

مقایسه اثربخشی بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با آموزش هوش موفق بر خودکارآمدی مقابله‌ای دانش آموزان مقطع متوسطه

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۹ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱

خلاصه

مقدمه و هدف: دانش آموزان نیروی انسانی آینده‌ساز جامعه محسوب می‌شوند و رشد شخصی، روانی و موفقیت تحصیلی آنان یکی از رسالت‌های اساسی برنامه‌های آموزشی است. از اینرو پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با آموزش هوش موفق بر خودکارآمدی مقابله‌ای دانش آموزان مقطع متوسطه انجام شد.

روش کار: روش پژوهش حاضر از نوع ترکیبی متوالی اکتشافی بود. در بخش کیفی، کتاب‌ها و مقالات علمی با استفاده از تحلیل مضمون استقرایی بررسی شد و بر اساس مضامین استخراج شده، یک بسته مداخله‌ای ۱۲ جلسه‌ای تدوین و روایی محتوایی آن تأیید گردید. در بخش کمی، جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند که از این میان ۴۵ نفر به روش نمونه گیری دردسترس انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل جایگزین شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه اطلاعات جمعیت شناختی و پرسشنامه خودکارآمدی مقابله‌ای بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-24 با روش تحلیل واریانس مکرر تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با CVR بین ۰/۷۰ تا ۱، و CVI بین ۰/۷۹۵ تا ۰/۸۷۵ دارای روایی محتوایی مطلوبی می‌باشد. همچنین نتایج بخش کمی نشان داد هر دو روش درمانی بر بهبود خودکارآمدی مقابله‌ای و ابعاد آن موثر بوده و بین دو روش درمانی از این نظر تفاوت معنی داری وجود ندارد ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: با توجه به اعتبار بسته تدوین شده ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و اثربخشی آن متناسب با آموزش هوش موفق بر افزایش خودکارآمدی مقابله‌ای دانش آموزان، پیشنهاد می‌شود از بسته مداخلاتی فوق به‌عنوان یک روش آموزشی در مراکز آموزشی استفاده گردد.

کلمات کلیدی: هوش هیجانی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، هوش موفق، خودکارآمدی مقابله‌ای، دانش آموزان.

نقیسه ملاقلی^۱

حسن خوش اخلاق^{۲*}

الهام فروزنده^۳

فاطمه سادات طباطبایی نژاد^۴

^۱ دانشکده خدمات تربیتی و روان‌شناختی، واحد نائین،

دانشگاه آزاد اسلامی، نائین، ایران

^۲ دانشکده خدمات تربیتی و روان‌شناختی، واحد نائین،

دانشگاه آزاد اسلامی، نائین، ایران

^۳ دانشکده خدمات تربیتی و روان‌شناختی، واحد نائین،

دانشگاه آزاد اسلامی، نائین، ایران

^۴ دانشکده خدمات تربیتی و روان‌شناختی، واحد نائین،

دانشگاه آزاد اسلامی، نائین، ایران

Email:

Hassan.khoshakhlagh@iau.ac.ir

مقدمه

در سیستم آموزشی دنیای امروز، مدارس مهمترین منبع کسب دانش، ارتقا استعداد و بینش در افراد به ویژه در دانش آموزان به حساب می آیند که مورد توجه دولتمردان، متخصصان بهداشت روان و مشاوران قرار گرفته است. در همین زمینه پژوهش ها نشان داده اند که پویایی مدارس به محیط آموزشی مناسب، دبیران توانمند، و دانش آموزان با انگیزه و پرتلاش وابسته است و در این بین توجه به دانش آموزان به عنوان سرمایه های اصلی مدارس، بیشتر مورد تاکید مسئولان می باشد و هرچه دانش آموز در مقاطع تحصیلی بالاتر باشد، نیازمند توجه و سرمایه گذاری بیشتر است (تاپا و همکاران^۱، ۲۰۲۳).

دانش آموزان مقطع متوسطه به علت تجربه انتقال از دوره کودکی به دوره نوجوانی و تحولات ناشی از آن، دستخوش تغییرات زیادی شده اند که این تغییرات با ایجاد منابع مختلف استرس می توانند پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهند (اسکرامل و همکاران^۲، ۲۰۱۹). در واقع یکی از نگرانی های مهم در زمینه روانشناسی مدرسه، فهم نحوه تلاش دانش آموزان برای مواجهه مقابله با مشکلات تحصیلی و مدرسه ای است. در این زمینه یکی از توانایی های مهم دانش آموزان برای ارتقا سازگاری آنها در شرایط آسیب زا، ناملایمت ها، مشکلات و استرس ها، خودکارآمدی مقابله ای^۳ است (کایا و اوداسی^۴، ۲۰۲۴) که به باورهای افراد درباره توانایی های خود، در انجام یک تکلیف به طور موفقیت آمیز در سطوح مشخص، اشاره دارد (دجوروا و همکاران^۵، ۲۰۱۹).

باورهای خودکارآمدی تعیین می کند که فرد تا چه اندازه برای فعالیت های خود انرژی صرف کرده و در برابر موانع مقاومت

می کند (کایا و اوداسی، ۲۰۲۴). هنگامی که افراد در یک موقعیت، بر این باورند که توانایی های لازم را دارند؛ برای انجام تکالیف وقت بیشتری صرف می کنند و در نهایت نتایج بهتری به دست خواهند آورد. این افراد در انجام کارها و وظایفشان امیدوارتر و موفق تر هستند (زادگان و همکاران، ۱۳۹۷). عملکرد مؤثر در شرایط استرس زا هم به مهارت های خود فرد و هم به باورهای فرد نسبت به توانایی انجام این مهارت ها وابسته است. مدیریت موقعیت های متغیر، مبهم، غیرقابل پیش بینی و استرس زا مستلزم داشتن باورهای خودکارآمدی است. چسنی و همکاران^۶ (۲۰۰۶) معتقدند درک انسان از خود کارآمدی مقابله ای هنگام مواجهه با چالش و رویارویی با تهدیدهای زندگی، بر تفکر، انگیزش، رفتار و عملکرد فرد تأثیر شگرفی دارد و رفتار انسان در موقعیت هایی که به توانایی خود اطمینان دارد متفاوت با رفتار در موقعیت هایی است که در آنها احساس عدم امنیت و فقدان صلاحیت دارد (نقل از کانینگهام و همکاران^۷، ۲۰۲۰).

خودکارآمدی مقابله ای، دارای سه بعد خودکارآمدی برای مقابله مساله مدار^۸ (باور افراد به حل و تغییر مساله در شرایط استرس زا)، خودکارآمدی برای مقابله هیجان مدار^۹ (باور افراد به توانایی توقف افکار و هیجان ناخوشایند در شرایط تهدیدکننده) و خودکارآمدی برای استفاده از حمایت اجتماعی^{۱۰} (باور افراد به کمک گرفتن از اطرافیان و حتی نهادهای اجتماعی در شرایط تهدیدکننده و ناخوشایند) است و منجر به تلاش و استقامت بیشتر در مواجهه با مشکلات و چالش ها می شود (کانینگهام و همکاران، ۲۰۲۰).

6. Chesney et al

7. Cunningham et al

8. problem-focused coping

9. emotions-focused coping

10. social support

1. Thapa et al

2. Schraml et al

3. coping self-efficacy

4. Kaya & Odaci

5. Djourova et al

های رسمی و غیررسمی)، خلاق (شامل خلق و کشف ایده‌های جدید، مجسم کردن، پیشنهاد دادن و پیش‌بینی کردن) و تحلیلی (شامل تحلیل، نقد، ارزیابی و مقایسه مطالب) آموزش داده می‌شود. هدف این شیوه آموزشی فراهم‌سازی شرایطی است که یادگیرندگان بتوانند توانایی‌ها و مهارت‌های سه‌گانه خود را رشد داده و کاستی‌های خود را جبران کنند. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند مهارت‌های تفکر عملی، خلاق و تحلیلی خود را تقویت نمایند؛ زیرا انجام بخش عمده فعالیت‌ها مستلزم به‌کارگیری هم‌زمان هر سه نوع مهارت است (ساو و هان^۶، ۲۰۲۱). در این زمینه میسوره و ویجایالاکسمی^۷ (۲۰۱۸) و ماندلمان و همکاران^۸ (۲۰۱۶) تاثیر آموزش هوش موفق را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛ و محکم‌کار و همکاران^۹ (۱۴۰۳)، زارع مقدم و همکاران^{۱۰} (۱۴۰۳)، و شکوهی و همکاران^{۱۱} (۱۴۰۱) نیز اثربخشی آموزش هوش موفق را بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مورد تایید قرار دادند. نظریه هوش موفق با وجود تأثیرگذاری بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، با یک کاستی مواجه است و آن تمرکز صرف بر مهارت‌های تحلیلی، خلاق و عملی می‌باشد. این نظریه بر این باور است که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق برخورداری از توانایی تحلیل، نقد و بررسی، و به‌کارگیری عملی آموخته‌ها حاصل می‌شود (استرنبرگ^{۱۲}، ۲۰۱۹)، اما به نقش عوامل هیجانی دانش‌آموزان در حین فرایند یادگیری و همچنین هوش هیجانی دانش‌آموزان توجهی نداشته است. این در حالی است که راهبردهای مقابله‌ای با عوامل هیجانی دانش‌آموزان نیز در ارتباط هستند (نجاتی‌فر و همکاران^{۱۳}، ۱۴۰۰). بنابراین می‌توان به نقش هوش هیجانی^{۱۴} به‌عنوان عاملی موثر در بهبود مولفه‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان اشاره نمود.

هوش هیجانی مجموعه‌ای از شایستگی‌های عاطفی، فردی و اجتماعی است که بر میزان تأثیرگذاری فردی و کارآمدی

براساس آنچه بیان شد، با توجه به نقش راهبردهای مقابله‌ای در رشد هیجانی، شناختی و پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، ارائه روش‌های آموزشی جهت ارتقای این توانمندی و کمک به رشد و شکوفایی روان‌شناختی و تحصیلی آنها اهمیت بسیار زیادی دارد. یکی از روش‌های موثر در این زمینه، روش آموزش مبتنی بر هوش موفق^۱ می‌باشد (واندن ایندی و همکاران^۲، ۲۰۲۳) که اثربخشی آن در پژوهش‌های انجام شده بر خودآگاهی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان (محکم‌کار و همکاران^۳، ۱۴۰۳)، بهبود خودکارآمدی مقابله‌ای (قربانی و خرمائی^۴، ۱۳۹۵)، بهبود بازده‌های شناختی و عاطفی یادگیری (آزادمرد و طالبی^۵، ۱۳۹۴)، و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (ماندلان و همکاران^۶، ۲۰۱۶) مورد تایید قرار گرفته است.

نظریه هوش موفق یکی از دیدگاه‌های مطرح در حوزه هوش انسانی است که بر اساس آن، هوش در ارتباط با محیطی که فرد در آن زندگی می‌کند تعریف می‌شود. بر این اساس، هوش موفق به توانایی فرد در دستیابی به موفقیت در زندگی، متناسب با اهداف شخصی و در چارچوب بافت فرهنگی و اجتماعی اشاره دارد و مستلزم ایجاد تعادل میان به‌کارگیری مهارت‌های تحلیلی، خلاق و عملی است (ماندلان و همکاران^۷، ۲۰۱۶؛ استرنبرگ^۸، ۲۰۱۹). مولفه‌های هوش موفق شامل توانمندی دستیابی به هدف‌های شخصی در زندگی با توجه به بافت اجتماعی و فرهنگی، سرمایه‌گذاری روی نقاط قوت و اصلاح یا جبران نقاط ضعف، انتخاب، تغییر و شکل‌دهی به محیط جهت سازگاری و دستیابی به ترکیبی از توانمندی‌ها و مهارت‌های عملی، خلاق و تحلیلی می‌باشند (میتانا و همکاران^۹، ۲۰۱۸). در آموزش مبتنی بر هوش موفق سه دسته مهارت‌های عملی (شامل کاربست آموخته-

1. successful intelligence

2. Vanden Eynde et al

3. Mandelman et al

4. Sternberg

5. Mitana et al

6. Saw & Han

7. Mysore & Vijayalaxmi

8. Emotion Intelligence

بسته ارتقای هوش هیجانی متناسب با ویژگی های دانش آموزان داخل کشور قابل مشاهده است. در این راستا، با توجه به ارتباط هوش هیجانی با راهبردهای شناختی تنظیم هیجان (بشارت و افخم، ۱۴۰۰)، پژوهش حاضر با هدف رفع خلأ موجود، تدوین بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان را مدنظر قرار داده و به مقایسه اثربخشی آن با برنامه آموزشی هوش موفق به عنوان یکی از روش های مؤثر پرداخت. بدین ترتیب، تلاش می شود یک بسته مداخله ای معتبر در زمینه ارتقای هوش هیجانی متناسب با دانش آموزان داخل کشور به جامعه متخصصان معرفی شود. از این رو، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش هاست: نخست، آیا بسته آموزشی هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان از اعتبار مناسبی برخوردار است؟ و دوم، آیا بین میزان اثربخشی بسته تدوین شده هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و برنامه آموزشی هوش موفق بر خودکارآمدی مقابله ای دانش آموزان دوره متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش

با توجه به هدف پژوهش، روش مورد استفاده از نوع ترکیبی متوالی اکتشافی بود؛ بدین صورت که پژوهشگران در مرحله نخست با گردآوری داده های کیفی وارد فرایند مطالعه شدند و در مرحله بعد به جمع آوری داده های کمی پرداختند. در ادامه، روش پژوهش به تفکیک در دو بخش کیفی و کمی تبیین می شود. روش پژوهش در بخش کیفی از نوع تحلیل مضمون بر مبنای رویکرد قیاسی (مبتنی بر نظریه) و با استفاده از روش استرلینگ^۴ بود (استرلینگ، ۲۰۰۱). جامعه آماری این پژوهش در بخش کیفی برای تدوین بسته، شامل تمامی متون علمی اعم از کتاب ها، مقاله های علمی و پژوهشی، مداخله های موجود و تارنماهای مرتبط با هوش هیجانی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و عوامل زیربنایی آن ها بود. در این بخش برای تدوین بسته از روش نمونه گیری هدفمند تا رسیدن به مرحله اشباع

حرفه ای افراد اثر می گذارد. این نوع هوش به افراد کمک می کند در برابر پیامدهای منفی استرس از خود محافظت کنند و در نتیجه، احتمال بروز افسردگی، اضطراب و احساس ناامیدی در آنان کاهش می یابد (کاستا و فاریا، ۲۰۲۱). از منظر آموزشی، هوش هیجانی مثبت می تواند عاملی تعیین کننده در ارضای نیازها و بهزیستی روانشناختی در دوران نوجوانی باشد و نقش اصلی را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی ایفا کند (دیلو و پرز، ۲۰۲۴). در مقابل، پایین بودن سطح هوش هیجانی و تجربه احساسات منفی، زمینه ساز بروز شیوه های ناسازگارانه می شود و با کاهش پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد؛ زیرا این عوامل بر فرایندهای شناختی سطح بالا تأثیر منفی می گذارند، فرایندهایی که نقش بسزایی در موفقیت تحصیلی دارند (کاکائی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین نیتو-کاراسیدو و همکاران^۳ (۲۰۲۴) و کاستا و فاریا (۲۰۲۱) در پژوهش های خود نقش هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را مورد تایید قرار داده اند.

از این رو، ارائه روش های آموزشی و مداخلاتی با هدف ارتقای هوش هیجانی در دانش آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است. با این حال، بر اساس بررسی های انجام شده توسط محقق، بیشتر مداخلات موجود - از جمله برنامه هوش موفق - عمدتاً بر مهارت های یادگیری دانش آموزان تمرکز داشته اند و به عوامل عاطفی و هیجانی آنان در این حوزه توجه کمتری شده است. معدود مداخلاتی مانند پژوهش های اسلامی و همکاران (۱۴۰۲)، ایزدی لای بیدی و ایزدی لای بیدی (۱۴۰۲)، فانی و همکاران (۱۴۰۱) و شریف زاده و همکاران (۱۳۹۴) نیز که نقش عوامل هیجانی و راهبردهای تنظیم هیجانی را بر رشد هیجانی و شناختی دانش آموزان مورد بررسی قرار داده اند، از پروتکل های مداخلاتی تدوین شده در خارج از کشور استفاده نموده اند که گاهی با ویژگی های روانشناختی و هیجانی نوجوانان داخل کشور ناهماهنگ هستند. از این رو خلأئی آشکار در زمینه وجود

1. Costa & Faria

2. Deliu & Pérez

3. Nieto-Carracedo et al

4. Stirling

دوم بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در دوره دوم متوسطه دبیرستان های شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند. با توجه به فرمول تعداد نمونه در یک مطالعه مشابه (انحراف معیار ۱۵، خطای میانگین ۱۱، خطای نوع اول $\alpha=0.05$ ، توان آزمون 0.80) تعداد نمونه برابر با ۴۵ کودک (۱۵ نمونه برای گروه آزمایش اول، ۱۵ نمونه برای گروه آزمایش دوم، و ۱۵ نمونه برای گروه کنترل) در نظر گرفته شد (یوسفی، ۱۴۰۱).

$$n = \frac{2\sigma^2(z_{1-\alpha/2} + z_{1-\beta})^2}{d^2} = \frac{2(15)^2(1.96 + 0.85)^2}{15^2} = 15$$

بنابراین، از میان جامعه آماری پژوهش، تعداد ۴۵ دانش آموز که واجد معیارهای ورود به پژوهش بودند به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل جایگزین شدند (هر گروه ۱۵ نفر). معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: جنسیت خنثی، دارا بودن سن بین ۱۵ تا ۱۸ سال، تحصیل در دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴، نداشتن سابقه مروددی، کسب نمره کمتر از میانگین (۱۳۰) از پرسشنامه خودکارآمدی مقابله‌ای (چسبی و همکاران، ۲۰۰۶)، عدم ابتلا به بیماری های روان‌شناختی مزمن، عدم مصرف داروهای روانپزشکی، رضایت جهت شرکت در پژوهش. معیارهای خروج از پژوهش نیز عبارت بودند از: غیبت بیش از دو جلسه از جلسات مداخله، عدم همکاری در جریان پژوهش، انصراف از ادامه همکاری.

پرسشنامه‌های مورد استفاده برای جمع‌آوری اطلاعات در بخش کمی عبارت بودند از:

۱- پرسشنامه اطلاعات جمعیت شناختی: پرسشنامه ای حاوی اطلاعات جمعیت شناختی نمونه‌های پژوهش شامل سن و پایه تحصیلی.

۲- پرسشنامه خودکارآمدی مقابله‌ای^۹: پرسشنامه خودکارآمدی مقابله‌ای در سال ۲۰۰۶ توسط چسبی و همکاران ساخته شده است. پرسشنامه شامل ۲۶ گویه و سه خرده مقیاس مقابله مسئله مدار (۱۰ گویه)، مقابله هیجان مدار (توقف هیجان و افکار ناخوشایند، ۱۲ گویه) و حمایت اجتماعی (دریافت حمایت از

استفاده شد. بدین منظور، از میان تمامی اسناد مرتبط با موضوع، متون مربوطه از بانک‌های اطلاعاتی ساینس دایرکت^۱، اسکولار^۲، پروکوئست^۳، ان‌بی‌سی‌آی^۴، پاب‌مد^۵، مگ ایران^۶ در بازه زمانی سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴، و در داخل کشور از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۳ بر اساس کلیدواژه‌های؛ هوش هیجانی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، هوش موفق، خودکارآمدی مقابله‌ای به دست آمد و این بررسی‌ها تا رسیدن به هدف‌های دلخواه در حد اشباع برای تدوین بسته ادامه یافت. در ادامه براساس مؤلفه‌های به دست آمده، بسته مداخلاتی در ۱۲ جلسه تدوین گردید.

در مرحله اعتباربخشی کیفی، از روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر معیار استفاده شد. در این مرحله، پروتکل تدوین شده به ۱۰ نفر از متخصصان و اساتید دانشگاهی مجرب در حوزه کودک و نوجوان از دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحد نایین و نجف‌آباد ارائه گردید. این افراد بر اساس دانش، مهارت و تجربه کافی در زمینه مورد مطالعه انتخاب شده بودند. نظرات اصلاحی آن‌ها جمع‌آوری و در برنامه مداخله‌ای اعمال شد. علاوه بر آن، روایی محتوایی بسته مداخله با استفاده از ضریب نسبی روایی محتوا^۷ (CVR) و شاخص روایی محتوا^۸ (CVI) نیز محاسبه گردید.

طرح پژوهش در بخش کمی از نوع نیمه آزمایشی سه گروهی (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) با طرح پیش-آزمون- پس آزمون- پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه

1. science Direct

2. Scholar

3. ProQuest

4. NBCI

5. pubMed

6. Magiran

7. Content validity Ratio

8. Content Validity Index

9. coping self-efficacy scale

برای تضمین صحت و اعتبار مطالعه، از معیارهای اعتبارپذیری^۱ و انتقال‌پذیری^۲ استفاده شد. با انتخاب بستر مناسب و بهره‌گیری از چندین منبع اطلاعاتی، پژوهش‌های علمی موجود در حوزه‌های هوش هیجانی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، هوش موفق و خودکارآمدی مقابله‌ای مورد بررسی قرار گرفت. همچنین با شفاف‌سازی مراحل و فرآیندها، امکان بررسی و درک آسان‌تر مطالعه برای سایر پژوهشگران فراهم آمد و از این طریق اطمینان از اعتبار و صحت تحقیق حاصل شد.

افزون بر این، به‌منظور تأیید روایی محتوایی، بسته تدوین شده در اختیار ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه و متخصصان حوزه کودک و نوجوان از دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحد نائین و نجف‌آباد قرار گرفت و روایی محتوای آن به شیوه کیفی مورد تأیید آنان واقع شد.

از سوی دیگر، روایی محتوایی بسته به روش کمی و با استفاده از ضریب نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) محاسبه گردید. ضریب نسبت روایی محتوا عددی در بازه +۱ تا -۱ است که مقادیر بالاتر نشان‌دهنده روایی محتوایی بیشتر می‌باشد. بر این اساس، بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در اختیار ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه و متخصصان قرار گرفت و از آنان خواسته شد هر یک از عبارات بسته را بر اساس مقیاس «مفید و ضروری (نمره ۳)»، «مفید اما غیرضروری (نمره ۲)» و «غیرمفید و غیرضروری (نمره ۱)» ارزیابی کنند. در نهایت، ضریب نسبت روایی محتوا (CVR) با استفاده از روش لاوشه محاسبه شد.

شاخص روایی محتوایی (CVI) بیانگر جامعیت قضاوت درباره میزان روایی یا قابلیت اجرای الگوی آزمون یا ابزار نهایی است. برای بررسی این شاخص، محتوای بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در اختیار ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه و متخصصان قرار گرفت. از آنان خواسته شد محتوای هر جلسه را بر اساس سه معیار «سادگی»، «مرتبط بودن»

خانواده و دوستان، ۴ گویه) است و به صورت لیکرت (اصلاً نمی‌توانم انجام دهم = صفر، به طور متوسط می‌توانم انجام دهم = ۱ تا ۵ نمره، همیشه می‌توانم انجام دهم = ۵ تا ۱۰ نمره نمره گذاری می‌شود). بنابراین حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه به ترتیب صفر و ۲۶۰ و میانگین آن ۱۳۰ است.

چسنی و همکاران (۲۰۰۶) نتایج تحلیل عامل تأییدی و اکتشافی پرسش‌نامه را مناسب گزارش کردند. پایایی کل پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس‌های مقابله مسئله مدار و مقابله هیجان‌مدار و حمایت اجتماعی به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۴ و ۰/۸۰ بود. همچنین در ارزیابی روایی، همبستگی نمره کل پرسش‌نامه با پرسش‌نامه‌های افسردگی و اضطراب رگه و اضطراب حالت به ترتیب ۰/۴۸- و ۰/۵- و ۰/۵۴- برآورد شد (چسنی و همکاران، ۲۰۰۶). بهرامیان و همکاران (۱۳۹۶) نیز روایی سازه با روش تحلیل اکتشافی برای تمامی زیرمقیاس‌ها و کل پرسشنامه بین ۰/۴۰ تا ۰/۸۱ به دست آوردند؛ همچنین روایی همگرایی پرسش‌نامه با چهار مقیاس خودکارآمدی عمومی با روش همبستگی بررسی شد و خرده مقیاس‌های مقابله مسئله مدار و مقابله هیجان‌مدار و حمایت اجتماعی مثبت و به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۷۳ و ۰/۷۹ بودند که نشان‌دهنده روایی سازه مناسب نسخه ایرانی پرسش‌نامه است. ضرایب پایایی کل پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ و تنصیف برابر با ۰/۸۷ گزارش شد (بهرامیان و همکاران، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ نمره کل پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمد که نشان‌دهنده مطلوب بودن پایایی آن است.

پس از تأیید پروپوزال و دریافت معرفی‌نامه رسمی از معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نائین، کلیه منابع مرتبط با موضوع شامل کتاب‌ها، مقالات علمی و پایگاه‌های اینترنتی در بازه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۲ (و در داخل کشور از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۴) بر اساس کلیدواژه‌های تحقیق گردآوری شد. این فرآیند تا رسیدن به اشباع نظری برای تدوین برنامه ادامه یافت. سپس برنامه مداخله‌ای بر اساس مؤلفه‌های استخراج‌شده در قالب ۱۲ جلسه طراحی شد.

۱. credibility

۲. transferability

در مرحله بعد، از میان دانش آموزان واجد شرایط، به صورت تصادفی و با استفاده از روش قرعه کشی ۴۵ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش اول، ۱۵ نفر گروه آزمایش دوم و ۱۵ نفر گروه کنترل) جایگزین شدند. ۱۵ نفر گروه آزمایش اول، مداخلات آموزش هوش موفق را در ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای؛ و ۱۵ نفر گروه آزمایش دوم، مداخلات بسته تدوین شده ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان را در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. این در حالی است که نمونه‌های گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت ننموده و به فعالیت‌های معمول خود پرداختند.

لازم به ذکر است از تمامی ۷۳ نفر شرکت کننده در پیش‌آزمون شماره تماس دریافت شد تا در صورت ریزش نمونه در هر کدام از گروه‌ها بتوان از افراد فوق جایگزین نمود. مداخلات در هر دو گروه آزمایش به صورت دو بار در هفته (مداخلات گروه اول روزهای شنبه و دوشنبه؛ مداخلات گروه دوم روزهای یکشنبه و سه‌شنبه) در یکی از مدارس منتخب بر روی نمونه‌های گروه آزمایش اجرا شد و اجرای آن حدود ۶ هفته به طول انجامید. خلاصه محتوای جلسات بسته تدوین شده ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان که طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی برای گروه آزمایش اول برگزار گردید، به شرح ذیل بود:

و «وضوح یا شفافیت» با استفاده از مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای شامل «غیرمرتبط»، «نیازمند بازبینی جدی»، «مرتبط اما نیازمند بازبینی» و «کاملاً مرتبط» ارزیابی کنند. سپس با تقسیم تعداد پاسخ‌های «مرتبط اما نیازمند بازبینی» و «کاملاً مرتبط» بر تعداد کل پاسخ‌دهندگان، مقدار CVI برای هر جلسه از بسته مداخله‌ای محاسبه شد. در صورتی که این مقدار کمتر از ۰/۷ بود، برنامه رد می‌شد؛ اگر بین ۰/۷ تا ۰/۷۹ قرار داشت، نیاز به بازبینی داشت و در صورتی که بزرگ‌تر از ۰/۷۹ بود، معتبر و قابل قبول تلقی می‌گردید (دلشاد و همکاران، ۱۳۹۲).

علاوه بر این، برنامه تدوین شده به صورت آزمایشی بر روی یک گروه سه نفره اجرا شد تا اثربخشی مقدماتی آن بررسی و هرگونه ابهام محتوایی احتمالی برطرف گردد.

اجرای پژوهش در بخش کمی نیز به این صورت بود که ابتدا به طور دردسترس یک دبیرستان دخترانه دولتی دارای دوره دوم متوسطه در شهر اصفهان انتخاب شد (دارای ۳ کلاس در پایه دهم، ۳ کلاس در پایه یازدهم و ۳ کلاس در پایه دوازدهم). پس از آن پرسشنامه خودکارآمدی مقابله‌ای بر روی تمام دانش آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم اجرا شد (مجموعاً ۱۸۹ دانش آموز در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم). سپس نمرات پرسشنامه‌ها محاسبه و دانش‌آموزانی که نمرات زیر میانگین از پرسشنامه خودکارآمدی مقابله‌ای (زیر ۱۳۰) داشتند و واجد سایر معیارهای ورود به پژوهش نیز بودند، انتخاب شدند (۷۳ نفر).

جدول ۱- بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان

عنوان	جلسات	محتوای جلسات آموزشی هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان
	اول	معرفه، بیان اهداف و ساختار دوره، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان.
خودآگاهی		۱- شناسایی هیجان: معرفی هیجان‌های اصلی (شادی، غم، خشم، ترس، تعجب، نفرت) - تمرین مشاهده چهره‌ها و تصاویر برای تشخیص هیجان - فعالیت شناسایی هیجان در رفتار روزمره دانش‌آموزان - داستان‌گویی درباره موقعیت‌های هیجانی متداول
هیجانی	دوم	۲- درک هیجان: آموزش توجه به نشانه‌های بدنی (تپش قلب، لرزش، عرق کردن) - ثبت روزانه احساسات در «دفترچه هیجان» - گفت‌وگوی گروهی برای درک احساسات همسالان - تمرین تمایز بین چند هیجان مشابه (غم و ناامیدی، حسادت و خشم)
تنظیم و		۱- ارزیابی مجدد: آموزش بازنگری موقعیت و تغییر زاویه دید - مثال‌پردازی با جملات مثبت جایگزین افکار منفی - تمرین داستان‌سازی مجدد درباره اتفاقات ناخوشایند - تحلیل چند سناریوی واقعی و چالش برانگیز
بازسازی	سوم	۲- بازنگری افکار: تکنیک شناسایی افکار خودکار و تحریف‌های رایج (سیاه-سفید، فاجعه‌سازی) - کاربرد ثبت افکار منفی و تبدیل به افکار واقع‌بینانه - تمرین پرسش و تحلیل افکار محدودکننده - کارگاه گروهی بازسازی شناختی با بازی‌های فکری

پذیرش: تمرین پذیرش هیجان‌های ناخوشایند بدون قضاوت و سرزنش- بیان آزادانه احساسات در جمع (گروه‌درمانی یا بازی نمایشی)- گفت‌وگو درباره پذیرش اشتباهات هیجانی و طبیعی دانستن احساسات- تحلیل موقعیت‌هایی که پذیرش از مقاومت سالم تر است.	چهارم	پذیرش هیجان‌ات
ذهن آگاهی: تمرین تنفس آگاهانه (مدیتیشن ساده کودکانه)- ممارست بودن "در لحظه" مثال: تمرکز روی ۵ حس در محیط- مشاهده افکار و هیجان‌ات بدون واکنش (تمرین مشاهده بدون قضاوت) - تمرین ذهن آگاهی با توجه به حرکات بدن / اسکن بدن	پنجم	
توقف و تامل: استفاده از تکنیک STOP (توقف، تنفس، مشاهده افکار، پیش‌روی)- مکث و فکر کردن قبل پاسخ هیجانی یا تصمیم‌گیری- تمرین شمارش تا ۱۰ در مواقع خشم یا هیجان بالا- آموزش استفاده از جمله "اجازه بده یک لحظه فکر کنم" حل مساله: آموزش گام‌های حل مسئله در موقعیت‌های هیجانی- بازی نقش برای سناریوهای چالشی- مجسم‌سازی راه‌حل‌های خلاقانه برای تعارضات روزمره- کاربرد گت ثبت راه‌حل‌های متفاوت برای یک مشکل	ششم	مهارت‌های مقابله‌ای
کنترل تکانه: تمرین وقفه رفتاری (درنگ پیش از پاسخ سریع)- تکنیک‌های آرام‌سازی(تنفس عمیق، نوشیدن آب، راه رفتن کوتاه)- شناسایی و مدیریت علل تکانه (مثال: استرس امتحان)- برنامه‌ریزی برای پاسخ آگاهانه به کامی‌های آنی مثبت اندیشی: خودگویی‌های مثبت، جملات انگیزشی و امیدبخش- تمرین یافتن نکات مثبت در هر تجربه (حتی چالش)- دفترچه موفقیت‌های کوچک روزانه- بحث و به اشتراک‌گذاری موفقیت‌ها و افکار مثبت در گروه	هفتم	هیجان محور
ابراز سالم هیجان‌ات: تمرین استفاده از جملات من محور ("من احساس ... دارم چون ...")- آموزش "نه گفتن" و بیان تمایلات بدون پرخاش یا انفعال- ایفای نقش درباره بیان درخواست، نیاز یا اعتراض محترمانه- فعالیت نوشتاری یا شفاهی درباره احساسات شخصیت‌های داستانی	هشتم	ابرازگری و مدیریت هیجان
کاهش ناسازگاری: آموزش کنترل واکنش‌های پرخاشگرانه و ناسازگار- تمرین سبک جرأت‌مندانه در تعاملات گروهی- دستورالعمل‌های عملی برای مدیریت خشم و ناراحتی- جعبه ابزار کنترل (شمارش، نفس عمیق، خروج از موقعیت) جمع بندی مطالب، پاسخ به سوالات دانش آموزان، تقدیر و قدردانی، اجرای پس آزمون	نهم	جلسه دوازدهم
	دهم	
	یازدهم	

خلاصه محتوای جلسات آموزش هوش موفق مبتنی بر دیدگاه استرنبرگ (۲۰۰۶) نیز که طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی برای گروه آزمایش دوم برگزار گردید، به شرح ذیل بود:

جدول ۲- بسته آموزشی هوش موفق براساس دیدگاه استرنبرگ (۲۰۰۶)

محتوا	جلسات	موضوع و اهداف جلسات آموزشی هوش موفق
مهارت‌های خلاق	اول	معارفه، اهداف دوره، ساختار دوره و ایجاد انگیزه در دانش آموزان.
	دوم	تشخیص مسائل و مشکلات محیط زندگی و فرایندهای مرتبط با هر مسئله و بررسی عمیق آن، شناخت منابع مرتبط با مسئله و تخصیص منطقی منابع.
	سوم	ایجاد مهارت سازماندهی اطلاعات با استفاده از صورت‌بندی مراحل حل مسئله و بازنمایی ذهنی، ایجاد مهارت در انتخاب راه حل برای مسئله مورد نظر.
	چهارم	ایجاد مهارت در نظارت بر راهبردهای حل مسئله و ایجاد مهارت ارزیابی ایده‌ها.
	پنجم	ایجاد مهارت بازنگری در مسئله و طرح مجدد آن، ایجاد مهارت اندیشیدن به روشهای نو و جایگزین کردن به جای روشهای قدیمی با بررسی دقیق منطقی مسئله.
مهارت	ششم	ایجاد مهارت دفاع از کار خلاق و روشهای نو.

ایجاد مهارت در ارائه ایده‌های بیشتر، ایجاد مهارت در بازنگری و بررسی کردن یک مسئله از زوایای مختلف.	هفتم
ایجاد مهارت در شناسایی و سازماندهی ایده‌ها و ایجاد مهارت در شناسایی و زیر سؤال بردن موقعیت‌ها و ایده‌های موجود.	هشتم
ایجاد مهارت در کنترل اندیشه‌های تکانشی و جایگزینی آن با تأمل بیشتر، پی بردن به این نکته که چه وقت باید استقامت کرد و چه زمانی باید دست از تلاش برداشت.	نهم
ایجاد مهارت در برانگیخته نگاه داشتن خود، انطباق فعالیتها با توانایی‌های فرد.	دهم
ایجاد فهم تلاش تا رسیدن به نتیجه پایانی و مدیریت مشکلات شخصی.	یازدهم
ایجاد فهم بر عهده گرفتن مسئولیت کارهای خود و عدم استفاده از دلسوزی برای خود، جمع بندی مطالب ارائه شده در طول دوره آموزشی.	دوازدهم

IR.IAU.KHUISF.REC.1403.505، جلسه توجیهی برای شرکت کنندگان در پژوهش برگزار گردید و به آنها اطمینان داده شد اصول رازداری، محرمانگی اطلاعات و حق خروج از تحقیق در مورد نمونه‌های پژوهش رعایت خواهد شد. همچنین افراد گروه کنترل در لیست انتظار قرار گرفتند تا پس از اتمام مداخلات، روش‌ها و راهبردهای یکی از مداخلات را به انتخاب خود طی سه جلسه فشرده دریافت نمایند.

یافته‌ها

شرکت کنندگان در این بخش ۴۵ دانش آموز بودند. از نظر جنسیت تمامی نمونه‌ها دختر بودند. سایر اطلاعات جمعیت شناختی آنها در جدول شماره ۴ ارائه شده است. یافته‌های آزمون کای اسکور جهت بررسی هم‌تا بودن دو گروه از نظر ویژگی‌های جمعیت شناختی نشان داد که بین دو گروه از نظر متغیرهای جمعیت شناختی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و دو گروه از این نظر هم‌تا هستند ($P > 0/05$).

در انتهای جلسات مداخله نمونه‌های هر سه گروه مجدداً پرسشنامه خودکارآمدی مقابله‌ای را به‌عنوان پس‌آزمون؛ و دو ماه پس از اتمام مداخلات نیز به‌عنوان مرحله پیگیری پر کردند. در پایان پس از جمع‌آوری داده‌ها در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، اثربخشی بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با برنامه آموزشی هوش موفق بر خودکارآمدی مقابله‌ای، در دو سطح توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد، و استنباطی با آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی در نرم-افزار SPSS نسخه ۲۴ مورد مقایسه قرار گرفت. علاوه بر این برای مقایسه متغیرهای دموگرافیک در دو گروه از آزمون کای دو استفاده شد. داده‌ها تحلیل شد.

در این پژوهش، جهت رعایت نکات اخلاقی پژوهش، در بخش کیفی، اصل امانتداری در استفاده از منابع، رعایت گردید. در بخش کمی نیز ضمن دریافت کد اخلاق از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد نایین، با شناسه اخلاق

جدول ۳. اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان

متغیر	طبقه	گروه آزمایش ۱ (آموزش هوش موفق)	گروه آزمایش ۲ (بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان)	مقدار P	
		تعداد	درصد	تعداد	
سن	۱۵ تا ۱۶ ساله	۷	۴۶٪/۱۶۷	۵	۲۳٪/۲۳
	۱۶ تا ۱۷ ساله	۴	۲۶٪/۱۶۷	۶	۴۰٪

۲۶٪/۱۶۷	۴	۲۶٪/۱۶۷	۴	۲۶٪/۱۶۷	۴	۱۷ تا ۱۸ ساله
۴۰٪	۶	۵۳٪/۳۳	۸	۶۰٪	۹	دهم
۰/۹۰۶	۴۰٪	۳۳٪/۳۳	۵	۲۰٪	۳	پایه تحصیلی یازدهم
۲۰٪	۳	۱۳٪/۳۳	۲	۲۰٪	۳	دوازدهم

یافته‌های توصیفی متغیر پژوهش (خودکارآمدی مقابله‌ای) در سه مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول ۴، ارائه شده است.

جدول ۴- یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

تعداد	پیگیری		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه	متغیر
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۱۵	۲۱/۴۰	۱۰۷/۸۰	۲۱/۰۸	۱۰۷/۱۳	۱۷/۷۰	۸۳/۲۰	آزمایش ۱ (هوش موفق)	خودکارآمدی
۱۵	۱۷/۴۲	۱۰۶/۹۳	۱۷/۵۹	۱۰۵/۷۳	۱۴/۸۰	۸۸/۲۷	آزمایش ۲ (بسته ارتقای هوش هیجانی)	مقابله‌ای (کل)
۱۵	۱۹/۴۳	۷۹/۷۰	۲۰/۵۰	۷۸/۷۰	۲۰/۷۵	۸۰/۹۰	کنترل	
۱۵	۷/۱۷	۳۷/۰۷	۷/۰۴	۳۶/۸۰	۹/۰۷	۳۰/۰۰	آزمایش ۱ (هوش موفق)	مقابله مسئله‌مدار
۱۵	۷/۱۸	۳۷/۰۷	۵/۵۳	۳۶/۸۷	۵/۲۶	۳۱/۵۳	آزمایش ۲ (بسته ارتقای هوش هیجانی)	
۱۵	۷/۳۶	۲۷/۳۰	۲۷/۲۰	۲۷/۶۴	۷/۹۰	۲۸/۳۰	کنترل	
۱۵	۱۴/۵۷	۴۷/۳۳	۱۴/۳۰	۴۷/۰۷	۹/۶۱	۳۷/۴۶	آزمایش ۱ (هوش موفق)	مقابله هیجان‌مدار
۱۵	۱۲/۰۸	۴۶/۶۰	۱۲/۳۲	۴۶/۳۳	۱۰/۲۸	۳۹/۵۳	آزمایش ۲ (بسته ارتقای هوش هیجانی)	
۱۵	۱۲/۳۱	۳۱/۲۷	۱۲/۹۴	۳۱/۲۰	۱۲/۷۲	۳۲/۳۰	کنترل	
۱۵	۴/۲۱	۲۳/۴۰	۴/۲۲	۲۳/۲۷	۳/۵۳	۱۵/۷۳	آزمایش ۱ (هوش موفق)	حمایت اجتماعی
۱۵	۵/۲۹	۲۳/۰۰	۵/۲۴	۲۲/۵۳	۴/۰۶	۱۷/۲۰	آزمایش ۲ (بسته ارتقای هوش هیجانی)	
۱۵	۳/۰۵	۱۶/۲۰	۲/۹۸	۱۶/۳۰	۳/۳۰	۱۷/۳۰	کنترل	

مرحله پیگیری رسیده است. میانگین و انحراف معیار ابعاد خودکارآمدی مقابله‌ای (مقابله مسئله‌مدار، مقابله هیجان‌مدار و حمایت اجتماعی) نیز در جدول فوق مشاهده می‌شود. نتایج ابعاد خودکارآمدی مقابله‌ای نیز نشان می‌دهند که میانگین نمرات این ابعاد در گروه‌های آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش داشته‌اند. در حالی که میانگین نمرات این ابعاد در گروه کنترل تغییر چندانی نداشته‌اند.

پیش از اجرای تحلیل‌های استنباطی، به منظور اطمینان از برقراری پیش‌فرض‌های لازم برای آزمون‌های پارامتریک، مفروضه‌های کلیدی شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، همسانی

مطابق نتایج جدول ۴، روند تغییرات داده‌های متغیر "خودکارآمدی مقابله‌ای" در نمونه‌های گروه‌های آزمایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایشی بوده به نحوی که در گروه آزمایش دریافت‌کننده هوش موفق از ۸۳/۲۰ در پیش‌آزمون به ۱۰۷/۱۳ در پس‌آزمون و ۱۰۷/۸۰ در مرحله پیگیری؛ و در گروه آزمایش دریافت‌کننده بسته تدوین شده ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی از ۸۸/۲۷ در پیش‌آزمون به ۱۰۵/۷۳ در پس‌آزمون و ۱۰۶/۹۳ در مرحله پیگیری رسیده است. این در حالی است که گروه کنترل تغییر چندانی نداشته و میانگین نمرات از ۸۰/۹۰ در پیش‌آزمون به ۷۸/۷۰ در پس‌آزمون و ۷۹/۷۰ در

گردید و هیچ مانعی برای اجرای این تحلیل وجود نداشت. علاوه بر این نتایج آزمون ماچلی برای بررسی برابری کوواریانس‌ها با کوواریانس کل (آماره=۰/۰۴۵ و سطح معناداری=۰/۰۰۰۱) نشان داد که پیش‌فرض یکنواختی کوواریانس‌ها با استفاده از آزمون ماچلی رد شده است ($P < ۰/۰۵$). بنابراین نیاز است که سطح معناداری تعدیل شود و لذا باید از ضریب گرین‌هاوس-گیسر استفاده کرد. در ادامه در جدول شماره ۵ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر ارائه شده است.

واریانس‌ها و همسانی ماتریس‌های کوواریانس مورد ارزیابی قرار گرفت. برای بررسی نرمالیتی از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، برای سنجش همسانی واریانس‌ها از آزمون لوین و برای ارزیابی همسانی کوواریانس‌ها از آزمون باکس (ام-باکس) استفاده شد. نتایج حاصل نشان داد که در هیچ‌یک از این آزمون‌ها مقدار p به سطح معناداری ۰/۰۵ نرسیده است ($p > 0.05$). بر این اساس، تمامی پیش‌فرض‌های لازم برای به‌کارگیری آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر احراز

جدول ۵- نتایج آزمون چند متغیره نمرات خودکارآمدی مقابله‌ای و ابعاد آن

متغیر	ضریب	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا	توان آماری
اثر زمانی خودکارآمدی مقابله‌ای (کل)	اثر پیلایی	۱۷/۴۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۲	۱/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۱۷/۴۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۲	۱/۰۰۰
	اثر هتلینگ	۱۷/۴۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۲	۱/۰۰۰
	بزرگترین ریشه روی	۱۷/۴۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۲	۱/۰۰۰
اثر زمان × گروه	اثر پیلایی	۵/۳۹۱	۰/۰۰۱	۰/۲۲۶	۰/۹۶۶
	لامبدای ویلکز	۵/۹۶۱	۰/۰۰۰۱	۰/۲۴۹	۰/۹۷۹
	اثر هتلینگ	۶/۵۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۲۷۱	۰/۹۸۷
	بزرگترین ریشه روی	۱۳/۰۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱۳	۰/۹۹۵
مقابله مسئله مدار	اثر پیلایی	۱۳/۶۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۱	۰/۹۹۷
	لامبدای ویلکز	۱۳/۶۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۱	۰/۹۹۷
	اثر هتلینگ	۱۳/۶۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۱	۰/۹۹۷
	بزرگترین ریشه روی	۱۳/۶۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳۱	۰/۹۹۷
اثر زمان × گروه	اثر پیلایی	۴/۲۲۰	۰/۰۰۴	۰/۱۸۶	۰/۹۰۹
	لامبدای ویلکز	۴/۴۹۷	۰/۰۰۳	۲۰۰	۰/۹۲۶
	اثر هتلینگ	۴/۷۶۰	۰/۰۰۲	۰/۲۱۴	۰/۹۴۰
	بزرگترین ریشه روی	۴/۴۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۲۳۷	۰/۹۶۹
مقابله هیجان مدار	اثر پیلایی	۱۱/۹۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹۹	۰/۹۹۱
	لامبدای ویلکز	۱۱/۹۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹۹	۰/۹۹۱
	اثر هتلینگ	۱۱/۹۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹۹	۰/۹۹۱
	بزرگترین ریشه روی	۱۱/۹۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹۹	۰/۹۹۱
اثر زمان × گروه	اثر پیلایی	۳/۵۴۹	۰/۰۱۱	۰/۱۶۱	۰/۸۴۷
	لامبدای ویلکز	۳/۸۴۷	۰/۰۰۷	۰/۱۷۶	۰/۸۷۷
	اثر هتلینگ	۴/۱۳۰	۰/۰۰۵	۰/۱۹۱	۰/۹۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۸/۶۸۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲۰	۰/۹۵۷
اثر زمانی	اثر پیلایی	۲۱/۰۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۹	۱/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۲۱/۰۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۹	۱/۰۰۰

حمايت اجتماعي	اثر هتلينگ	۱/۱۷۱	۲۱/۰۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۹	۱/۰۰۰
	بزرگترين ريشه روي	۱/۱۷۱	۲۱/۰۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۹	۱/۰۰۰
	اثر پيلايي	۰/۵۵۵	۷/۱۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۷۸	۰/۹۹۳
	لامبدای ويلکز	۰/۴۸۷	۷/۸۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰۲	۰/۹۹۶
اثر زمان × گروه	اثر هتلينگ	۰/۹۶۹	۸/۴۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲۶	۰/۹۹۸
	بزرگترين ريشه روي	۰/۸۷۰	۱۶/۰۹۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۵	۰/۹۹۹

نتايج تحليل واريانس چند متغيره در جدول فوق نشان مي دهد كه تحليل چند متغيره براي اثر زمان و تعامل زمان و عضويت گروهي معني دار به دست آمده است ($P < 0/05$). كه نشان مي دهد تفاوت ميانگين نمرات گروه ها و همچنين مراحل پس از موزون و پيگيري به صورت كلي معني دار است.

نتايج تحليل واريانس چند متغيره در جدول فوق نشان مي دهد كه تحليل چند متغيره براي اثر زمان و تعامل زمان و عضويت گروهي معني دار به دست آمده است ($P < 0/05$). كه نشان مي دهد تفاوت ميانگين نمرات گروه ها و همچنين مراحل پس از موزون و پيگيري به صورت كلي معني دار است.

جدول ۶- نتايج تحليل اثرات درون آزمودني در مراحل پژوهش و تعامل مراحل و گروه

منبع (آزمون گرین هاوس گيسر)	مجموع مجذورات	درجه آزادي	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
زمان	۴۳۸۲/۹۴۶	۱/۰۲۳	۲۱۹۱/۴۷۳	۳۵/۳۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸۸	۱/۰۰۰
زمان*عضویت گروهی	۳۱۶۵/۲۰۶	۲/۰۴۶	۱۵۴۶/۸۳۹	۱۲/۷۵۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰۸	۰/۹۹۵
خطا	۴۵۹۰/۸۴۴	۳۷/۸۵۵	۱۲۱/۲۷۳				
مقابلہ مسئله- زمان	۳۷۶/۰۶۷	۱/۰۲۳	۳۶۷/۵۲۳	۲۵/۳۰۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰۶	۰/۹۹۹
مدار	۲۷۶/۲۰۶	۲/۰۴۶	۱۳۴/۹۶۵	۹/۲۹۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۳۴	۰/۹۷۰
خطا	۵۴۹/۸۴۴	۳۷/۸۶۰	۱۴/۵۲۳				
مقابلہ هيجان- زمان	۶۹۲/۹۶۵	۱/۰۱۷	۶۸۱/۵۴۴	۲۴/۲۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹۶	۰/۹۹۸
مدار	۴۸۴/۴۰۶	۲/۰۳۳	۲۳۸/۲۱۴	۸/۴۹۱	۰/۰۰۱	۰/۳۱۵	۰/۹۵۵
خطا	۱۰۵۵/۴۴۴	۳۷/۶۱۹	۲۸/۰۵۶				
حمايت	۴۲۰/۰۰۳	۱/۰۳۸	۴۰۴/۵۷۹	۴۲/۴۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۴	۱/۰۰۰
اجتماعي	۳۱۳/۰۲۸	۲/۰۷۶	۱۵۰/۷۶۶	۱۵/۸۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۱	۰/۹۹۹
خطا	۳۶۶/۰۲۲	۳۸/۴۱۱	۹/۵۲۹				

پيگيري اختلاف معناداري دارد. علاوه بر اين، اثر متقابل زمان و عضويت گروهي نيز در آنها معنادار ارزيايي شد ($p < 0/05$). به اين معنا كه تغييرات ميانگين نمرات متغيرهاي مذکور در گروههاي آزمائش نسبت به گروه کنترل، تفاوت معناداري را نشان مي دهد. بر اساس مقدار مجذور اتا، در متغير خودكارآمدی و مقابلہ ای و ابعاد مقابلہ مسئله مدار، مقابلہ هيجان مدار و

بر اساس نتايج جدول فوق در تحليل بين آزمودني، هم در نمره كلي خودكارآمدی مقابلہ ای و هم در ابعاد آن يعني مقابلہ مسئله مدار، مقابلہ هيجان مدار و حمايت اجتماعي، اثر اصلي زمان در گروههاي آزمائش از نظر آماری معنادار بوده است ($p < 0/05$). اين يافته نشان مي دهد كه ميانگين نمرات " خودكارآمدی مقابلہ ای" و ابعاد آن در سه مرحله پيش از موزون، پس از موزون و

آزمایش و کنترل، در نمره کلی خودکارآمدی و تمامی ابعاد آن، از نظر آماری معنی دار گزارش شده است. بر این اساس، جهت بررسی مقایسه‌های زوجی میانگین در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، و نیز برای مقایسه میانگین نمرات متغیر «خودکارآمدی مقابله‌ای» و ابعاد آن میان گروه‌ها، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ ارائه گردیده است.

حمایت اجتماعی به ترتیب حدود ۰/۴۱، ۰/۳۳، ۰/۳۲ و ۰/۴۶ از واریانس مشاهده‌شده در نمرات پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های آزمایش را می‌توان به تأثیر متغیر مستقل نسبت داد. همچنین، مقدار توان آماری بالای ۰/۹۵۵ نشان دهنده کافی بودن حجم نمونه و پایین بودن احتمال بروز خطای نوع دوم است. لذا به طور خلاصه می‌توان گفت، هم تفاوت بین مراحل سه‌گانه سنجش در گروه‌های آزمایش، و هم اختلاف بین گروه‌های

جدول ۷- مقایسه زوجی میانگین نمرات خودکارآمدی مقابله‌ای و ابعاد آن در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه‌ها	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	انحراف معنی‌داری	فاصله اطمینان	
					حد بالا	حد پایین
خودکارآمدی مقابله‌ای (کل)	گروه آزمایش (۱) - گروه کنترل	* ۲۳/۶۱۱	۷/۲۶۳	۰/۰۰۷	۵/۳۹۷	۴۱/۸۲۵
	گروه آزمایش (۲) - گروه کنترل	* ۲۴/۵۴۴	۷/۲۶۳	۰/۰۰۵	۶/۳۳۰	۴۲/۷۵۸
	گروه آزمایش (۱) - گروه آزمایش (۲)	- ۰/۹۳۳	۶/۴۹۶	۰/۹۹۹	-۱۷/۲۲۴	۱۵/۳۵۸
مقابله مسئله‌مدار	گروه آزمایش (۱) - گروه کنترل	* ۷/۰۲۲	۲/۶۹۷	۰/۰۴۰	۰/۲۵۹	۱۳/۷۸۵
	گروه آزمایش (۲) - گروه کنترل	* ۷/۶۴۴	۲/۶۹۷	۰/۰۲۲	۰/۸۸۱	۱۴/۴۰۸
	گروه آزمایش (۱) - گروه آزمایش (۲)	- ۰/۶۲۲	۲/۴۱۲	۰/۹۹۹	-۶/۶۷۱	۵/۴۲۷
مقابله هیجان‌مدار	گروه آزمایش (۱) - گروه کنترل	* ۱۲/۳۸۹	۴/۹۰۹	۰/۰۴۸	۰/۰۷۸	۲۴/۷۰۰
	گروه آزمایش (۲) - گروه کنترل	* ۱۲/۵۸۹	۴/۹۰۹	۰/۰۴۴	۰/۲۷۸	۲۴/۹۰۰
	گروه آزمایش (۱) - گروه آزمایش (۲)	- ۰/۲۰۰	۴/۳۹۱	۰/۹۹۹	-۱۱/۲۱۱	۱۰/۸۱۱
حمایت اجتماعی	گروه آزمایش (۱) - گروه کنترل	* ۴/۲۰۰	۱/۵۳۷	۰/۰۲۹	۰/۳۴۶	۸/۰۵۴
	گروه آزمایش (۲) - گروه کنترل	* ۱۲/۵۸۹	۴/۹۰۹	۰/۰۴۴	۰/۲۷۸	۲۴/۹۰۰
	گروه آزمایش (۱) - گروه آزمایش (۲)	- ۰/۲۰۰	۴/۳۹۱	۰/۹۹۹	-۱۱/۲۱۱	۱۰/۸۱۱

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

به معنای اثربخشی مداخلات ارائه شده بر افزایش نمرات خودکارآمدی مقابله‌ای و ابعاد آن در هر دو گروه آزمایش است. اما براساس یافته‌های جدول فوق، تفاوت بین میانگین نمرات متغیر خودکارآمدی مقابله‌ای و ابعاد آن بین گروه‌های آزمایش اول و دوم معنی‌دار نیست ($P > 0/05$) و این بدان معنی است که بین میزان اثربخشی بسته تدوین شده ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر تنظیم شناختی هیجان با آموزش هوش موفق بر خودکارآمدی مقابله‌ای و ابعاد آن در دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

نتایج مقایسه‌های زوجی تفاوت میانگین‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر خودکارآمدی مقابله‌ای و ابعاد آن در جدول ۷، نشان می‌دهد که تفاوت بین گروه‌های آزمایش اول با گروه کنترل، و همچنین گروه‌های آزمایش دوم با گروه کنترل در تمامی آنها معنی‌دار است ($P < 0/05$). علاوه بر این، براساس یافته‌های توصیفی متغیر خودکارآمدی مقابله‌ای و ابعاد آن، و نیز از آنجا که حد بالا و پایین در گروه‌های آزمایش اول با گروه کنترل و گروه‌های آزمایش دوم با گروه کنترل، هردو مثبت هستند، می‌توان گفت که میانگین نمرات متغیر "خودکارآمدی مقابله‌ای" و ابعاد آن در گروه‌های آزمایش بالاتر از گروه کنترل است و این

جدول ۸- مقایسه زوجی میانگین‌های نمرات "خودکارآمدی مقابله ای و ابعاد آن" در گروه‌های آزمایش در سه مرحله پژوهش

متغیر	مراحل (۱)	مراحل (۲)	تفاوت میانگین‌ها	خطای معنی‌داری	انحراف معنی‌داری	فاصله اطمینان	حد بالا	حد پایین
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	*-۱۲/۷۳۳	۲/۱۴۰	۰/۰۰۰۱	۱۸۰/۹۹	-۷/۳۶۷	
مقابله‌ای (کل)	پیش‌آزمون	پیگیری	*-۱۳/۳۵۶	۲/۲۳۴	۰/۰۰۰۱	۱۸/۹۵۷	-۷/۷۵۴	
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۶۲۲	۰/۲۸۷	۰/۱۱۰	۱/۳۴۲	۰/۰۹۸	
مقابله مسئله‌مدار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	*-۳/۶۷۸	۰/۷۴۴	۰/۰۰۰۱	۵/۵۴۴	-۱/۸۱۱	
	پیش‌آزمون	پیگیری	*-۳/۹۵۶	۰/۷۷۰	۰/۰۰۰۱	۵/۸۸۶	-۲/۰۲۶	
	پس‌آزمون	پیگیری	-۱/۲۷۸	۰/۱۲۴	۰/۰۵۱	۰/۹۲۲	۰/۰۳۳	
مقابله هیجان-مدار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	*-۵/۱۰۰	۱/۰۳۰	۰/۰۰۰۱	۷/۶۸۲	-۲/۵۱۸	
	پیش‌آزمون	پیگیری	*-۵/۲۷۸	۱/۰۷۰	۰/۰۰۰۱	۷/۹۶۱	-۲/۵۹۵	
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۱۷۸	۰/۱۱۸	۰/۴۲۱	۰/۴۷۴	۰/۱۱۸	
حمایت اجتماعی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	*-۳/۹۵۶	۰/۶۰۵	۰/۰۰۰۱	۵/۴۷۴	-۲/۴۳۷	
	پیش‌آزمون	پیگیری	*-۴/۱۲۲	۰/۶۲۷	۰/۰۰۰۱	۵/۶۹۴	-۲/۵۵۰	
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۱۶۷	۰/۱۰۰	۰/۳۱۵	۰/۴۱۸	۰/۰۸۵	

*معنی دار در سطح ۰/۰۵

ارائه شده در مرحله پیگیری در شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش می‌باشد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتبارسنجی بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و مقایسه اثربخشی آن با آموزش هوش موفق بر خودکارآمدی مقابله دانش آموزان دوره دوم متوسطه انجام پذیرفت. هدف نخست پژوهش حاضر، بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و اعتبارسنجی آن بود.

در این پژوهش پس از بررسی متون مرتبط با هوش هیجانی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، ابتدا کدها یا گزاره‌های اولیه استخراج گردید. پس از آن مضامین پایه و سازمان دهنده شناسایی شد و در پایان شبکه مضامین ترسیم گردید. در این پژوهش شش مضمون سازمان دهنده شامل خودآگاهی هیجانی، تنظیم و بازسازی هیجانی، پذیرش هیجانات، مهارت‌های مقابله‌ای هیجان محور، و ابرازگری و مدیریت هیجان به دست آمد. مجموعه

نتایج مقایسه‌های زوجی تفاوت میانگین‌ها در سه مرحله آزمون در جدول فوق در متغیر خودکارآمدی مقابله ای و ابعاد آن نشان می‌دهد که تفاوت مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون، و پیش‌آزمون با پیگیری در تمامی متغیرها معنی دار است ($P < 0/05$). علاوه بر این، از آنجا که حد بالا و پایین در گروه‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیش‌آزمون-پیگیری در متغیر خودکارآمدی مقابله ای و ابعاد آن، هر دو منفی هستند، لذا نشان‌دهنده این است که میانگین نمرات "خودکارآمدی مقابله ای" و ابعاد آن در مراحل پس-آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون بالاتر است و این به معنای افزایش خودکارآمدی مقابله ای، افزایش مقابله مسئله‌مدار، بهبود مقابله هیجان‌مدار و ارتقای حمایت اجتماعی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون در گروه‌های آزمایش پس از انجام مداخلات می‌باشد. همچنین براساس یافته‌های جدول فوق، تفاوت مراحل پس‌آزمون با پیگیری در گروه‌های آزمایش در متغیر خودکارآمدی مقابله ای و ابعاد آن معنی دار نیست ($P > 0/05$) و این نشان‌دهنده تداوم اثر مداخلات

از طرف دیگر، براساس بررسی‌های انجام شده و تعیین شاخص‌های CVI و CVR و نیز براساس نظرات متخصصان، بسته تدوین شده دارای اعتبار قابل قبولی بود. در این زمینه، در تبیین اعتبار بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان می‌توان به مولفه‌های استخراج شده در بسته آموزشی و ارتباط آن‌ها با هوش هیجانی و ویژگی‌های روان‌شناختی و هیجانی دانش‌آموزان اشاره نمود. بسته تدوین شده با هدف ارتقاء هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، متشکل از شش مضمون سازمان‌دهنده شامل «خودآگاهی هیجانی»، «تنظیم و بازسازی هیجانی»، «پذیرش هیجانات»، «مهارت‌های مقابله‌ای هیجان‌محور»، «ابرازگری هیجانی» و «مدیریت هیجان» است. مضامین فوق به گونه‌ای طراحی شده‌اند که نه تنها محورهای بنیادین مربوط به هوش هیجانی را پوشش می‌دهند، بلکه به طور مستقیم یا غیرمستقیم با مؤلفه‌های تحولی مهم در دانش‌آموزان، از جمله خودکارآمدی مقابله‌ای، ارتباط تنگاتنگی دارند. شواهد پژوهشی متعدد داخلی و خارجی نیز موید ارتباط مستقیم و اثربخش این مضامین با ارتقای ابعاد مختلف هوش هیجانی و خودکارآمدی مقابله‌ای است و با یافته‌های دلو و پرز (۲۰۲۴)؛ راموس-سیچودو و همکاران^۴ (۲۰۲۴)؛ پوتری و همکاران^۵ (۲۰۲۴)؛ حسینی طبقدهی و همکاران (۱۴۰۳)؛ مظفری‌راد و همکاران (۱۴۰۳)؛ حیدری (۱۴۰۲)؛ خلیج (۱۴۰۲)؛ سالاریفر و همکاران (۱۴۰۲) در این زمینه همسو است. بنابراین از آنجا که محتوای بسته تدوین شده بر پایه این مؤلفه‌ها استوار است و با استفاده از نظرات متخصصان، و ضرایب CVI و CVR نیز مورد اعتبارسنجی محتوایی قرار گرفته، می‌توان استدلال کرد که بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، هم در سطح نظری و هم کاربردی، دارای اعتبار مطلوب است و می‌تواند به طور موثری به بهبود شاخص‌های هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان بیانجامد.

مضامین به‌دست‌آمده در این پژوهش تصویری چندبعدی و منسجم از مؤلفه‌های بنیادین هوش هیجانی ارائه می‌کند و نشان می‌دهد که ارتقای این مهارت نه از طریق یک مؤلفه منفرد، بلکه از طریق تقویت تدریجی جنبه‌های خودآگاهی هیجانی، تنظیم و بازسازی هیجان، پذیرش هیجانات، مهارت‌های مقابله‌ای و ابرازگری امکان‌پذیر است. این مضامین بیانگر آن‌اند که نوجوانان برای مدیریت هیجانات خود به مجموعه‌ای یکپارچه از توانمندی‌های شناختی و هیجانی نیاز دارند؛ توانمندی‌هایی که بر اساس یافته‌ها، در تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند. بنابراین، تدوین بسته آموزشی حاضر بر این منطق استوار شد که آموزش باید این ابعاد را به‌صورت نظام‌مند، مرحله‌ای و هم‌افزا پوشش دهد تا بتواند به ارتقای واقعی هوش هیجانی و در نهایت بهبود عملکرد تحصیلی و روانی آنان منجر شود. به بیان دیگر، مضامین استخراج شده نه تنها ساختار مفهومی مداخله را روشن کردند، بلکه مسیر نتیجه‌گیری پژوهش را نیز شکل دادند و نشان دادند که مداخله باید بر ادغام چند مهارت کلیدی مبتنی بر تنظیم شناختی هیجان استوار باشد. نتایج فوق با یافته‌های پژوهش‌های پیشین مانند کاسینیلو و همکاران (۲۰۲۵)، ژانگ و همکاران^۱ (۲۰۲۴)، ونزل و همکاران^۳ (۲۰۲۴)، سجادی نژاد و همکاران (۱۴۰۳)، مظفری‌راد (۱۴۰۳)، و سالاریفر و همکاران (۱۴۰۲) همسو است؛ اما پژوهش‌های پیشین ضمن تاکید بر پایه‌های درک و تنظیم هیجان در هوش هیجانی، به صورت همه‌جانبه به تمامی مولفه‌های زیربنایی نپرداخته‌اند، این در حالی است که در پژوهش حاضر تمامی ابعاد عاطفی و هیجانی بصورت همه‌جانبه در نوجوانان شناسایی و مورد بررسی قرار گرفته و بر همین اساس بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان برای دانش‌آموزان دوره متوسطه تدوین گردید تا بتواند آموزش مفید و موثری در حیطه هوش هیجانی و ارتقای عملکرد شناختی و روانی آنان فراهم کند.

1. Cuciniello et al

2. Zhang et al

3. Wenzel et al

4. Ramos-Cejudo et al

5. Putri et al

«خودکارآمدی مقابله‌ای» بیشتر محصول تجربه، تمرین و مواجهه واقعی است تا وابسته به یک رویکرد خاص. به عنوان مثال دانش‌آموزی را تصور کنید که پس از شرکت در هر دو دوره آموزشی، به جای فرار از انجام یک تکلیف دشوار، ابتدا احساس خود را ثبت، سپس آن را با یک دوست یا والدین به اشتراک می‌گذارد و نهایتاً با آرامش و شناخت بیشتر از توانمندی خود به سراغ حل مسئله می‌رود. انجام این کار موجب می‌شود دانش‌آموزان به نحو موثرتری به مقابله با چالش‌ها می‌پردازد.

علاوه بر آن در تبیینی دیگر، می‌توان به اهمیت بازخورد و تقویت اجتماعی در شکل‌گیری باور خودکارآمدی مقابله‌ای در نوجوانان اشاره نمود. یکی از مکانیزم‌های کلیدی هر دو برنامه آموزشی، استفاده از روش‌های مشارکتی، کار گروهی و الگوسازی اجتماعی است. نوجوانان در فرآیند آموزش، نه تنها مورد تشویق مربی قرار می‌گیرند بلکه به واسطه روایت تجربه‌های موفق همسالان و دریافت بازخورد مثبت از گروه، انگیزه مقابله فعال و هدف‌گذاری را در خود تقویت می‌کنند. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، مدل‌سازی موفقیت و مشاهده مدیریت موثر احساسات و افکار توسط دیگران، باور دانش‌آموز به توانایی‌اش در عبور از موقعیت‌های استرس‌زا را به طور معناداری افزایش می‌دهد. چه آموزش مهارت‌های هوش هیجانی و چه برنامه‌های رشد مهارت‌های تحلیلی، تأکید بر فضای حمایتی و ارزیابی مداوم دارند که این فرآیند، «خودکارآمدی مقابله‌ای» را در سطح روان‌شناختی تثبیت می‌کند. به عنوان مثال هنگامی که دانش‌آموزی تجربه موفقیت در کنترل استرس امتحان را در جمع بیان می‌کند و همکلاسی‌ها و مربی از این تلاش و موفقیت تحسین به عمل می‌آورند، سایر دانش‌آموزان نیز یاد می‌گیرند چگونه در عمل مشابه این راهکارها عمل کنند و عزت نفس مقابله‌ای آنان نیز بالا می‌رود.

از سوی دیگر، در تبیین یافته‌های به دست آمده، می‌توان به تأثیر تمرین مکرر و حمایت مستمر بر پایدارسازی خودکارآمدی مقابله‌ای در هر دو گروه آزمایش اشاره نمود. بطور کلی یافته پایدار ماندن افزایش خودکارآمدی مقابله‌ای تا دو ماه بعد از اتمام دوره آموزشی، نشان‌دهنده نقش بسیار مهم تمرین عملی، تکرار و

افزون بر آن، یافته‌های بخش کمی نشان داد که هر دو بسته مداخله (ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و برنامه آموزش هوش موفق) بر ارتقاء خودکارآمدی مقابله‌ای دانش‌آموزان دوره متوسطه تأثیری معنادار داشتند. با این حال، مقایسه اثربخشی دو بسته آموزش نشان داد تفاوت معناداری بین میزان اثر این دو بسته در افزایش خودکارآمدی مقابله‌ای وجود ندارد. علاوه بر این، اثر مداخلات تا دو ماه پس از پایان مداخلات (پیگیری) همچنان پایدار بود.

یافته‌های این مطالعه با نتایج طیف وسیعی از پژوهش‌های داخلی و خارجی همسو است که اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش هیجانی (مانند کاکائی و همکاران، ۱۴۰۱؛ جمشیدپور و همکاران، ۱۴۰۳؛ قاسم‌پوررضایی و همکاران، ۱۴۰۱) و هوش موفق (مانند شوآب و همکاران، ۲۰۲۱؛ کومار و همکاران، ۲۰۲۲) را در افزایش خودکارآمدی مقابله‌ای، مورد تأیید قرار داده‌اند. مطالعات بندورا (۲۰۰۱، ۲۰۰۶) نیز بر نقش آموزش‌های ساختاریافته و مهارت‌محور در ارتقای خودکارآمدی تأکید دارند.

در یک تبیین در زمینه اثربخشی بسته هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و هوش موفق بر خودکارآمدی مقابله‌ای دانش‌آموزان می‌توان به نقش ارتقای آگاهی از توانمندی‌های فردی و مدیریت احساسات در خودکارآمدی مقابله‌ای در هر دو پروتکل اشاره نمود. هر دو بسته آموزش، چه آنکه بر هوش هیجانی و تنظیم شناختی هیجان مبتنی باشد و چه بسته‌ای که بر مهارت‌های هوش موفق تأکید کند، از طریق ایجاد فضای بازفکری، تمرین‌های گروهی و فعالیت‌های عملی، نوجوانان را به شناسایی و باور به توانمندی‌های فردی خود و مهار هیجان‌ات ناکارآمد هنگام رویارویی با چالش‌های تحصیلی سوق می‌دهد. شرکت‌کنندگان در جلسات یاد می‌گیرند که در موقعیت استرس‌زا، به جای طغیان احساسی یا انفعال، از تکنیک‌های بازنگری شناختی (مثلاً گفت‌وگو با خود، تحلیل مشکل) یا شیوه‌های تخلیه و تنظیم هیجان (نظیر ثبت احساسات و تمرین آرام‌سازی) بهره ببرند. پژوهش بندورا و نظریه‌های انگیزشی-شناختی نیز تأکید دارند خودادراکی توانمندی تنها در فضای تجربه عملی و مواجهه هدایت‌شده تقویت می‌گردد؛ بنابراین،

از روش نمونه‌گیری در دسترس از دیگر محدودیت‌های پژوهش محسوب می‌شود که سبب می‌گردد یافته‌ها صرفاً در چارچوب نمونه مورد بررسی تفسیر شده و قابلیت تعمیم آن‌ها به جامعه گسترده‌تر نوجوانان کاهش یابد. همچنین، دوره پیگیری نسبتاً کوتاه‌مدت (حدود دو ماه پس از پایان مداخله) تنها امکان بررسی پایداری کوتاه‌مدت اثرات مداخله را فراهم ساخت. انجام مطالعات طولی با دوره‌های پیگیری بلندمدت‌تر، نظیر شش ماهه یا یک‌ساله، می‌تواند تصویر دقیق‌تری از میزان ماندگاری اثرات مثبت بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ارائه دهد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با گسترش دامنه نمونه به دانش‌آموزان مناطق و گروه‌های سنی متنوع‌تر، بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی و افزایش بازه زمانی پیگیری به حداقل شش ماه، به بررسی دقیق‌تر اثربخشی و پایداری نتایج این مداخله بپردازند.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که بسته ارتقای هوش هیجانی مبتنی بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و برنامه آموزشی هوش موفق، هر دو در ارتقای خودکارآمدی مقابله‌ای دانش‌آموزان اثربخش بوده‌اند و تفاوت معناداری بین میزان اثربخشی آن‌ها مشاهده نشد. این یافته‌ها حاکی از آن است که هر دو رویکرد مداخله‌ای می‌توانند به تقویت توانایی‌های مقابله‌ای نوجوانان در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و روانی کمک کنند. بر این اساس، بسته تدوین‌شده به‌عنوان مداخله‌ای بومی، علمی و قابل‌اجرا، می‌تواند در برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مدارس مورد استفاده متخصصان قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

در پایان از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش و خانواده‌های آنها برای همکاری در اجرای پژوهش، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

حمایت پس از آموزش در هر دو برنامه مداخله است. تمرین‌های تکلیف‌محور در کلاس، گزارش نویسی روزانه، شبیه‌سازی‌های گروهی و پیگیری تلفنی یا نوشتاری از سوی مربیان، موجب می‌شود دانش‌آموزان آموخته‌های خود را در بستر واقعی زندگی تحصیلی به کار ببندند و با تجربه موفقیت‌های کوچک، ذهنیت خودکارآمدی مقابله‌ای در آنان نهادینه شود. پژوهش‌های جدید مانند کایا و اوداسی (۲۰۲۰) نیز در پژوهش‌های خود نشان داده‌اند که شرط مهم موفقیت بلندمدت این آموزش‌ها پیوستگی تمرین و مشاوره حمایتی در ماه‌های بعد از برنامه است. مثلاً دانش‌آموزی که پس از پایان دوره هنوز گزارش نویسی احساسی خود را ادامه می‌دهد و در موقعیت‌های دشوار تحصیلی (مانند مواجهه با نتیجه ضعیف آزمون)، به مهارت‌های آموخته شده مراجعه کرده و احساسات و افکار خود را ثبت و تنظیم می‌کند، نه تنها افت عملکرد ندارد، بلکه در تجربه‌های بعدی نیز تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهد.

بنابراین براساس آنچه در تبیین فرضیه فوق بیان شد، ارتقای خودکارآمدی مقابله‌ای دانش‌آموزان، برخاسته از ترکیب مهارت‌ها و تجربیات شناختی و هیجانی است و هر دو رویکرد آموزشی (هوش هیجانی و هوش موفق)، بدون برتری معنادار نسبت به یکدیگر، به بهبود این توانمندی منجر می‌شوند. تفاوت‌های جزئی احتمالی میان برنامه‌ها به واسطه جزئیات محتوای جلسات یا تفاوت‌های فردی قابل توضیح است و نه به دلیل برتری یک رویکرد بر دیگری. بنابراین انتخاب نوع برنامه آموزشی می‌تواند با توجه به ویژگی‌های بومی، علاقه‌مندی گروه هدف و شرایط اجرایی مدارس انجام پذیرد.

این مطالعه، همانند سایر پژوهش‌های علمی، با محدودیت‌هایی همراه بوده است. نخست آن‌که جامعه آماری پژوهش حاضر به دانش‌آموزان یک منطقه جغرافیایی خاص محدود می‌شد؛ از این رو تعمیم نتایج به سایر مناطق، گروه‌های سنی یا بافت‌های فرهنگی متفاوت باید با احتیاط انجام گیرد. افزون بر این، استفاده

منابع

- آزادمرد، شهنام؛ و طالبی، هوشنگ. (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر هوش موفق بر بازده‌های شناختی و عاطفی یادگیری. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۲(۳۹)، ۱۹۹-۲۲۳. <https://doi.org/10.22054/jep.2016.4129>
- اسلامی، افسانه‌سادات؛ غنی‌فر، محمدحسن؛ و آهی، قاسم. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر پرخاشگری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان. مجله رویش روان‌شناسی، ۱۲(۱۲)، ۱۱۷-۱۲۷. <http://frooyesh.ir/article-1-4775-fa.html>
- ایزدی‌لای‌بیدی، زهرا؛ و ایزدی‌لای‌بیدی، علی. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خوش‌بینی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. همدان: سومین همایش بین‌المللی علوم تربیتی، مشاوره، روان‌شناسی و علوم اجتماعی. <https://civilica.com/doc/1988368>
- بشارت، محمدعلی؛ و افخم، نگین. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین هوش هیجانی و بازدهی کارگروهی. مجله رویش روان‌شناسی، ۱۰(۱۰)، ۲۲۱-۲۳۰. <http://frooyesh.ir/article-1-2976-fa.html>
- بهرامیان، فاطمه؛ مروتی، زهرا؛ یوسفی‌افراشته، محمد؛ و امیری، محمد. (۱۳۹۶). پایایی، روایی و تحلیل عاملی مقیاس خودکارآمدی مقابله‌ای. روان‌شناسی بالینی و شخصیت، ۱۵(۲)، ۲۶-۲۱۵. Doi: [10.22070/CPAP.2020.2830](https://doi.org/10.22070/CPAP.2020.2830)
- جمشیدپور، زهرا؛ تقوایی‌نیاف، علی؛ و فیروزی، محمدرضا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل تحولی یکپارچه تفاوت‌های فردی بر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی. مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۳، ۲۹-۱۱. <https://doi.org/10.22055/psy.2025.47064.3268>
- حسینی‌طبقدهی، لیلا؛ محمودی، فاطمه؛ و یعقوبی، اکرم‌السادات. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان بر افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان متوسطه اول. طلوع بهداشت، ۲۳(۵)، ۱۸-۳۳. <http://tbj.ssu.ac.ir/article-1-3667-fa.html>
- حیدری، دلگش. (۱۴۰۲). اثر بخشی آموزش هوش هیجانی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. تهران: پنجمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روان‌شناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم.
- خلج، تینا. (۱۴۰۲). آموزش هوش هیجانی و تأثیر آن بر خودکارآمدی و توانایی مقابله با نگرش‌های ناکارآمد هنرجویان موسیقی. تهران: نهمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره ایران. <https://civilica.com/doc/1843102>
- دلشاد، محمدحسین؛ حیدرینیا، علیرضا؛ و نیکنامی، شمس‌الدین. (۱۳۹۲). بررسی روایی و پایایی ابزار سنجش متغیرهای تداوم رفتارهای پیشگیری‌کننده از عفونت ناشی از هپاتیت B در کارکنان خدمات بهداشتی درمانی. مجله دانشگاه پزشکی مازندران، ۲۳(۱۰۹)، ۷۱-۸۲. URL: <http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-3207-fa.html>
- زادگان، علیرضا؛ زمانی، سپیده؛ و علیخواه، حسین. (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی مقابله‌ای سالمندان ساکن در سرای سالمندی. مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی تبریز، ۴۰(۴)، ۳۸-۴۵. SID: <https://sid.ir/paper/47259/fa>
- زارع‌مقدم، علی؛ رضایی، راضیه؛ و گواهی، زهرا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر با اختلال نارساخوانی. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، ۳(۱۸۱)، ۲۲-۳۰. URL: <http://exceptionaleducation.ir/article-1-2586-fa.html>
- سالاریفر، مریم؛ رضایی، رسول؛ و رضایی، اکبر. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر سرزندگی تحصیلی و بلوغ عاطفی دانش‌آموزان چهارم متوسطه شهرستان خوی. بابل: اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و فلسفه. <https://civilica.com/doc/1699288>

- سجادی نژاد، م، ا؛ اکبری چرمهین، ص؛ و صمیمی فر، م. (۱۴۰۳). سبک‌های حل مسئله بر اساس هوش شناختی، عاطفی و معنوی در بین بزرگسالان ایرانی. فصلنامه پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۱۴(۲)، ۶۷-۷۶.
- شریف‌زاده، مسعود؛ حسینی، سیدمحمد مهدی؛ و طاهری، مصطفی. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. تهران: دومین کنگره سراسری روان‌شناسی کودک و نوجوان. [SID. https://sid.ir/paper/825036/fa](https://sid.ir/paper/825036/fa)
- شکوهری، راحله؛ رستمی، حنا؛ و رستمی، فاطمه. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش هوش موفق استرنبرگ بر بهبود اشتیاق به مدرسه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی. پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۷(۵۵)، ۴۰۵-۴۱۵. URL: <http://ijndibs.com/article-1-742-en.html>
- فانی، شیرین؛ زلفی، وحیده؛ و کریمی، منوچهر. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان در مؤلفه اهمال‌کاری تحصیلی و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۱)، ۲۵۵-۲۷۸. Doi: [20.1001.1.2423494.1401.11.1.10.2](https://doi.org/10.1001.1.2423494.1401.11.1.10.2)
- قاسم‌پور رضائی، وحیده؛ و اعراب‌شیبانی، خدیجه. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر نظم‌جویی هیجان، خوش‌بینی و شادکامی دانش‌آموزان دارای اختلال بیش‌فعالی. ششمین کنفرانس ملی روان‌شناسی (علم زندگی)، شیراز. <https://civilica.com/doc/1657021>
- قربانی، رقیه؛ و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۵). تبیین خردمندی بر اساس هوش موفق و خودکارآمدی مقابله. مجله روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)، ۱۳(۴۹)، ۴۳-۵۵. <https://sid.ir/paper/101360/fa>
- کاکائی، حمید؛ مشهدی‌فراهانی، زهرا؛ حقیقت، طوبی؛ شبرنگ‌صفرپور، عاطفه؛ و زندی، فاطمه. (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، ۶(۸۴)، ۱۵۶-۱۶۸. <https://majournal.ir/index.php/ma/article/view/1248>
- محکم‌کار، عاطفه؛ شاطریان، فاطمه؛ و نیکوکار، اعظم. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر خودآگاهی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۰(۱)، ۳۰۵-۳۱۳.
- مظفری‌راد، اعظم؛ صفایی‌راد، ایرج؛ و خرم‌آبادی، یدالله. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش هوش هیجانی و خودشفقت‌ورزی بر سرزندگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر همدان. مجله پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی، ۳(۴)، ۱۶-۲۹.
- نجاتی‌فر، سارا؛ رحیمی‌پردنجانی، سعید؛ و آقازارتی، علی. (۱۴۰۰). رابطه ابعاد خردمندی با سرزندگی تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر تیزهوش. فصلنامه سنجش و پژوهش در مشاوره و روان‌شناسی، ۳(۲) پیاپی ۸، ۵-۵۹. <https://sid.ir/paper/374533/fa>
- یوسفی، سعید. (۱۴۰۱). طراحی یک برنامه توانبخشی حسی-حرکتی و ادراک فضایی مبتنی بر تعامل والد-کودک و اثربخشی آن بر ترس از حرکت و فعالیت‌های مستقل در کودکان دارای آسیب بینایی. پایان‌نامه برای دریافت مدرک دکترای روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/a2ae5619e755a4e6940ba0b97b1350da>
- Costa A, Faria L. Implicit theories of emotional intelligence, ability and trait emotional intelligence, and academic achievement. *Psihol Teme*. 2021;29(1):43-61. doi:10.31820/pt.29.1.3
- Cuciniello, M., Amorese, T., Vogel, C., Cordasco, G., & Esposito, A. (2025). The Development of Emotion Recognition Skills from Childhood to Adolescence. *Eur J Investig Health Psychol Educ*, 15(4), 56-68. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15040056>
- Cunningham, C. A., Cramer, R. J., Cacace, S., Franks, M., & Desmarais, S. L. (2020). The coping self-efficacy scale: Psychometric properties in an outpatient sample of active duty military personnel. *Military Psychology*, 32(3), 261-272. <https://doi.org/10.1080/08995605.2020.1730683>

- Deliu MM, Pérez JRG. Does training emotional intelligence make a difference over emotional self-regulation? A quasi-experimental trial in secondary school. *Rev INFAD Psicol Int J Dev Educ Psychol*. 2024;1(1):483–486. doi:10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2681
- Djourouva, N. P., Rodríguez Molina, I., Tordera Santamatilde, N., & Abate, G. (2019). Self-efficacy and resilience: Mediating mechanisms in the relationship between transformational leadership dimensions and well-being. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(3), 256–270. <https://doi.org/10.1177/1548051819849002>
- Kaya, F., & Odacı, H. (2024). Subjective well-being: Self-forgiveness, coping self-efficacy, mindfulness, and the role of resilience. *British Journal of Guidance & Counselling*, 52(5), 628–644. DOI:10.1080/03069885.2024.2350400
- Mandelman, S. D., Barbot, B., & Grigorenko, E. L. (2016). Predicting academic performance and trajectories from a measure of successful intelligence. *Learning and Individual Differences*, 23, 34–52. doi:10.1016/j.lindif.2015.02.003
- Mitana, J. M. V., Muwagga, A. M., & Ssempala, C. (2018). Assessment for successful intelligence: A paradigm shift in classroom practice. *International Journal of Educational Research Review*, 4(1), 106–115. DOI:10.24331/ijere.490162
- Mysore, L., & Vijayalaxmi, A. (2018). Significance of successful intelligence in the academics of adolescents: A literature review. *International Journal of Home Science*, 4(1), 13–16. [https://www.researchgate.net/publication/326291760_International_Journal_of_Home_Science_2018_41_13-](https://www.researchgate.net/publication/326291760_International_Journal_of_Home_Science_2018_41_13-16)
- Nieto-Carracedo A, Gómez-Iñiguez C, Tamayo LA, Igartua JJ. Emotional intelligence and academic achievement relationship: Emotional well-being, motivation, and learning strategies as mediating factors. *Psicol Educ*. 2024;30:1–8. doi:10.5093/psed2024a7
- Putri, G. M., Kawuryan, S. P., Saptono, B., & Fianto, Z. A. (2024). The role of emotional intelligence in improving student self-efficacy. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 8(2), 370–378. <https://doi.org/10.23887/jisd.v8i2.68257>
- Ramos-Cejudo, J., Salguero, J. M., García-Sancho, E., & Gross, J. J. (2024). Emotion regulation frequency and self-efficacy: Differential associations with affective symptoms. *Behavior Therapy*, 55(5), 1004–1014. DOI: [10.1016/j.beth.2024.02.009](https://doi.org/10.1016/j.beth.2024.02.009)
- Saw, K. N. N., & Han, B. (2021). Effectiveness of successful intelligence training program: A meta-analysis. *PsyCh Journal*, 10(3), 323–339. doi:10.1002/pchj.443
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2019). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of Adolescence*, 34(5), 987–996. DOI: [10.1016/j.adolescence.2010.11.010](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.11.010)
- Stirling JA. Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qual Res*. 2001;1(3):385–405. doi:10.1177/146879410100100307.
- Sternberg, R. J. (2019). Race to Samarra: The critical importance of wisdom in the world today. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 3–9). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108568272.002>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2023). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. DOI:10.3102/0034654313483907
- Vanden Eynde, J., Lachmann, M., Laugwitz, K. L., Manlhiot, C., & Kutty, S. (2023). Successfully implemented artificial intelligence and machine learning applications in cardiology: State-of-the-art review. *Trends in Cardiovascular Medicine*, 33(5), 265–271. DOI: [10.1016/j.tcm.2022.01.010](https://doi.org/10.1016/j.tcm.2022.01.010).
- Wenzel, M., Rowland, Z., Bürgler, S., Hennecke, M. (2024). Emotion regulation and self-control: Same same but different... and even incompatible?. *Journal of Personality*, 92(4), 129-135. DOI: [10.1111/jopy.12965](https://doi.org/10.1111/jopy.12965)
- Zhang, L., Liang, H., Bjureberg, H., Xiong, F., & Cai, Zh. (2024). The Association Between Emotion Recognition and Internalizing Problems in Children and Adolescents: A Three-Level Meta-Analysis. *J Youth Adolesc*, 53(1): 1-20. doi: [10.1007/s10964-023-01891-7](https://doi.org/10.1007/s10964-023-01891-7)

Original Article

Comparing the effectiveness of an emotional intelligence promotion package based on cognitive emotion regulation strategies with successful intelligence training on coping self-efficacy of high school students

Received: 10/08/2025 - Accepted: 23/09/2025

Nafiseh Molagholi¹
Hasan Khoshakhlagh^{2*}
Elham Forouzandeh³
Fatemeh Sadat TabaTabaeinezhad⁴

¹ Department of Educational and Psychological Services, Nae.C., Islamic Azad University, Naein, Iran

² Department of Educational and Psychological Services, Nae.C., Islamic Azad University, Naein, Iran

³ Department of Educational and Psychological Services, Nae.C., Islamic Azad University, Naein, Iran

⁴ Department of Educational and Psychological Services, Nae.C., Islamic Azad University, Naein, Iran

***Corresponding Author:** Hassan Khoshakhlagh, Assistant Professor, Psychology Department, Department of Educational and Psychological Services, Nae.C., Islamic Azad University, Naein, Iran.

Email: Hassan.khoshakhlagh@iau.ac.ir

Abstract

Introduction and purpose: Students are considered the future human resources of society, and their personal, psychological, and academic success are one of the fundamental missions of educational programs. Therefore, the present study was conducted with the aim of comparing the effectiveness of an emotional intelligence promotion package based on cognitive emotion regulation strategies with successful intelligence training on the coping self-efficacy of high school students.

Methodology: The present research method was a sequential exploratory mixed-method design. In the qualitative part, scientific books and articles were reviewed using inductive content analysis, and based on the extracted themes, a 12-session intervention package was developed and its content validity was confirmed. In the quantitative part, the statistical population included all second-year high school students who were studying in the second year of high school in Isfahan in the academic year 1403-1404. Of these, 45 were selected through available sampling and randomly assigned to two experimental groups and a control group. The instruments used included a demographic information questionnaire and a coping self-efficacy questionnaire. The data were analyzed using SPSS-24 software with repeated measures analysis of variance

Finding: The results showed that the emotional intelligence enhancement package based on cognitive emotion regulation strategies with CVR between 0.70 and 1, and CVI between 0.795 and 0.875 had favorable content validity. Also, the quantitative results showed that both treatment methods were effective in improving coping self-efficacy and its dimensions, and there was no significant difference between the two treatment methods in this regard ($P < 0.05$).

Conclusion: Considering the validity of the developed package for promoting emotional intelligence based on cognitive emotion regulation strategies and its effectiveness in proportion to successful intelligence training on increasing students' coping self-efficacy, it is suggested that the above intervention package be used as an educational method in educational centers.

Keywords: Emotional Intelligence, Cognitive Emotion Regulation Strategies, Successful intelligence, Coping Self-Efficacy, Students.