، نقش هیجان‌ها در برقراری ارتباط با دیگران و تأثیرگذاری روی آن‌ها. همچنین درباره سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان بین اعضا گفتگوی صورت گرفت و مثال‌هایی از تجربه‌های واقعی آنها مطرح شد.

جلسه	محتوای آموزشی
چهارم	اصلاح موقعیت: هدف: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان، دستور جلسه: ۱. جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب ۲. آموزش راهبرد حل مسئله ۳. آموزش مهارت‌های بین‌فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).
پنجم	گسترش توجه: هدف: تغییر توجه، دستور جلسه: ۱. متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی ۲. آموزش توجه
ششم	ارزیابی شناختی: هدف: تغییر ارزیابی‌های شناختی، دستور جلسه: ۱. شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی ۲. آموزش راهبرد بازآزمایی.
هفتم	تعدیل پاسخ: هدف: تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، دستور جلسه: ۱. شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازآزمایی و بررسی پیامدهای هیجانی آن ۲. مواجهه ۳. آموزش ابراز هیجان ۴. اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی ۵. آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس
هشتم	ارزیابی و کاربرد: هدف: ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد، دستور جلسه: ۱. ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی ۲. کاربرد مهارت‌های آموخته‌شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه ۳. بررسی و رفع موانع انجام تکالیف

یافته‌ها

در جدول شماره ۲ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی نشان داده شده است.

همان‌طور که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد میانگین نشخوار فکری در گروه آزمایش و در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۵۰/۸، ۴۳/۶۵، در مرحله پس‌آزمون برابر با ۴۵/۷۵ و ۳۹/۵ و در مرحله پیگیری ۴۴/۹ و ۳۸/۳ است. همچنین میانگین متغیرهای یادشده در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ذکر شده است و

برای تحلیل داده‌ها از اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. این آزمون پیش از اجرا مفروضه‌هایی دارد که باید رعایت شود. نخست برای بررسی همسانی واریانس‌های دو گروه از آزمون لوین استفاده شد و نتایج نشان از معنادار نبودن مؤلفه‌ها داد. بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود. همچنین برای بررسی فرض یکسان بودن واریانس، نتایج آزمون کرویت مویلی نشان داد هیچ یک از متغیرها در سطح ۰/۰۵ معنادار نیستند. بنابراین شرط استفاده از مدل آماری برای اندازه‌گیری مکرر فراهم است که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی آزمودنی‌ها برحسب مرحله و عضویت گروهی

مرحله	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری		
عضویت گروهی	M	SD	M	SD	
گروه آزمایش	۵۰/۸	۴/۹	۴۵/۷۵	۴/۶	نشخوار فکری
	۴۳/۶۵	۵/۵۵	۳۹/۵	۳/۸	اضطراب اجتماعی
گروه کنترل	۴۷/۷۵	۴/۹۶	۴۸/۷	۴/۵	نشخوار فکری
	۴۱/۴۵	۴/۸۲	۴۲/۰۵	۴/۶	اضطراب اجتماعی

جدول شماره ۳. نتایج آزمون واریانس اندازه‌گیری مکرر در متغیرهای دو گروه طی سه مرحله

تغییر	متغیر وابسته	SS	Df	MS	F	P	Eta
نشخوار فکری	گروه	۲۸۰/۹	۱	۲۸۰/۹	۱۷/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۳۱
	خطا	۶۰۹/۱	۳۸	۱۶/۰۲			
	عامل	۹۷/۱۱	۲	۴۸/۵۵	۵/۹۷	۰/۰۰۴	۰/۱۳
	عامل و گروه	۳۷۰/۸۱	۲	۱۸۵/۴۰	۲۲/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۳۷
	خطا	۶۱۷/۴	۷۶	۸/۱۲			
اضطراب اجتماعی	گروه	۲۲۵/۶۲	۱	۲۲۵/۶۲	۲۰/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	خطا	۴۲۵/۱۵	۳۸	۱۱/۱۸			
	عامل	۱۴۳/۵۱	۲	۷۱/۷۵	۱۴/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۲۷
	عامل و گروه	۲۵۲/۳۵	۲	۱۲۶/۱۷	۲۵/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	خطا	۳۷۴/۱۳	۷۶	۴/۹۲			

افراد با نشخوار فکری، هیجان‌های خود را به‌عنوان انعکاسی از زندگی ارزشمند در نظر بگیرند و همین امر عامل مهمی برای پذیرفتن هیجانات دردسرساز است (۳۵). از سوی دیگر، به دلیل اینکه استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان به‌صورت سرکوب، توجه فرد را به سمت محرک‌ها و منابع درون‌فردی می‌کشاند، توانایی کنترل فرد را نسبت به محرکات بیرونی کاهش داده و توجه فرد را به سمت منابع دیگر سوق می‌دهد و سبب می‌شود میزان نشخوار فکری آن‌ها افزایش یابد (۱۶). Clark و Davies در بررسی تنظیم هیجان بر نشخوار فکری، دریافتند که سرکوب هیجان هنگام رویارویی با رویداد استرس‌زا باعث پدید آوردن نشخوار فکری پس از آن رویداد می‌شود، درواقع به کارگیری راهبردهای سرکوب هیجان موجب فراوانی افکار و ناکامی فرد در کنترل افکار خودش می‌شود (۲۷). سرکوب کردن هیجان‌ها از سوی افراد مانع ایجاد واکنش‌های هیجانی از قبیل اضطراب، ترس، خشم، شادی و پاسخ‌های مقابله‌ای در برخورد با مسائل مختلف می‌شود. به بیان دیگر، افرادی که از روش‌های سرکوب هیجان در برخورد با مشکلات استفاده می‌کنند، همیشه در حال نظارت بر رفتار خود هستند تا رفتار خود را در موقع بروز هیجان اصلاح کنند. این فرایند نیازمند صرف انرژی زیادی است. اگر فرد به‌طور مناسبی از راهبردهای پنج‌گانه تنظیم هیجان استفاده کند، می‌تواند هیجانات را کنترل کند. این عمل باعث می‌شود نشخوار فکری افراد به مقدار قابل‌ملاحظه‌ای کاهش پیدا کند. بنابراین بهتر است استفاده از این راهبردها را در موقعیت‌های متفاوت به دانش‌آموزان آموزش داد تا کارایی بیشتری در کاهش نشخوار فکری خود در موقعیت‌های متفاوت داشته باشند (۱۷). همچنین تنظیم هیجان باعث می‌شود افراد انعطاف‌پذیر باشند و با تمرکز بیشتر بر مشکلات، سعی کنند برای رفع آن گام بردارند و موقع نیاز راه‌حل‌های مناسبی اجرا کنند. درواقع نشخوار

نتایج جدول شماره ۳ بیانگر آن است که بین نمره‌های نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین بین میانگین نمرات این متغیرها در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری به دست آمد و روند تغییرات یادشده از مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری داشته است. لذا با توجه به میانگین مشاهده‌شده، می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر نشخوار فکری و تنظیم هیجان در مرحله پس‌آزمون و پیگیری اثربخش بوده است.

بحث

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرکرد بود. نتایج پژوهش نشان داد آموزش تنظیم هیجان باعث کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش Rezvan و همکاران (۱۶)، Clark و Davies (۲۷)، رحمانی و هاشمیان (۲۸) و Desrosiers و همکاران (۲۹) هم‌سو، و با پژوهش Smits (۳۰) و Hazlett-Stevens (۳۱) ناهم‌سو است.

در تبیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر نشخوار فکری نیز می‌توان گفت از آنجا که Leahy (۳۲، ۳۳) نشخوار فکری را به‌عنوان طرحواره هیجانی معرفی می‌کند اصلاح آن با فنون تنظیم هیجان به کاهش نشخوار فکری منجر خواهد شد. از سوی دیگر نشخوار فکری راهبردی اجتنابی برای مقابله با هیجان‌ها و افکار منفی تلقی می‌شود که در این راستا تنظیم هیجان از طریق تغییر ساختار شناختی مراجعه‌کنندگان درباره ماهیت و معایب نشخوار فکری، به کاهش آن کمک می‌کند (۳۴). همچنین ایجاد ارتباط بین تجارب هیجانی با ارزش‌های برتر و اعتباربخشی باعث می‌شود

راهربرها و مهارت‌ها موجب کاهش اضطراب اجتماعی همه افراد از جمله دانش‌آموزان در موقعیت‌های متفاوت اجتماعی می‌شود (۳۸).

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس باعث کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی بین دانش‌آموزان دختر می‌شود. این کاهش اضطراب در مرحله پیگیری نیز حفظ شده است و هر مرحله از فرایند تنظیم هیجان، هدف تنظیمی بالقوه دارد. مهارت‌های تنظیم‌کننده هیجان می‌توانند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شوند و نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی افراد را کاهش دهند.

محدودیت‌هایی در مطالعه وجود داشت که لازم است در تفسیر و برداشت یافته‌ها مدنظر باشد. با توجه به شرایط نمونه‌های انتخابی که نمونه بالینی نبود و فقط شامل زنان می‌شد، باید در تعمیم نتایج به افراد خارج از جامعه پژوهش جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین محدودیت دیگر این پژوهش انجام آن در مدارس متوسطه شهرکرد بود که امکان تعمیم نتایج به دیگر مناطق جغرافیایی را دشوار می‌سازد. همچنین پیشنهاد می‌شود روی هر دو جنس دختر و پسر و در دیگر مقاطع تحصیلی و جغرافیایی، مداخله به صورت گسترده‌تر انجام شود تا بتواند زمینه‌ساز بستری مناسب برای مقایسه بهتر و افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج شود؛ زیرا این مداخله می‌تواند علاوه بر پیشگیری، ارتقای سلامت روانی را نیز مقدور سازد.

سپاسگزاری

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از کلیه دانش‌آموزانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کرده‌اند، تشکر و قدردانی کنند.

تضاد منافع

سهم تمامی نویسندگان در این مطالعه یکسان است و هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

1. Teubert D, Pinquart M. A meta-analytic review on the prevention of symptoms of anxiety in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*. 2011; 25(8): 1046-59. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.07.001>
2. Kingsbury M, Coplan RJ. RU madme? Social anxiety and interpretation of ambiguous text messages. *Comput Human Behav*. 2016; 54: 368-79. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.032>
3. Miers AC, Blöte AW, Bögels SM, Westenberg PM. Interpretation bias and social anxiety in adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*. 2008; 22(8): 1462-71. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.02.010>

ذهنی موجب می‌شود توانایی حل مسئله در افراد کاهش یابد و با استفاده از روش‌های تنظیم هیجان این ناتوانی کنترل خواهد شد.

در ارتباط با تبیین چگونگی تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر، می‌توان گفت برخورداری از سطح مناسبی از هیجان عامل مهمی در تعیین سلامت جسمی و روان‌شناختی و همچنین داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است. در عین حال موجب برخورد مناسب افراد در موقعیت‌های اجتماعی مختلف می‌شود و سطح اضطراب آن‌ها را به میزان قابل ملاحظه‌ای کاهش می‌دهد. نقص این عامل سبب بروز اختلالات درون‌ریز (مانند افسردگی، اضطراب و انزوای اجتماعی) و برون‌ریز (مانند بزهکاری و رفتار پرخاشگرانه) خواهد شد (۲۹). افراد با نارسایی در تنظیم هیجان، از تعارضات بین‌فردی اجتناب می‌کنند و تلاش نمی‌کنند با استفاده از راهبردهای متناسب، با موقعیت‌های متفاوت مواجه شوند. برعکس در بیشتر موقعیت‌ها، هیجان‌های خود را سرکوب می‌کنند، در پاسخ‌دهی به وقایع محیطی انعطاف کمی دارند، قادر به کنترل برانگیختگی‌های خود نیستند و در نتیجه زمینه ابتلای آن‌ها به اضطراب اجتماعی زیاد است (۳۶). گفتنی است افراد با اضطراب اجتماعی زیاد، در زمینه توجه نیز سوگیری‌هایی دارند؛ به این معنا که به جای تمرکز بر موقعیت و ارزیابی نحوه واکنش مناسب، توجه‌شان بیشتر معطوف به تهدیدهای موجود در موقعیت می‌شود. این گرایش سبب بروز حالتی از توجه متمرکز در آن‌ها خواهد شد و اضطراب آن‌ها را در موقعیت‌های متفاوت افزایش می‌دهد (۳۷). از این‌رو افراد در موقعیت‌های اجتماعی به دنبال نشانه‌های تهدید هستند و از تمرکز بر برنامه‌ریزی برای موقعیت مدنظر ناتوان می‌شوند. بنابراین کسانی که در مهارت تنظیم هیجان مشکل دارند، درباره تهدید ناشی از موقعیت میان‌فردی فاجعه‌سازی کرده و به اضطراب اجتماعی دچار می‌شوند. اما افرادی که مهارت‌های مفیدی برای تنظیم هیجان دارند، توانایی روان‌شناختی و شخصیتی قابل‌توجهی برای برخورد مناسب و بهنگام با موقعیت‌هایی اضطراب‌آفرین خواهند داشت. در نهایت این

4. Voncken MJ, Bögels SM. Social performance deficits in social anxiety disorder: Reality during conversation and biased perception during speech. *Journal of Anxiety Disorders*. 2008; 22(8):1384-92. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.02.001>
5. Levpuscek MP, Videc M. Psychometric properties of the Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA) and its relation to positive imaginary audience and academic performance in Slovene adolescents. *Stud Psychol (Bratisl)*. 2008; 50(1): 49-65.
6. Kingsbury M. "RU Mad| Me?": Social anxiety and interpretation bias in computer-mediated contexts. Carleton University, Ottawa Canada.

- 2014.
7. Kuehner C, Huffziger S. Response styles to depressed mood affect the long-term course of psychosocial functioning in depressed patients. *J Affect Disord.* 2012; 136(3): 627-33. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.10.019>
8. Cowdrey FA, Park RJ. Assessing rumination in eating disorders: Principal component analysis of a minimally modified ruminative response scale. *Eat Behav.* 2011; 12(4): 321-4. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2011.08.001>
9. Hong RY. Worry and rumination: Differential associations with anxious and depressive symptoms and coping behavior. *Behav Res Ther.* 2007; 45(2): 277-90. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.03.006>
10. Goetter EM. An empirical investigation of depressive rumination: Implications for cognitive flexibility, problem solving and depression. 2010.
11. Koval P, Kuppens P, Allen NB, Sheeber L. Getting stuck in depression: The roles of rumination and emotional inertia. *Cogn Emot.* 2012; 26(8): 1412-27. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.667392>
12. Albert U, Rosso G, Maina G, Bogetto F. Impact of anxiety disorder comorbidity on quality of life in euthymic bipolar disorder patients: differences between bipolar I and II subtypes. *J Affect Disord.* 2008; 105(1): 297-303. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2007.05.020>
13. Hamilton KE, Wershler JL, Macrodimitris SD, Backs-Dermott BJ, Ching LE, Mothersill KJ. Exploring the effectiveness of a mixed-diagnosis group cognitive behavioral therapy intervention across diverse populations. *Cogn Behav Pract.* 2012; 19(3): 472-82. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2011.12.002>
14. Beauregard M, Levesque J, Bourgouin P. Neural correlates of conscious self-regulation of emotion. *J Neurosci.* 2001.
15. Mauss IB, Evers C, Wilhelm FH, Gross JJ. How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation. *Pers Soc Psychol Bull.* 2006; 32(5): 589-602. <https://doi.org/10.1177/0146167205283841>
16. Rezvan Sh, Bahrami F, Abedi MR. The effect of emotional regulation on students' happiness and intellectual rumination. *Iranian Journal of Psychiatry & Clinical Psychology.* 2009; 13: 251-7.
17. Gratz KL, Gunderson JG. Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behav Ther.* 2006; 37(1): 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2005.03.002>
18. Gross JJ. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology.* 2002; 39(3): 281-91. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
19. Ornaghi V, Brockmeier J, Grazzani I. Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *J Exp Child Psychol.* 2014; 119: 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>
20. Schuppert HM, Timmerman ME, Bloo J, van Gemert TG, Wiersema HM, Minderaa RB, et al. Emotion regulation training for adolescents with borderline personality disorder traits: a randomized controlled trial. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2012; 51(12): 1314-23. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.09.002>
21. Delavar A. Applied Probability and Statistics in Psychology and Educational Sciences. Tehran, Roshd Publications; 2007.
22. Nolen-Hoeksema S, Morrow J. A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: the 1989 Loma Prieta Earthquake. *J Pers Soc Psychol.* 1991; 61(1): 115. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.1.115>
23. La Greca AM, Lopez N. Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *J Abnorm Child Psychol.* 1998; 26(2): 83-94. <https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>
24. Ostovar S, Razavyeh A. Examine the psychometric properties of the social anxiety scale for adolescents (SAS-A) for use in Iran. *J Metho and Psycho Mode.* 2013; 3(12): 69-78. (Persian)
25. Luminet O. 10 Measurement of Depressive Rumination and Associated Constructs. *Depressive Rumination.* 2004; 187-215.
26. Mansouri A, Bakhshi Pour Roodsari A, Mahmood Aliloo M, & Farnam A, Fakhari A. Compare worry, Obsession and rumination in patients with generalized anxiety disorder, obsessive-compulsive disorder, major depressive disorder and normal controls. *Psychological studies* 2011;7(4):55-75.
27. Davies MI, Clark DM. Thought suppression produces a rebound effect with analogue post-traumatic intrusions. *Behav Res Ther.* 1998; 36(6): 571-82. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00051-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00051-5)
28. Rahmani F, Hashemian K. Effectiveness of cognitive-emotional regulation program on anxiety and depression symptoms in girls. *psychol stu.* 2017; 13(2): 48-63.

29. Desrosiers A, Vine V, Curtiss J, Klemanski DH. Observing nonreactively: A conditional process model linking mindfulness facets, cognitive emotion regulation strategies, and depression and anxiety symptoms. *J Affect Disord.* 2014; 165(3): 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.04.024>
30. Smits JA, Minhajuddin A, Jarrett RB. Cognitive therapy for depressed adults with comorbid social phobia. *J Affect Disord.* 2010; 114(1-3): 271-8. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.08.008>
31. Hazlett-Stevens H. Mindfulness-based stress reduction for comorbid anxiety and depression: Case report and clinical considerations. *J Nerv Ment Dis.* 2012; 200(11): 999-1003. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3182718a61>
32. Leahy RL. Model of emotional schemas. *Cogn Behav Pract.* 2002; 9(3): 177-90. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80048-7](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80048-7)
33. Leahy RL. Emotional schema therapy: a bridge over troubled waters. *Acceptance and Mindfulness in Cognitive Behavior Therapy: Understanding and Applying the New Therapies.* 2011; 109-31.
34. Leahy RL. Emotional schema therapy. Guilford Publications; 2015.
35. Leahy RL, Tirsch DD, Melwani PS. Processes underlying depression: risk aversion, emotional schemas, and psychological flexibility. *Int J Cogn Ther.* 2012; 5(4): 362-79. <https://doi.org/10.1521/ijct.2012.5.4.362>
36. Amstadter A. Emotion regulation and anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders.* 2008; 22(2): 211-22. <https://doi.org/10.1016/j.janx-dis.2007.02.004>
37. Gross JJ, Thompson RA. Emotion regulation: conceptual foundations. In: Gross JJ, editor. *Handbook of emotion regulation.* New York: Guilford Press. 2007; 3-24.
38. Morrison AS, Heimberg RG. Social anxiety and social anxiety disorder. *Annu Rev Clin Psychol.* 2013; 28(9): 249-74. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185631>