

مقایسه هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی اجتماعی براساس کنترل عمل در دانش آموزان

پسر پایه ششم شهرستان روانسر

آوا مرادی^{۱*}، کسری حاتمی^۲، حسین سوری^۳

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور مرکز اسلام آباد غرب، کرمانشاه، ایران.

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور مرکز اسلام آباد غرب، کرمانشاه، ایران.

۳- استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

چکیده

هیجان ها پدیده ای اساسی و لازم در کارکرد وجود انسان هستند. از طریق توجه درست و به موقع به هیجان ها زمینه برای کنترل رفتارها فراهم می گردد. بنابراین هر فرد باید قبل از پاسخ های مقابله ای به موقعیت ها و هیجانات از آگاهی هیجانی برخوردار باشد. این آگاهی و بینش به عملکرد هیجانی با بهزیستی افراد مرتبط خواهد بود. به همین دلیل یکی از مولفه های مهم مورد توجه صاحب نظران تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش است. پژوهش حاضر با هدف مقایسه هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی اجتماعی براساس کنترل عمل در دانش آموزان پسر پایه ششم شهرستان روانسر انجام گرفت. این پژوهش از لحاظ هدف در زمره مطالعات کاربردی و از نوع علی- مقایسه ای است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر روانسر که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. به دلیل محدود بودن جامعه آماری برای بالا بردن ضریب اطمینان با استفاده از روش سرشماری تمام ۱۲۰ نفر از دانش آموز پایه ی ششم شهر روانسر به عنوان نمونه ی آماری مورد پژوهش قرار گرفتند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های هیجان آگاهی ریفی و همکاران (۲۰۰۸)، پرسشنامه شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش آموزان (SECQ) (زو و جی (۲۰۱۲)، و پرسشنامه ی مهار کنترل عمل دیفندورف و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. داده ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۷ تجزیه و تحلیل شد، و در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی پردازش شد. در تحلیل استنباطی یافته ها جهت سنجش فرضیه ها از آزمون تحلیل رگرسیون چند متغیری و ماتریس همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی - اجتماعی در دانش آموزان براساس کنترل عمل تفاوت معناداری دارد، همچنین نتایج ماتریس ضریب همبستگی پیرسون نیز نشان داد بین هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی - اجتماعی با کنترل عمل رابطه معنی داری وجود دارد. از سوی دیگر نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود، که هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی - اجتماعی می توانند کنترل عمل را پیش بینی کنند. بر اساس یافته های پژوهش می توان گفت که هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی اجتماعی براساس کنترل عمل در دانش آموزان پسر پایه ششم شهرستان روانسر دارای تفاوت معنی دار می باشد.

کلید واژه ها: هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی - اجتماعی، کنترل عمل، دانش آموزان پسر.

۱. مقدمه و بیان مسئله

هیجان‌ها به عنوان پدیده های ذهنی، انگیزاننده، هدفمند و البته کم دوامی هستند که به افراد در سازگاری با وضعیت های محیطی مختلف کمک می کنند، و به همین خاطر از موضوعات مهمی است که روانشناسان و صاحب نظران تعلیم و تربیت توجه ویژه ای به آن دارند. هیجان‌ها در زندگی انسان ها نقشی اساسی را ایفا می کنند. آن ها به دنبال اتفاقات متفاوت (خوشایند یا ناخوشایند)، میل به فعالیت های مشخصی را در افراد به وجود می آورد. به طور کلی هیجان ها روابط میان فردی و اجتماعی را ایجاد می نمایند. هیجان یک پدیده ی اساسی کارکرد انسان است که به صورت بهنجار دارای ارزش سازگارانه ای برای افزایش اثربخشی ما در پیگیری اهداف زندگی می باشد. همه ی ما هیجان های مختلفی تجربه می کنیم و تلاش می کنیم از طریق روش های اثربخش و غیر اثربخش با آنها مقابله کنیم. بدون هیجان ها، زندگی فاقد معنا، بافت، غنا، لذت و ارتباط با دیگران خواهد بود (مک لی و همکاران، ۱۳۹۰).

اولین بار لان و شوارتز، فرایند توانایی شناسایی و توصیف هیجان‌ها را خود و دیگران را مفهوم هیجان آگاهی نامیدند (اسایگل و همکاران^۱، ۲۰۱۲). هیجان آگاهی شامل مهارت های شناخت، شناسایی نکات قوت و ضعف خود و اینکه چگونه این نکات بر روی عملکرد فرد تأثیر می گذارند. این نکات توانایی شناختی هستند که گامی مهم در رشد فرد محسوب می شوند (امامقلی وند و همکاران، ۱۳۹۷). ریفی هیجان آگاهی را دارای ۶ بعد می داند، این ابعاد عبارتند از: قیاس توانایی در تفاوت قائل شدن بین هیجان‌ها و تعیین کردن سوابقش (تفاوت قائل شدن بین هیجان‌ها)، توجه به جنبه های فیزیولوژیکی تجربه هیجانی (خودآگاهی جسمی)، هیجان‌ها ارتباطی (اشتراک زبانی)، اظهارات بی پرده (هیجان‌ها عملی)، هیجان‌ها که شخص با آن نسبت به دیگران مواجهه می شود (تمایل هیجان‌ها دان و تحلیل هیجان‌ها خود) (ریفی و همکاران^۲، ۲۰۰۸). طبق پژوهش های بدست آمده، دانش آموزانی که از نکات قوت و ضعف هیجان‌های خود آگاهی دارند، احتمال بیشتری می رود حالت های هیجانی خود را تشخیص دهند؛ و از علت هیجان‌های خود اطلاع داشته باشند. چنانچه دانش آموزان به طور فراشناختی آگاهی از هیجان‌های خود داشته باشند، احتمال بیشتری می رود که بر روی هیجان‌های خود کنترل داشته باشند و در نتیجه مسئولیت تصمیم گیری در زندگی را بر عهده می گیرند (امامقلی وند و همکاران، ۱۳۹۷).

شایستگی هیجانی-اجتماعی به چگونگی برخورد افراد با اطلاعات هیجانی بین فردی و درون فردی اشاره دارد، به همین به علت در بعضی متون، شایستگی هیجانی به عنوان «هوش هیجانی» شناخته می شود. به عبارت دیگر، شایستگی هیجانی به معنی شناسایی، بیان، درک، تنظیم و استفاده از هیجان های خود و یا دیگران است (براسور، گرگوار، بوردو، میکولاچاک^۳، ۲۰۱۳). «شایستگی هیجانی» که بر اساس «دانش هیجانی» و «تنظیم هیجانی» تعریف شده است، می تواند رفتارهای آشکار خودتنظیم شده فرد را تقویت نماید و در مقابل رفتارهای ناسازگارانه را کاهش دهد (ایزارد و همکاران^۴، ۲۰۰۸). در واقع به نظر می رسد که شایستگی هیجانی-اجتماعی بر بسیاری از جنبه های مهم زندگی مانند سلامت جسمانی، بهزیستی روانی، روابط اجتماعی و موفقیت حرفه های تأثیر می گذارد. در سطح روانشناختی، پژوهش ها نشان داده اند که شایستگی

^۱. Szczygie.^۲. Rieffe^۳. Brasseur^۴. Izard

هیجانی بالا با بهزیستی، اعتماد به نفس بیشتر، رضایت از زندگی و کاهش اختلال های روانی ارتباط دارد (بادری و همکاران، ۲۰۱۷، ۵).

نتایج پژوهش های متعدد نشان می دهد که دانش آموزانی که از مهارت شایستگی هیجانی - اجتماعی بالاتری برخوردار بودند، عملکرد تحصیلی بهتری نیز داشتند، همچنین آنها در بزرگسالی هم به همان نسبت، عملکرد بهتری از خود نشان دادند (دیویدسون^۶ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین پژوهش های متعدد طولی نشان می دهد که برنامه های آموزشی که با هدف ارتقای شایستگی های هیجانی - اجتماعی انجام شده است، علاوه بر ارتقای مثبت عملکرد تحصیلی، خودآگاهی، سخت رویی، مهارت های ارتباطی، مدیریت هیجانی و حل مسئله را در شرکت کنندگان در برنامه ارتقا بخشیده است. کنترل عمل به توانایی برنامه ریزی و اجرا در مواجهه با مشکلات و چالش ها اشاره دارد و شامل جوانبی مانند تفکر از راه اهداف بلند مدت، به تاخیر انداختن رضایت، مقاومت در برابر انواع وسوسه ها و کنترل احساسات است (بامیستر و تیزنی^۷، ۲۰۱۴). کنترل عمل، هم چنین به توانایی مقاومت در برابر وسوسه ها، تنظیم احساسات، کنترل شناخت ها و تنظیم رفتار اشاره دارد (اوزیل^۸، ۲۰۱۷).

تحقیقات متعددی نشان داده اند که تاثیر کنترل عمل بر روی جنبه های مختلف زندگی بسیار زیاد است. در سال ۲۰۱۱، مفیت و همکارانش دریافتند که توانایی کنترل در کودکان به عنوان یک پیش بینی کننده، نتایج مطلوبی از ابعاد زندگی فرد را در حوزه های مختلف سلامت فیزیکی، سلامت اجتماعی و حتی بهبود وضعیت اقتصادی به دنبال دارد (صفاریه، ۱۳۹۸). مطالعات متعدد نشان می دهند که کودکان در مدارس صلاحیت های اجتماعی و هیجانی را کسب می کنند. آنان با توسل به این صلاحیت ها و با خودآگاهی توانایی استفاده از انواع مهارت های شناختی، اجتماعی و هیجانی خود را برای ارتقای ارتباط درست با دیگران به کار می گیرند، و این پردازش صحیح هیجانی باعث سازگاری اجتماعی و بهبود جنبه های مختلف عملکرد فرد می گردد (جوری گوا، ۲۰۱۴).

با توجه به مطالب ذکر شده، مبنی بر اهمیت هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی - اجتماعی و کنترل عمل در زندگی افراد و همچنین با توجه به تاثیر تایید شده ی رشد و ارتقای هر کدام از متغیرها بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی و بسیاری از مولفه های سلامتی جسمی و روانشناختی، توجه و شناخت به این متغیرها در کنار هم در دوران کودکی بسیار حائز اهمیت است. بنابر این پژوهشگر در پژوهش حاضر قصد دارد تا با مقایسه ی ابعاد هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی - اجتماعی بر اساس کنترل عمل، دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان روانسر را مورد پژوهش قرار دهد. برای رسیدن به هدف پژوهش، پژوهشگر در این پژوهش به دنبال پاسخ سوالات زیر است:

- آیا هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی - اجتماعی بر اساس کنترل عمل بر دانش آموزان به طور معنی داری متفاوت است؟
- آیا بین هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی - اجتماعی و کنترل عمل به طور معنی داری همبستگی وجود دارد؟

۱-۱. فرضیه های پژوهش

^۵. Baudry

^۶. Davidson

^۷. Baumeister

^۸. Uziel

- فرضیه اصلی: هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی براساس کنترل عمل در دانش آموزان به طور معنا داری متفاوت است.
- فرضیه فرعی: بین هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی- اجتماعی و کنترل عمل به طور معنی داری همبستگی وجود دارد.

۲. پیشینه پژوهش

مکرم، کاظمی و تکلوی (۱۴۰۰) در پژوهشی اثربخشی آموزش مهارت های هیجانی- اجتماعی را بر شایستگی هیجانی- اجتماعی و بهزیستی روانشناختی دختران تک والد را مورد بررسی و ارزیابی قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد آموزش مهارت های هیجانی- اجتماعی تاثیر معنادار ی بر بهبود شایستگی هیجانی- اجتماعی و بهزیستی روانشناختی دختران تک والد داشته است. بخشی، یوسفی (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان بررسی ویژگی های روانسنجی پرسشنامه نیمرخ شایستگی هیجانی به این نتیجه رسیدند که پرسشنامه نیمرخ شایستگی هیجانی برای سنجش شایستگی هیجانی دانش آموزان ایرانی ابزاری معتبر است و می توان از آن در پژوهش های روانشناختی استفاده کرد. نوری (۱۳۹۹)، پژوهشی با عنوان رابطه ی شایستگی های هیجانی- اجتماعی و وجدان تحصیلی را با درگیری تحصیلی در دانش آموزان مورد ارزیابی قرار داد. نتایج حاکی از آن بود که بین متغیرهای شایستگی هیجانی- اجتماعی، وجدان تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه ی معناداری وجود دارد. همچنین متغیرهای وجدان تحصیلی و شایستگی هیجانی- اجتماعی توانستند متغیر درگیری را پیش بینی و تبیین نمایند -شوقی (۱۳۹۸)، در پژوهشی با عنوان مقایسه ی شایستگی های هیجانی- اجتماعی مادران کودکان نقص توجه، پیش فعال و عادی دریافت که ضمن اینکه شایستگی های هیجانی - اجتماعی مادران هر سه گروه با هم تفاوت معناداری داشته ، می توان با بهبود شایستگی های هیجانی- اجتماعی اختلال پیش فعالی را بهبود بخشید. مظاهری نژاد فرد، حسین ثابت و برجعلی (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر وابستگی بین فردی و کنترل عمل افراد مبتلا به اختلال شخصیت وابسته به این نتیجه رسیدند که به کارگیری درمان پذیرش و تعهد در مراکز روان درمانی برای درمان و بهبود مشکلات مربوط به اختلالات شخصیت مفید و مؤثر خواهد بود.

واکنر^۹ (۲۰۲۰) در بررسی خود نشان داد که نوجوانانی که از سطح بهزیستی پایینی برخوردار بودند، در مقایسه با نوجوانانی که از سطح بهزیستی بالاتری برخوردار بودند، از مشکلات هیجانی- اجتماعی بیشتری برخوردار بودند. نتایج بیانگر این بود که شایستگی های هیجانی- اجتماعی با بهزیستی روانشناختی افراد مرتبط بوده است. لوهبک و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان ادراکات و احساسات معلمان: مفهوم سازی و ارتباط که با هدف بررسی شش مؤلفه هیجان آگاهی (مهارت های آموزشی، دانش زمینه ای، مشاوره، نوآوری، استفاده از رسانه و تشخیص) و سه مؤلفه احساس (لذت، خشم و اضطراب) انجام دادند به این نتایج دست یافتند که تمام مؤلفه های هیجان آگاهی به وضوح از یکدیگر جدا شده اند و همه شش مؤلفه هیجان آگاهی با لذت بردن رابطه مثبت و با اضطراب و خشم رابطه ای منفی دارند. کالدول و هایس (۲۰۱۶) در تحقیق خود رابطه خودکارآمدی و هیجان آگاهی بیان می دارند که خودکارآمدی و هیجان آگاهی جزو وظایف اخلاقی رهبران هستند و درک تواناییها و هویت فردی کمک می کند. کرنزler^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۶) در مطالعه ای که به مدت یکسال و با ارزیابی های ۳ ماهه بر روی ۲۰۴ کودک و نوجوان ۷ تا ۱۶ ساله ، انجام دادند دریافتند که ضعف آگاهی هیجانی کودکان و نوجوانان

^۹ Vacenre

^{۱۰} Kranzler

می تواند علائم اضطراب و افسردگی را پیش بینی نماید. طبق یافته های آنان فقر هیجان آگاهی عاملی مهم در رشد و حفظ علائم افسردگی و اضطراب است، و پیامدهای مهمی را در برنامه های درمانی و پیشگیری برجای می گذارد. هولشگر و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی نقش تنظیم هیجان را در محل کار به عنوان مداخله در تنظیم احساسات و ضوابط راهنمایی در مشاغل خدماتی مورد بررسی و مطالعه قرار دادند. یافته های این پژوهش نشان داد تنظیم هیجانی با راهنمایی دادن به مشتری ها در ارتباط بود؛ به عبارت دیگر کسانی که از آموزش مهارت تنظیم هیجان برخوردار بودند روابط بهتری در محل کار خود با هم کاران و مشتریان داشتند و از احساسات مثبت بیشتری برخوردار بودند.

هیجان آگاهی فرایندی محسوب می شود که از به واسطه ی آن اشخاص هیجان هایشان را برای پاسخ به توقعات محیطی هشیارانه و ناهشیارانه تعدیل می نماید، شایستگی هیجانی- اجتماعی به نوعی به چگونگی کنترل هیجانات اشاره دارد، و کنترل عمل تصمیم گیرندگان انسانی را قادر می سازد که روال عادی را باطل کنند. در هیچ یک از پژوهش های پیشین، این سه متغیر مهم به طور همزمان مورد بررسی و ارزیابی قرار نگرفته بود، کما اینکه در زمینه ی متغیر کنترل عمل مقالات و پژوهش های بسیار اندکی وجود داشت. همچنین در پژوهش های قبلی صرفاً تأثیرپذیری و یا تأثیر گذاری هریک از این متغیرها را بر متغیر دیگر سنجیده بودند. در حالی که پژوهش حاضر به خوبی توانست، با مقایسه متغیرهای فوق الذکر میزان همبستگی بین آنان را در نمونه ی آماری مورد سنجش قرار دهد و همچنین میزان متفاوت بودن هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی را بر اساس کنترل عمل مورد ارزیابی قرار دهد.

۳. روش پژوهش

با توجه به موضوع و عنوان پژوهش، پژوهش حاضر از لحاظ هدف در زمره پژوهش های کاربردی، از نظر معیار زمان از نوع مقطعی و از لحاظ روش از نوع علی- مقایسه ای است. بر اساس نقطه ی برش در پرسشنامه کنترل عمل دانش آموزان به دو گروه سطوح بالا و پایین تقسیم شدند.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه ی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر روانسر که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. به دلیل محدود بودن جامعه آماری برای بالا بردن ضریب اطمینان با استفاده از روش سرشماری تمام ۱۲۰ نفر از دانش آموز پایه ی ششم شهر روانسر به عنوان نمونه ی آماری مورد پژوهش قرار گرفتند. ملاک های ورود به این مطالعه شامل موارد زیر است:

۱. رعایت اصل آزادی و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش

۲. جنسیت پسر پایه ششم ابتدایی

ملاک خروج از این مطالعه نیز مخدوش بودن یا ناقص بودن هریک از پاسخنامه ها در نظر گرفته شد.

پرسشنامه های مورد نظر عبارتند از:

۱. پرسشنامه هیجان آگاهی ریفی و همکاران (۲۰۰۸): این مقیاس در سال (۲۰۰۸) توسط ریفی و همکارانش، طراحی

و اجرا شد، که پس از بدست آوردن اعتبار و روایی بالایی به عنوان یک مقیاس استاندارد جهانی مورد توجه قرار

گرفت. ریفی و همکارانش براساس مقیاس نارسایی هیجانی تورنتو (باگبی و همکاران، ۱۹۹۴) جهت سنجش

چگونگی احساس یا ادراک کودکان و نوجوانان در مورد احساساتشان طرح خود را توسعه دادند و مقیاس ۳۰

سوالی خود را تدوین نمودند. پرسشنامه هیجان آگاهی ریفی و همکاران، ۳۰ گویه دارد، و هر گویه دارای پاسخ ۳ گزینه ای طیف لیکرت است. این پرسشنامه شش حیطه از هیجان (تمایز هیجانی- مشارکت کلامی هیجان ها، آشکارسازی هیجان ها، آگاهی بدنی، توجه به هیجان های دیگران، تحلیل هیجان ها) را می سنجد. جهت سنجش پایایی و روایی این پرسشنامه ریفی و همکاران (۲۰۰۹) در ابتدا آن را بر روی ۷۰۶ کودک و نوجوان هلندی مورد بررسی قرار دادند. نتایج گویای این بود که پایایی خرده مقیاس های توانایی تمایز قائل شدن میان هیجانات، توانایی به اشتراک گذاشتن احساسات، توانایی پنهان کردن هیجانات، خودآگاهی جسمی، توجه کردن به هیجانات دیگران و توانایی تحلیل هیجانات به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۶۸، ۰/۶۸، ۰/۶۴، ۰/۶۵، و ۰/۶۵ بود. ریفی و همکاران (۲۰۰۹) با استفاده از تحلیل عاملی ساختار ۶ عاملی پرسشنامه را تایید کرد. در ایران نیز جهت سنجش روایی و پایایی پرسشنامه ی مذکور، غلامرضا و صابری (۱۳۹۷) روایی و پایایی این پرسشنامه آزمون آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را برابر با ۰/۷۸ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز روایی پرسشنامه با تایید و اعمال نظر استاد راهنما مورد تایید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شد.

۲. پرسشنامه شایستگی هیجان اجتماعی دانش آموزان (SECQ): این پرسشنامه توسط زو و جی (۲۰۱۲) که بر مبنای مبانی نظری مدلهمکاری یادگیری آموزشگاهی هیجانی - اجتماعی (۲۰۰۸) ساخته شده است، مشتمل بر ۲۵ سؤال و در قالب طیف ۶ درجه ای لیکرت ۱. کاملاً مخالفم، ۲ تا حدی مخالفم، ۳ مخالفم، ۴ تا حدی موافقم، ۵ موافقم و ۶ کاملاً موافقم، طراحی شده است. پرسشنامه ی مذکور ۵ مؤلفه ی خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم گیری مسئولانه را مورد ارزیابی و سنجش قرار می دهد. پژوهشگران سازنده ی این مقیاس طی مطالعات متعدد اعتبار و روایی آن را بارها مورد بررسی قرار داده اند، و در همه ی آنها اعتباری بین ۰/۸۰ و بیشتر گزارش نموده اند. در ایران نیز پژوهشگران متعددی به سنجش این مقیاس پرداخته اند. در سال ۱۳۹۷، امامقلی وند پس از سنجش آن، همسانی درونی قابل قبول آن را تایید نمود، و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس های آن نمرات ۰/۷۷ تا ۰/۸۰ را بدست آورد. همچنین پایایی پرسشنامه از طریق بازآزمایی ۰/۸۶ بدست آمد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی موید این بود که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده ها داشته و کلیه ی شاخصهای نیکویی برازش پرسشنامه را تایید نمودند (امامقلی وند و همکاران، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر نیز آلفای کل پرسشنامه ۰/۸۷ و در زیر مقیاس ها تا ۰/۸۰ بدست آمد.

۳. پرسشنامه کنترل عمل: این پرسشنامه مقایس تجدیدنظر شده کنترل عمل دیفندورف و همکاران (۲۰۰۰) شامل ۲۲ گویه و سه بعد (کناره گیری/ اشتغال ذهنی، آغازگری/ دودولی، پافشاری/ بی ثباتی) است. هر گویه دو گزینه (الف و ب) دارد که یکی از گزینه ها نشان دهنده جهت-گیری پویا و دیگری نشان دهنده جهت گیری ایستا می باشد. برای نمره گذاری، پاسخ های مربوط به جهتگیری پویا در نظر گرفته میشود. به منظور تهیه نسخه فارسی، ابتدا فرم تجدیدنظر شده این مقیاس ترجمه و در اختیار یکی از متخصصان روانشناسی قرار گرفت. بعد از انجام پارهای اصلاحات، در مرحله بعد، این مقیاس در اختیار دو نفر از متخصصان زبان انگلیسی قرار گرفت و نهایتاً با اعمال اصلاحاتی، نسخه نهایی تهیه و اجرا شد. با توجه به نتایج آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر مشخص گردید که پایایی پرسشنامه ی کنترل عمل برابر با ۰/۷۷ بود.

بعد از اخذ مجوز از سوی اداره آموزش و پرورش شهرستان روانسر و هماهنگی لازم با مدارس موردنظر و توضیحاتی پیرامون موضوع تحقیق برای دانش آموزان پرسشنامه ها در بین نمونه آماری تقسیم و بعد از تکمیل نمودن آنها داده های جمع آوری شده مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

داده های خام به دست آمده از پرسشنامه های پژوهش با استفاده از نرم افزار آماری SPSS - ۲۷ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند، و نتایج در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی ارائه شده است.

— الف) آمار توصیفی: داده ها در آمار توصیفی مشتمل بر درصد، فراوانی، میانگین، انحراف معیار و واریانس است.

— ب) آمار استنباطی: جهت بررسی فرضیات پژوهش از آزمون های آمار استنباطی تحلیل واریانس چند متغیری و ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید..

۴. یافته ها

۴-۱. یافته های جمعیت شناختی

در پژوهش حاضر، ویژگی های جمعیت شناختی ۱۲۰ نفر از دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی بر اساس متغیرهای وضعیت تحصیلی (معدل)، سن و سطح تحصیلات والدین مورد بررسی توصیفی قرار گرفت. از نظر وضعیت تحصیلی، اکثریت دانش آموزان معادل ۱۰۶ نفر (۸۸.۳ درصد) در رتبه ارزشیابی «خیلی خوب» و ۱۴ نفر (۱۱.۷ درصد) در رتبه «خوب» قرار داشتند و هیچ یک از آزمودنی ها در سطوح «قابل قبول» و «نیازمند به تلاش بیشتر» قرار نگرفتند. همچنین از حیث توزیع سنی، بیشترین فراوانی به گروه سنی ۱۲ سال با ۸۶ نفر (۷۱.۷ درصد) اختصاص داشت و پس از آن، گروه های سنی ۱۳ سال با ۲۹ نفر (۲۴.۲ درصد) و ۱۴ سال با ۵ نفر (۴.۲ درصد) به ترتیب در رده های بعدی قرار گرفتند.

از بعد مشخصات تحصیلی والدین، بررسی سطح سواد مادران نشان داد که بیشترین فراوانی مربوط به سطح تحصیلی پایین تر از دیپلم با ۴۸ نفر (۴۰ درصد) و دیپلم با ۴۳ نفر (۳۵.۸ درصد) است؛ همچنین ۱۴ نفر (۱۱.۷ درصد) بی سواد، ۱۲ نفر (۱۰ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۳ نفر (۲.۵ درصد) دارای مدرک فوق دیپلم بودند. در خصوص سطح سواد پدران نیز بیشترین سهم نمونه به دارندگان مدرک دیپلم با ۳۶ نفر (۳۰ درصد) و پایین تر از دیپلم با ۳۵ نفر (۲۹.۲ درصد) اختصاص داشت و در ادامه، ۲۵ نفر (۲۰.۸ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد، ۱۶ نفر (۱۳.۳ درصد) فوق دیپلم و ۸ نفر (۶.۷ درصد) بی سواد گزارش شدند.

۴-۲. یافته های توصیفی

در این بخش، شاخص های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات برای متغیرهای پژوهش (هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی-اجتماعی و کنترل عمل) در گروه نمونه (۱۲۰ نفر) محاسبه و گزارش شده است. یافته ها نشان می دهد که در متغیر «هیجان آگاهی»، میانگین نمرات ۵۴.۸۱ با انحراف استاندارد ۷.۴۱ بوده است که دامنه ی تغییرات آن در بازه ۴۰ تا ۷۱ قرار دارد. در متغیر «شایستگی هیجانی-اجتماعی»، میانگین نمرات برابر با ۸۲.۵۷ با انحراف استاندارد ۱۵.۸۶ به دست آمد که حداقل نمره کسب شده ۴۰ و حداکثر آن ۱۰۹ است. در نهایت، متغیر «کنترل عمل» با میانگین ۳۷.۲۷ و انحراف استاندارد ۳.۶۱ گزارش شد که دامنه تغییرات این متغیر بین حداقل ۲۹ تا حداکثر ۴۳ قرار دارد.

۳-۴. بررسی فرضیه های پژوهش

فرضیه اصلی: هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی بر اساس کنترل عمل در دانش آموزان تفاوت معناداری دارد.

جدول ۱. نتایج آزمون باکس مبنی بر همگنی ماتریس های واریانس- کوواریانس

متغیر وابسته	آماره آزمون باکس	آماره آزمون F	سطح معناداری
هیجان آگاهی	۱۲۰.۹۶	۳.۶۲	۰/۰۷۲
شایستگی هیجانی- اجتماعی			

داده های جدول ۱ نشان می دهد که: سطح معنی داری به دست آمده بزرگ تر از ۰/۰۵ می باشد، لذا داده های پژوهش حاضر فرض همگنی ماتریس های واریانس- کوواریانس را تایید نموده است؛ بنابراین می توان از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیره استفاده نموده، و نتایج حاصل از آن را قابل اطمینان دانست.

جدول ۲. نتایج آزمون لون مبنی بر پیش فرض همگنی واریانس های بین گروهی

متغیرهای وابسته	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معنی داری
هیجان آگاهی	۴.۵۹۶	۱۲	۱۰۷	۰.۱۲۴
شایستگی هیجانی اجتماعی	۳.۲۶۳	۱۲	۱۰۷	۰.۱۱۸

نتایج آزمون لون که به طور مشروح در جدول ۲ نمایش داده شده است، نشان می دهد که سطح معناداری به دست آمده بزرگ تر از ۰/۰۵ است، بنابراین دو گروه با کنترل عمل از نظر واریانس تفاوت معنی داری با هم نداشته، و همین نشان دهنده همگنی بین واریانس های دو گروه است. بنابراین این مفروضه برقرار بوده، و بر اساس آن می توان از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده نموده، و نتایج حاصل از آن را قابل اطمینان دانسته، بنابراین نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره را در قالب جداول ۳ و ۴ نمایش می دهد.

جدول ۳. خلاصه آزمون های چندمتغیری متغیرهای پژوهش در دانش آموزان بر اساس کنترل عمل

آزمون های چند متغیره	مقادیر	F	معنی داری	ضریب تأثیر	توان آماری
ردگیری پیلای	۰.۹۹۴	۶۱.۲۵۶ ^b	...	۰.۱۳۷	۰.۹۸۶
ویلکز لامبدا	۰.۰۰۶	۶۱.۲۵۶ ^b	...	۰.۱۳۷	۰.۹۸۶
ردگیری هوتلینگ	۱۵.۳۴۰	۶۱.۲۵۶ ^b	...	۰.۱۳۷	۰.۹۸۶
بزرگترین ریشه روی	۱۵.۳۴۰	۶۱.۲۵۶ ^b	...	۰.۱۳۷	۰.۹۸۶

بر مبنای نمرات جدول شماره ۳ مقدار آزمون های چندگانه همچون ویلکز لامبدا (۰/۰۰۶) و F محاسبه شده ی آن (۶۱/۲۵۶) را نشان می دهد، بر این اساس می توان ادعا نمود که فرضیه پژوهش مورد تایید است. به بیان روشنتر، بین گروه از دانش آموزان با کنترل عمل از نظر هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی اجتماعی با هم تفاوت معنی داری وجود داشته است. در جدول شماره ۴ اثرات بین آزمودنی بر اساس کنترل عمل نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش در دانش آموزان بر اساس کنترل عمل

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	معنی داری	ضریب تأثیر	توان آماری
هیجان آگاهی	۱.۴۲	۱۲	۱.۸۳۳	۰/۰۰۵	۰.۰۰۲	۰.۹۷۵
شایستگی هیجانی اجتماعی	۴.۸۰	۱۲	۰.۹۹۴	۰/۰۰۰	۰.۰۰۳	۰.۹۷۰

نتایج جدول ۴ نشان داد که هیجان آگاهی ($Sig=0/005$ و $F=1/833$)، شایستگی هیجانی اجتماعی ($Sig=0/000$) و $F=0/994$ در دانش آموزان بر اساس کنترل عمل متفاوت است و این تفاوت معنادار است. لذا می توان گفت هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی اجتماعی در دانش آموزان با کنترل عمل به طور معنی داری بیشتر است.

فرضیه فرعی: بین هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی- اجتماعی و کنترل عمل به طور معنی داری همبستگی وجود دارد.

جدول ۵. نتیجه آزمون چولگی، کشیدگی برای نرمال بودن توزیع نمرات

متغیرهای پژوهش	چولگی		کشیدگی	
	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد
هیجان آگاهی	۰.۲۴۲	۰.۲۲۱	-۰.۲۷۸	۰.۴۳۸
شایستگی هیجانی- اجتماعی	-۰.۷۰۷	۰.۲۲۱	۱	۰.۴۳۸
کنترل عمل	-۰.۳۹۲	۰.۲۲۱	-۰.۶۴۸	۰.۴۳۸

در جدول شماره ۵ نتایج آزمون چولگی و کشیدگی جهت نمایش نرمال بودن توزیع نمرات نمایش داده شده است. این جدول نشان می دهد مقدار چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه (۱- تا ۱) قرار داشته است. بر همین اساس می توان ادعا نمود که توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال بوده است. بنابراین جهت اطمینان و دقت از آزمون های آماری می توان از رگرسیون چند متغیره استفاده نمود. در جدول ۶ مفروضه عدم همخطی چندگانه بررسی شده است.

جدول ۶ ضریب تحمل و تورم واریانس متغیرهای پیش بین و میانجی

متغیرهای پژوهش	ضریب تحمل	تورم واریانس
هیجان آگاهی	۰/۹۷۲	۱.۲۳۵
شایستگی هیجانی- اجتماعی	۰/۹۷۲	۱.۱۸۴
کنترل عمل	۰/۹۷۲	۱.۴۱۸

بر مبنای نمرات جدول شماره ۶ هیچ کدام از مقادیر ضریب تحمل کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ نبوده، و همچنین هیچ یک از مقادیر، تورم واریانس بزرگتر از حد مجاز ۱۰ نداشته اند؛ و چون وجود همخطی چندگانه در متغیرهای پیش بین مشاهده نشد، می توان از آزمون های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده نموده و نتایج آن را قابل اطمینان دانست. در جدول ۷ ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۷ نتایج ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳
کنترل عمل	۱		
هیجان آگاهی	۰/۱۴۸**	۱	
شایستگی هیجانی- اجتماعی	۰/۴۴۹**	۰/۱۶۷**	۱

** مقدار احتمال در سطح ۰/۰۱

بر اساس جدول ۷ نتایج ماتریس ضریب همبستگی پیرسون نشان داد بین هیجان آگاهی ($r = 0/148$)، شایستگی هیجانی- اجتماعی ($r = 0/449$)، $p < 0/007$ ، شایستگی هیجانی- اجتماعی ($r = 0/449$) با کنترل عمل رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. بین هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی نیز با ($r = 0/167$)، $p < 0/009$ رابطه معنادار و مثبت مشاهده شد. از آنجایی که بین متغیرهای پژوهش رابطه معناداری وجود دارد این امر ادامه تحلیل را امکان پذیر می سازد، لذا برای پیش بینی کنترل عمل بر اساس تعامل همزمان هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی از آزمون رگرسیون چند متغیره استفاده می گردد، و نتایج آن در جدول های شماره ۴-۱۴ تا ۴-۱۶ نمایش داده می شود.

جدول ۸. خلاصه مدل رگرسیون چندمتغیره بر کنترل عمل بر اساس هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی

مدل	همبستگی چندگانه (MR)	مجذور R (ضریب تعیین)	مجذور R تعدیل شده
۱	۰/۲۲۲	۰/۰۰۶	۰/۰۰۳

بر اساس نتایج جدول ۸ ضریب همبستگی چندگانه کنترل عمل دانش آموزان بر اساس تعامل همزمان هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی اجتماعی برابر ۰/۲۲۲ بوده است، و بر اساس مقدار ضریب تعیین ۰/۰۰۶ درصد از واریانس کنترل عمل (دانش آموزان) بر اساس هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی اجتماعی هویت تبیین شود.

جدول ۹. نتایج واریانس چندمتغیره بر کنترل عمل بر اساس هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی - اجتماعی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری F
رگرسیون	۳۴.۹۶	۲	۱۷.۴۸	۱.۳۴۶	۰.۰۰۴
باقیمانده	۱۵۱۸.۹۶	۱۱۷	۱۲.۹۸	-	-
کل	۱۵۵۳.۹۲	۱۱۹			

جدول شماره ۹ نشان می دهد که تحلیل واریانس یک راهه بوده است، و مقدار F به دست آمده برابر ۱/۳۲۳ است، در سطح آلفای عدد کوچکتر از ۰/۰۵ معنی دار است. بنابراین واریانس چندمتغیره نشان می دهد که هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی توانایی تبیین کنترل عمل دانش آموزان را به درستی دارند، و همین نشان می دهد که مدل رگرسیونی ارائه شده، مدلی مناسب است.

جدول ۱۰. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد چندمتغیره کنترل عمل بر اساس هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی

اجتماعی					
سطح معناداری	T	ضرایب	ضرایب غیر استاندارد		متغیرهای پیش‌بین
		استاندارد	B		
		ضریب بتا (β)	خطای	استاندارد	
۰.۰۰	۱۱.۷۷		۲.۸۰	۳۲.۹۶	ثابت (Constant)
۰.۰۲	۱.۵۵۳	۰.۱۴۴	۰.۰۴۵	۰.۰۷۰	هیجان آگاهی
۰.۰۷	۰.۲۶۵	۰.۰۲۵	۰.۰۲۱	۰.۰۰۶	شایستگی هیجانی- اجتماعی

جدول شماره ۹ نتایج ضرایب استاندارد و غیر استاندارد تحلیل رگرسیون چندمتغیره به روش همزمان برای پیش‌بینی کنترل عمل را بر اساس متغیر هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی نمایش می‌دهد. بر اساس نتایج هیجان آگاهی ($\beta=0/144$ و $sig=0/02$)، شایستگی هیجانی- اجتماعی ($\beta=0/025$ و $sig=0/07$) می‌توانند کنترل عمل را پیش‌بینی کنند. لذا می‌توان فرضیه دوم مبنی بر اینکه میان هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی- اجتماعی و کنترل عمل همبستگی ارتباط معنی داری وجود دارد، تایید شد.

۵. بحث

در پژوهش حاضر، رابطه و تفاوت هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی- اجتماعی و کنترل عمل در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان روانسر بررسی شد. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل اثرات بین‌آزمودنی‌ها و تحلیل رگرسیون چندمتغیره استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان براساس میزان کنترل عمل، از نظر هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، بین هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی با کنترل عمل رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد و این دو متغیر توانستند کنترل عمل دانش‌آموزان را به‌صورت آماری پیش‌بینی کنند.

فرضیه اصلی: هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی براساس کنترل عمل در دانش‌آموزان تفاوت معناداری دارد نتایج تحلیل اثرات بین‌آزمودنی‌ها نشان داد که هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان براساس کنترل عمل متفاوت است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که از کنترل عمل مطلوب‌تری برخوردار بودند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که کنترل عمل پایین‌تری داشتند، از سطح بالاتری از هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی برخوردار بودند. بر این اساس، فرضیه اصلی پژوهش تأیید شد. هیجان آگاهی به توانایی فرد برای شناسایی، تشخیص، نام‌گذاری و تمایز میان هیجان‌های مختلف اشاره دارد. دانش‌آموزی که از هیجان آگاهی بیشتری برخوردار است، بهتر می‌تواند حالت‌های هیجانی خود را بشناسد و میان هیجان‌هایی مانند خشم، ترس، غم، نگرانی و شادی تمایز ایجاد کند. این شناخت به او کمک می‌کند تا پیش از واکنش نشان دادن، شرایط هیجانی خود را ارزیابی کند و پاسخ مناسب‌تری ارائه دهد. در مقابل، ضعف در هیجان آگاهی ممکن است موجب شود دانش‌آموز بدون شناخت دقیق علت ناراحتی یا خشم خود، رفتارهای تکانشی،

پرخاشگرانه یا اجتنابی از خود نشان دهد. کنترل عمل نیز به توانایی فرد برای آغاز رفتار هدفمند، ادامه دادن فعالیت، مهار پاسخ های نامناسب و غلبه بر موانع روان شناختی و محیطی اشاره دارد. از دیدگاه کول، کنترل عمل یکی از فرایندهای مهم خودتنظیمی است که به فرد کمک می کند میان قصد، تصمیم و رفتار واقعی هماهنگی ایجاد کند. هومل نیز معتقد است کنترل عمل، افراد را قادر می سازد تا در شرایط دشوار، رفتار خود را با هدف مورد نظر هماهنگ کنند و از واکنش های فوری و غیرسازنده فاصله بگیرند. بنابراین، دانش آموزی که کنترل عمل بیشتری دارد، هنگام تجربه هیجان های شدید، فرصت بیشتری برای مکث، ارزیابی موقعیت و انتخاب پاسخ مناسب در اختیار خود قرار می دهد. از سوی دیگر، شایستگی هیجانی- اجتماعی مجموعه ای از مهارت ها است که به فرد کمک می کند هیجان های خود و دیگران را بشناسد، روابط مناسب برقرار کند، احساس همدلی داشته باشد، تعارض ها را مدیریت کند و در موقعیت های اجتماعی به صورت سازگارانه رفتار نماید. این مهارت ها در دوره دبستان اهمیت ویژه ای دارند؛ زیرا دانش آموزان در این دوره به طور روزافزون با موقعیت های گروهی، رقابت، همکاری، پذیرش قوانین و تعامل با همسالان روبه رو می شوند. در چنین شرایطی، کنترل عمل به دانش آموز کمک می کند تا هیجان های خود را مدیریت کرده و از رفتارهای آنی و ناسازگارانه جلوگیری کند.

یافته این فرضیه با نتایج پژوهش های ایرجی راد و حاجی (۱۳۹۷)، شوقی (۱۳۹۸)، بشرپور، امیری و جعفری (۱۳۹۶) و واکتر (۲۰۲۰) همسو است. ایرجی راد و حاجی (۱۳۹۷) نشان دادند که خودآگاهی با نحوه تجربه و مدیریت هیجان ها ارتباط دارد. این یافته بیانگر آن است که هرچه فرد شناخت دقیق تری از حالات درونی خود داشته باشد، توانایی بیشتری برای تنظیم رفتار و سازگاری با موقعیت های مختلف خواهد داشت. همچنین، نتایج پژوهش شوقی (۱۳۹۸) درباره شایستگی هیجانی- اجتماعی نشان داد که این سازه می تواند در کیفیت تعاملات اجتماعی و سازگاری روان شناختی افراد نقش مهمی داشته باشد. یافته های بشرپور و همکاران (۱۳۹۶) نیز بر اهمیت آگاهی از هیجان ها در کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی دانش آموزان تأکید دارد. در همین راستا، واکتر (۲۰۲۰) نیز ارتباط میان ویژگی های روان شناختی، بهزیستی و آسیب پذیری روانی را مورد تأکید قرار داده است.

در تبیین این یافته می توان به دیدگاه های مربوط به تنظیم هیجان و یادگیری اجتماعی- هیجانی استناد کرد. براساس دیدگاه آلدائو، نولن- هوکسما و شویتزر (۲۰۱۰)، افراد برای مدیریت هیجان های خود از راهبردهای مختلفی استفاده می کنند و موفقیت این راهبردها تا حد زیادی به میزان آگاهی فرد از هیجان های خود وابسته است. همچنین، گراس و تامپسون معتقدند تنظیم هیجان فرایندی است که از طریق آن فرد بر نوع، زمان و شدت تجربه و ابراز هیجان های خود تأثیر می گذارد. بنابراین، هیجان آگاهی می تواند مقدمه ای برای تنظیم هیجان و کنترل رفتار باشد. از طرف دیگر، برنامه های یادگیری اجتماعی- هیجانی بر آموزش مهارت هایی مانند خودآگاهی، خودمدیریتی، همدلی، ارتباط مؤثر و تصمیم گیری مسئولانه تأکید می کنند. نتایج فراتحلیل دورلاک و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که برنامه های مدرسه محور یادگیری اجتماعی- هیجانی می توانند موجب بهبود مهارت های اجتماعی و هیجانی، افزایش رفتارهای سازگارانه و کاهش مشکلات رفتاری دانش آموزان شوند. این موضوع نشان می دهد که مدرسه تنها محل انتقال دانش شناختی نیست، بلکه محیطی مهم برای رشد خودتنظیمی، کنترل رفتار و شایستگی های هیجانی- اجتماعی نیز محسوب می شود. بنابراین، می توان گفت تفاوت مشاهده شده در هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی- اجتماعی براساس کنترل عمل، از نظر نظری و تجربی قابل توجیه است. دانش آموزانی که می توانند رفتار خود را در جهت اهداف مشخص هدایت کنند، احتمالاً فرصت بیشتری برای شناخت هیجان ها، ارزیابی پیامدهای رفتار و انتخاب پاسخ های اجتماعی مناسب دارند. در مقابل، ضعف در کنترل عمل ممکن است موجب شود دانش آموز در برابر هیجان های شدید، فشار همسالان یا ناکامی های تحصیلی، واکنش های سریع و کنترل نشده

نشان دهد. از این رو، تقویت کنترل عمل می تواند به طور غیرمستقیم زمینه رشد هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی-اجتماعی را فراهم سازد.

فرضیه فرعی: بین هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی-اجتماعی و کنترل عمل رابطه معناداری وجود دارد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین هیجان آگاهی و کنترل عمل رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بین شایستگی هیجانی-اجتماعی و کنترل عمل نیز رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. علاوه بر این، نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داد که هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی-اجتماعی می توانند کنترل عمل دانش آموزان را به صورت آماری پیش بینی کنند. بنابراین، فرضیه فرعی پژوهش نیز تأیید شد. رابطه مثبت میان هیجان آگاهی و کنترل عمل را می توان چنین تبیین کرد که شناخت هیجان ها، نخستین گام برای مدیریت و کنترل پاسخ های رفتاری است. هنگامی که دانش آموز بتواند حالت هیجانی خود را به درستی تشخیص دهد، بهتر می تواند علت واکنش خود را بفهمد و درباره شیوه پاسخ گویی تصمیم بگیرد. برای مثال، دانش آموزی که می تواند میان خشم، ناکامی و احساس بی عدالتی تمایز قائل شود، احتمال بیشتری دارد که به جای پرخاشگری، گفت و گو یا درخواست کمک را انتخاب کند. در واقع، هیجان آگاهی فاصله ای شناختی میان تجربه هیجان و بروز رفتار ایجاد می کند و همین فاصله، امکان کنترل عمل را افزایش می دهد. نتایج این بخش با یافته های حصارسرخ و همکاران (۱۳۹۵)، صفاریه (۱۳۹۸) و کالدول و هیز (۲۰۱۶) همسو است. حصارسرخ و همکاران (۱۳۹۵) بر ارتباط میان دانش هیجانی و رفتارهای اجتماعی کودکان تأکید کردند. صفاریه (۱۳۹۸) نیز نشان داد که کنترل عمل با متغیرهای مرتبط با عملکرد تحصیلی و خودتنظیمی ارتباط دارد. این یافته ها نشان می دهد که کنترل عمل تنها به کنترل رفتارهای آشکار محدود نمی شود، بلکه با برنامه ریزی، پیگیری هدف، مدیریت هیجان و عملکرد تحصیلی نیز ارتباط دارد.

شایستگی هیجانی-اجتماعی نیز از طریق چند مسیر می تواند کنترل عمل را تحت تأثیر قرار دهد. نخست، این شایستگی موجب افزایش توانایی همدلی و درک دیدگاه دیگران می شود. دوم، به دانش آموز کمک می کند در موقعیت های تعارض آمیز از راهبردهای حل مسئله و گفت و گوی سازنده استفاده کند. سوم، باعث می شود فرد پیامدهای اجتماعی رفتار خود را بهتر پیش بینی کند. در نتیجه، دانش آموزی که شایستگی هیجانی-اجتماعی بالاتری دارد، احتمالاً پیش از واکنش نشان دادن، تأثیر رفتار خود بر دیگران و پیامدهای احتمالی آن را در نظر می گیرد. از نظر نظری، این یافته با دیدگاه کول و یوستمان (۲۰۰۴) درباره ارتباط میان جهت گیری عمل، تقاضاهای محیطی و تنظیم هیجان هماهنگ است. براساس این دیدگاه، افرادی که جهت گیری عمل بیشتری دارند، در مواجهه با فشارهای محیطی و هیجان های ناخوشایند، بهتر می توانند رفتار خود را در جهت هدف سازمان دهی کنند. همچنین، ریس و همکاران (۲۰۱۶) کنترل عمل را عاملی مهم در تبدیل قصد و برنامه به رفتار واقعی می دانند. به عبارت دیگر، ممکن است دانش آموز بداند که باید آرام بماند، تکالیف خود را انجام دهد یا با همکلاسی خود گفت و گو کند؛ اما تحقق این قصد به میزان کنترل عمل او وابسته است. همچنین، یافته حاضر با دیدگاه دال (۲۰۱۶) درباره نقش تنظیم هیجان در سلامت رفتاری و هیجانی کودکان و نوجوانان همخوانی دارد. زمانی که فرد از هیجان خود آگاه نباشد، احتمال دارد واکنش او تحت تأثیر تکانه های لحظه ای قرار گیرد. اما آگاهی از هیجان، امکان استفاده از راهبردهای سازگارانه مانند بازنگری شناختی، حل مسئله، درخواست حمایت و کنترل پاسخ های فوری را افزایش می دهد. از این رو، رابطه میان هیجان آگاهی و کنترل عمل را می توان رابطه ای متقابل دانست؛ یعنی از یک سو آگاهی هیجانی به کنترل رفتار کمک می کند و از سوی دیگر، کنترل عمل فرصت بیشتری برای مشاهده و شناخت هیجان ها فراهم می سازد.

نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که بین دانش آموزان دارای سطوح متفاوت کنترل عمل، از نظر هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی-اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، رابطه مثبت و معناداری میان هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی-اجتماعی و کنترل عمل مشاهده شد و دو متغیر هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی-اجتماعی توانستند کنترل عمل دانش آموزان را به صورت آماری پیش بینی کنند. این نتایج بیانگر آن است که کنترل عمل، هیجان آگاهی و شایستگی هیجانی-اجتماعی، سازه هایی مرتبط با یکدیگر هستند و نمی توان رشد یکی از آن ها را بدون توجه به دو مؤلفه دیگر بررسی کرد. بنابراین، پیشنهاد می شود مدارس در کنار آموزش های شناختی و درسی، برنامه های منظم و هدفمندی برای آموزش خود آگاهی هیجانی، شناخت و نام گذاری هیجان ها، همدلی، حل مسئله، تحمل ناکامی، کنترل تکانه و تصمیم گیری مسئولانه اجرا کنند. همکاری معلمان، مشاوران، والدین و مسئولان آموزش و پرورش در این زمینه می تواند به بهبود سازگاری روانی، روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کند.

- با وجود اهمیت یافته های پژوهش، نتایج باید با توجه به محدودیت های آن تفسیر شود؛ از جمله مقطعی بودن مطالعه، انجام پژوهش در میان دانش آموزان پسر پایه ششم شهرستان روانسر، محدود بودن حجم نمونه، استفاده صرف از پرسشنامه های خود گزارشی، احتمال تأثیر مطلوب نمایی اجتماعی و تفاوت میزان همکاری و درک دانش آموزان از پرسش ها، همچنین دشواری گردآوری داده ها در شرایط تعطیلی و غیرحضور بودن مدارس. بنابراین، پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده از نمونه های بزرگ تر و متنوع تر در شهرها و مقاطع تحصیلی مختلف، دانش آموزان دختر و پسر، طرح های طولی و مطالعات مداخله ای استفاده شود و برای افزایش اعتبار یافته ها، علاوه بر پرسشنامه، از مصاحبه، مشاهده و گزارش معلمان و والدین نیز بهره گرفته شود؛ همچنین بررسی اثربخشی برنامه های آموزش هیجان آگاهی، شایستگی هیجانی-اجتماعی و کنترل عمل می تواند مسیر مناسبی برای پژوهش های آینده و طراحی برنامه های کاربردی در مدارس فراهم کند.

منابع

- آقاسی، جنت؛ آقایی، اصغر (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش خود آگاهی هیجانی بر مولفه های سلامت عمومی (اضطراب و افسردگی) دانش آموزان دختر دوره ی متوسطه ی شهرستان شهرضا. نشریه سلامت روانشناسی، ۱۱(۲): ۳۱-۴۶.
- اتکینسون، ریتال؛ هیلگارد، نولن هوکسیما، سوران و... دیگران (۲۰۰۹). زمینه ی روانشناسی. ترجمه محمود ساعتچی و همکاران (۱۳۹۵). تهران: انتشارات گپ.
- امامقلی وند، فاطمه، کدیور، پروین و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۷). شاخص های روانشناختی پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان. انداز، ۹(۳۳): ۷۹-۱۰۱.
- ایرجی راد، ارسلان؛ حاجی، مرضیه (۱۳۹۷). بررسی رابطه ی خود آگاهی و هیجانات ناشی از تدریس در معلمان هنرستان ها. مطالعات روانشناختی، ۴(۵۰): ۷۰-۵۵.
- باقری، سمیه (۱۳۸۷). بررسی آگاهی هیجانی و خلاقیت اجتماعی در دانش آموزان مقطع ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی.
- بخشی، نگین؛ یوسفی، فریده (۱۳۹۹). بررسی ویژگی های روانسنجی پرسشنامه نیمرخ شایستگی هیجانی. مجله علمی-پژوهشی روانشناسی، سال ۲۴، شماره ۲، ص ۱۶۶-۱۵۰.
- بشرپور، سجاد، امیری، ناهید، و جعفری، مهدیه (۱۳۹۶). آگاهی از هیجانات در دانش آموزان درگیر در مشکلات قلدری. ششمین کنگره انجمن روانشناسی ایران (ص ۹۸-۸۴). تهران، اردیبهشت ۱۳۹۶.

- حصار سرخی، ربابه؛ اصغری نکاح، سید محسن؛ لعل زاده، انسیه و پروانه، الهام (۱۳۹۵). مقایسه پرخاشگری و دانش هیجانی کودکان پسر بی سرپرست و بدسرپرست با کودکان عادی. *فصلنامه سلامت روان*، ۳(۲): ۷۷-۸۵.
- سمندری حسین آبادی، لیدا (۱۳۹۷). *تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی-هیجانی بر آگاهی هیجانی و خودکارآمدی در تعامل با همسالان در دانش آموزان کمرو*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه گیلان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- شوقی، زهرا (۱۳۹۸). *مقایسه شایستگی های هیجانی- اجتماعی مادران کودکان نقص توجه، بیش فعالی و عادی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه روانشناسی بالینی.
- شیرانی، محمد (۱۳۹۷). *تاثیر آموزش حل مساله بر خودآگاهی هیجانی و سازگاری اجتماعی در دانش آموزان پسر متوسطه دوم تربیت حیدریه*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه روانشناسی تربیتی.
- صفاریه، محدثه (۱۳۹۸). *پیش بینی عملکرد تحصیلی از طریق آمادگی بی حوصلگی و کنترل عمل: نقش میانجی درگیری تحصیلی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان، دانشکده روانشناسی.
- غلامرضا، عاطفه، صابری، هایده (۱۳۹۷). *تعیین روایی و پایایی پرسشنامه آگاهی هیجانی در دانش آموزان دبستانی شهر تهران*. *فصلنامه روان سنجی*، ۷۰(۲۷): ۸۵-۹۸.
- فرخی، الهام؛ حسین چاری، مسعود (۱۳۹۳). *ویژگی های روانسنجی مقیاس کنترل عمل*. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۵(۱۷)، ۶۱-۷۸.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۹۸). *روانشناسی تربیتی* (چاپ نهم). تهران: انتشارات سمت. ۴۹.
- مکرم، فاطمه؛ کاظمی، رضا؛ و تکلوی، سمیه (۱۴۰۰). *اثربخشی آموزش مهارت های هیجانی- اجتماعی بر شایستگی هیجانی- اجتماعی و بهزیستی روانشناختی دختران تک والد*. *فصلنامه رویش روانشناسی*، ۱۰(۱): ۱۵۴-۱۴۵.
- مظاهری نژاد، گلناز؛ حسین ثابت، فریده و برجعلی، احمد (۱۳۹۸). *اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر وابستگی بین فردی و کنترل عمل افراد مبتلا به اختلال شخصیت وابسته*. *پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۳(۳): ۱۷۶-۱۶۱.
- مک لی، متیو؛ وود، جفری؛ برنتلی، جفری (۲۰۰۵). *تکنیک های نظم بخشی هیجانی*. ترجمه ی حسن حمید پور، حمید جمعه پور و زهرا اندوز (۱۳۹۰). تهران: انتشارات مرکز مشاوره دانشگاه تهران.
- میرسید، الهه (۱۳۹۶). *نقش خودتنظیمی، آگاهی هیجانی در انتخاب سبک های حل مساله در دانش آموزان متوسطه ی دوم شهر تکاب*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی.
- نامه احمدی، رقیه (۱۳۹۹). *مقایسه آگاهی هیجانی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرهای هرات و همدان و بررسی نقش آن در هیجان های تحصیلی دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خلیج فارس، دانشکده روانشناسی.
- نوری، زهره (۱۳۹۹). *مطالعه رابطه ی شایستگی های هیجانی- اجتماعی و وجدان تحصیلی با درگیری تحصیلی در دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور آذربایجان شرقی، واحد بناب، گروه روانشناسی عمومی.
- نیکنام، مهدی (۱۳۹۰). *پیش بینی کیفیت زندگی معلمان زن بر اساس متغیرهای هوش هیجانی و هوش معنوی*. *فصلنامه سلامت کودک*، شماره ۹، ص ۶۰-۴۲.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (۲۰۱۰). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, ۳۰(۲), ۲۱۷-۲۳۷.
- Arnold, R (۲۰۱۰) Terminology of evaluation. *Psychological Inquiry*, ۹(۱۸), ۲۱۲-۲۴۵.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (۲۰۱۱). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical child and family psychology review*, ۱۴(۲), ۱۹۸-۲۱۲.
- Baudry, A. S., Leloirain, S., Mahieuxe, M., & Christophe, V. (۲۰۱۷). Impact of emotional competence on supportive care needs, anxiety and depression symptoms of cancer patients: *A multiple mediation model*.
- Baumeister, R. F., & Tierney, J. (۲۰۱۱). Willpower: Rediscovering the greatest human strength. *New York: Penguin*.

- Baumeister, R. F., & Tierney, J. (۲۰۱۴). Willpower: Rediscovering the greatest human strength. New York: Penguin. *Support Care in Cancer*, ۲۶(۱), ۲۲۳-۲۳۰.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (۲۰۱۶). Chapter two-strength model of self-regulation as limited resource: Assessment, controversies, update. *Advances in Experimental Social Psychology*, ۵۴, ۶۷-۱۲۷.
- Beauregard, M., Lévesque, J., & Paquette, V. (۲۰۱۴). Neural basis of conscious and voluntary self-regulation of emotion. *ADVANCES IN CONSCIOUSNESS RESEARCH*, ۵۴, ۱۶۳-۱۹۴.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (۲۰۱۳). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, ۸(۵), e۶۶۶۳۵.
- Broderick, P. C. (۲۰۰۵). Mindfulness and coping with dysphoric mood: Contrasts with rumination and distraction. *Cognitive Therapy and Research*, ۲۹(۵), ۵۰۱-۵۱۰.
- Canon, B. (۲۰۱۳). Experience the thrill of direct consequences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, ۲۰(۵), ۱۰۲۱-۱۰۴۹.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (۲۰۰۴). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, ۷۵(۲), ۳۱۷-۳۳۳.
- Dahl, R. E. (۲۰۱۶). Affect regulation, brain development, and behavioral/emotional health in adolescence. *CNS spectrums*, ۲۱(۱), ۶۰-۷۲.
- Davidson, L. A. Crowder, M.K. Gordon, R.A. Domitrovich, C. E. Brown, R. D. & Hayes, B. I. (۲۰۱۷). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Denham, Susanne., Warren, Heather., von Salisch, Maria., Benga, Oana., Chin, Jui-Chih & . Geangu, Elena. (۲۰۱۱). Emotions and social development in childhood. The Wiley Blackwell Handbook of Childhood Social Development, *Second Edition*, ۴۱۳-۴۳۳.
- Dike, B; & Marcel, A. J. (۲۰۱۵) The consequence of reducing sources of excitement in the teaching profession. *Psychological Review*, ۱۰۲(۳), ۱۱۵-۱۲۷.
- Dodge, K. A., & Garber, J. (۱۹۹۱). Domains of emotion regulation. The development of emotion regulation and dysregulation, ۳-۱۱. Garnefski, N., & Kraaij, V. (۲۰۰۶). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual differences*, ۴۰(۸), ۱۶۵۹-۱۶۶۹.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Schellinger, K. B., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (۲۰۱۱). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, ۸۲: ۱, ۴۰۵-۴۳۲.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T.P. (۲۰۰۵). Promoting social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Fouladi, S., Mir, N., Bakhshani, N.M, Mohebi, M.D, Piri, F. & Sargazi, M. (۲۰۱۶). Evaluation of emotional self-awareness and impulse control in drug-dependent individuals with and without borderline personality characteristics undergoing methadone maintenance treatment (MMT). *Int J High Risk Behav Addict. In press*: e۲۴۳۹۹.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (۲۰۰۶). Manual for the use of the Cognitive SEmotion Regulation Questionnaire. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC.
- Garnefski, N., Van Den kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (۲۰۰۲). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of personality*, ۱۶(۵), ۴۰۳-۴۲۰.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (۲۰۱۴). Emotion regulation: Conceptual foundations.
- Harter, B; Bodin, j (۱۹۸۷). Colloquium Heptaplomeres. *Psychological Review*, ۸۷(۱), ۱۱۲- ۱۲۴.
- Hommel, Bernhard (۲۰۱۷). Consciousness and Action Control. The Wiley Handbook of Cognitive Control, First Edition. Edited by Tobias Egner.. ۲۰۱۳, ۸۰۷-۸۴۱.
- Izard C E, King K A, Trentacosta C J, Morgan J K, Laurenceau J P, krauthamer E S, Finlo k. (۲۰۰۸). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Dev Psychol*. ۲۰۰۸; ۳۶۹-۹۷.
- Jaramillo, F., & Spector, P. E. (۲۰۰۴). The effect of action orientation on the academic performance of undergraduate marketing majors. *Journal of Marketing Education*, ۲۶, ۲۵۰-۲۶۰.
- Kamel, F. & Mohamed, N. (۲۰۱۳). The relationship between emotional awareness and empathetic response among psychiatric hospital staff. *Life Science Journal*, ۱۰(۳), ۳۴۴-۴۴۳.

- Kranzler, J. H. (۲۰۱۶). Current practices and future directions for the assessment of child and adolescent intelligence in schools around the world. *International Journal of School & Educational Psychology*, ۴(۴), ۲۱۳-۲۱۴.
- Koole, S. L., & Jostmann, N. (۲۰۰۴). Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۷, ۹۷۴-۹۹۰.
- Kuhl, J. (۲۰۱۵). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* ۱۰۱-۱۲۸.
- Lambie, J. A., & Marcel, A. J. (۲۰۰۲). Consciousness and the varieties of emotion experience: A theoretical framework. *Psychological Review*, ۱۰۹(۲), ۲۱۹-۲۵۹.
- Lazarus, R.S. (۱۹۹۱). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: *Oxford University Press*.
- Macklem, G. L. (۲۰۰۷). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (۱۹۹۸). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, ۵۳(۲), ۲۰۵.
- Matheson, K., & Anisman, H. (۲۰۰۳). Systems of coping associated with dysphoria, anxiety and depressive illness: a multivariate profile perspective. *Stress*, ۶(۳), ۲۲۳-۲۳۴.
- McCullough, M. E., Bono, G., & Root, L. M. (۲۰۰۷). Rumination, emotion, and forgiveness: three longitudinal studies. *Journal of personality and social psychology*, ۹۲(۳), ۴۹۰.
- McKeon, R. (Ed.). (۲۰۰۹). *The basic works of Aristotle*. Modern Library.
- Nigg, J. T. (۲۰۱۷). Annual Research Review: On the relations among self regulation, self-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, ۵۸(۴), ۳۶۱-۳۸۳.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K., (۲۰۱۱). Bullying at School: The role of family. *Social and Behavioral Sciences*, ۲۹: ۴۳۳-۴۴۲.
- Pérez-Nordtvedt, L., Kedia, B. L., Datta, D. K., & Rasheed, A. A. (۲۰۰۸). Effectiveness and efficiency of cross-border knowledge transfer: An empirical examination. *Journal of management Studies*, ۴۵(۴), ۷۱۴-۷۴۴.
- Polivy, J. (۱۹۹۸). The effects of behavioral inhibition: Integrating internal cues, cognition, behavior, and affect. *Psychological Inquiry*, ۹(۳), ۱۲۵-۱۴۸.
- Reyes, F. B., Knoll, N., Hamilton, K., Schwarzer, R. (۲۰۱۶). Social-cognitive antecedents of hand washing: action control bridges the planning-behavior gap. *Psychology & Health*, ۳۱, ۹۹۳-۱۰۰۴.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (۲۰۱۷). Composure at any cost? The cognitive consequences of emotion suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, ۴۵(۸), ۱۰۳۳-۱۰۴۴.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A.C., Terwogt, M.M. & Ly. V. (۲۰۰۸). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: the Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality & Individual Differences*, ۴۵, ۷۵۶-۷۶۱.
- Rowsell, H. C. (۲۰۱۵). Exploring the link between emotional awareness and social functioning during Adolescence. *University of Wollongong Thesis Collection*, pp. ۱-۲۱۷.
- Saarni, C. (۲۰۱۴). Assessment and preparation for action. *Psychological Inquiry*, ۲۵(۱۱), ۸۸-۱۲۴.
- Schwarzer, Ralf (۲۰۱۴). Self-efficacy: Thought control of action. Freie Universität Berlin content.taylorfrancis.com. Seif A. *New Educational psychology*. ۷nd ed. Tehran: doran; ۲۰۱۵.
- Shapiro, E. S. (۲۰۰۰). School psychology from an instructional perspective: Solving big, not little problems. *School Psychology Review*, ۲۹(۴), ۵۶۰.
- Silk, J., Steinberg, L., & Morris, A. (۲۰۰۳). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, ۷۴(۶), ۱۸۶۹-۱۸۸۰.
- Smith, D. C., & Furlong, M. J. (۱۹۹۸). Introduction to the special issue: Addressing youth anger and aggression in school settings. *Psychology in the Schools*, ۳۵(۳), ۲۰۱-۲۰۳.
- Szczygieł, D., Buczny, J. & Bazin'ska, R. (۲۰۱۲). Emotion regulation and emotional information processing: the moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, ۵۲, ۴۳۳-۴۳۷.
- Uziel, L. (۲۰۱۷). The self-control irony: Desire for self-control limits exertion of self-control in demanding settings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, ۴۳(۵), ۶۹۳-۷۰۵.
- Webb, T. L., Gallo, I. (۲۰۱۸). Effective regulation of affect: An action control perspective on emotion regulation. *European Review of Social Psychology*, ۲۳(۱), ۱۴۳-۱۸۶.
- Vacenre, L. (۲۰۲۰). Comparison of levels of mental vulnerability based on mental/psychological well-being in adolescents, *Journal of Adolescence*, ۱۲(۱), ۵۴۲-۵۵۰.
- Zhou, M., & Ee, J. (۲۰۱۲). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*.



فصلنامه یافته های نوین در علوم انسانی، علوم اجتماعی و روانشناسی شماره ۱ - دوره ۳ - صفحات ۵۲۷-۵۱۰

Journal of New Findings in Social Sciences, Educational Sciences and Psychology

ISSN 3060-611X