رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره ۹، شماره پیاپی ۱۰۲، آذر ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(9), 2024

نقش واسطه‌ای مهارت‌های تنظیم هیجانی در ارتباط بین مهارت‌های اجتماعی با کارکردهای اجرایی دانشجویان

The mediating role of emotional regulation skills in the relationship between social skills with executive functions of students

آرزو رنگچی تهرانی
کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، گروه روان شناسی، دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب، تهران، ایران.
علی اسماعیلی (نویسنده مسئول)
استادیار گروه رفتار حرکتی و روان شناسی ورزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

Arezoo Rangchi Tehrani
M.A. in General Psychology, Department of Psychology, Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran.
Ali Esmaeili *
Assistant Professor of motor behavior and sport psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.ali.esmaeili@atu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی مهارت‌های تنظیم هیجانی در رابطه بین مهارت‌های اجتماعی با کارکردهای اجرایی دانشجویان انجام شد. پژوهش حاضر توصیفی_همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب، در نیمسال اول ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. به روش نمونه‌گیری در دسترس، نمونه‌ای به تعداد ۲۵۰ نفر انتخاب و در مطالعه شرکت کردند. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه کارکردهای اجرایی (EFQ، نجاتی، ۱۳۹۲)، پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (MESSY، ماتسون و همکاران، ۱۹۸۳) و پرسشنامه تنظیم هیجان (ERQ، گراس و جان، ۲۰۰۳) بودند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل معادلات ساختاری حاکی از برازش مناسب مدل بود. یافته‌ها نشان داد که مهارت‌های اجتماعی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم از طریق مهارت تنظیم هیجان (سرکوبی) توانستند کارکردهای اجرایی را پیش‌بینی کنند (p‹۰/۰۰۱). این نتایج نشان می‌دهد که مهارت‌های اجتماعی با توجه به نقش مهم مهارت تنظیم هیجان (سرکوبی) می‌توانند تبیین کننده کارکردهای اجرایی باشند و لزوم توجه به این عوامل در تعامل با یکدیگر در برنامه‌های ارتقا کارکردهای اجرایی ضروری است.

واژه‌های کلیدی: *مهارت اجتماعی، مهارت تنظیم هیجان، کارکردهای اجرایی.*

Abstract

This research was conducted to investigate the mediating role of emotional regulation skills in the relationship between social skills with executive functions of students. The current research was a descriptive-correlation type of structural equation modeling. The statistical population of the research was all students of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Azad University, South Tehran Branch, in the first semester of 2023-2024. Using the available sampling method, a sample of 250 people was selected and participated in the study. Research tools included a questionnaire of executive functions (EFQ, Nejati, 2013), a Social skills questionnaire (MESSY, Matson & et al, 1983), and an Emotion Regulation Questionnaire (ERQ, Gross & John, 2003). The data were analyzed using the structural equation analysis method. The results of the structural equation analysis indicated the appropriate fit of the model. The findings showed that social skills could predict executive functions both directly and indirectly through emotion regulation skills (suppression) ($p < 0.001$). These results show that social skills, considering the important role of emotion regulation skills (suppression), can explain executive functions, and it is necessary to pay attention to these factors in interaction with each other in programs to improve executive functions.

Keywords: *Social Skills, Emotion Regulation Skills, Executive Functions.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : اردیبهشت ۱۴۰۳** **پذیرش: خرداد ۱۴۰۳** **ویرایش نهایی: آذر ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

مقدمه

تشخیص و بررسی مشکلات روانی در دانشجویان اهمیت بسیاری دارد، زیرا می‌تواند به عنوان یک مانع جدی در مسیر موفقیت و پیشرفت تحصیلی‌شان ایستاده و آن‌ها را از رسیدن به جایگاه برجسته در محیط دانشگاه باز دارد (فینچ[1] و همکاران، ۲۰۱۹). ورود به دانشگاه باعث تغییرات عمده‌ای در زندگی اجتماعی، خانوادگی و فردی می‌شود و این دوره را به یک مرحله حساس تبدیل می‌کند. در این مرحله، فرد با تغییرات زیادی در سبک زندگی، تغذیه و روابط اجتماعی رو به رو می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که مشکلات روانی در جمعیت دانشجویان نسبت به جمعیت غیر دانشجو بیشتر و شدت بیشتری دارد (گارسیا[2] و همکاران، ۲۰۱۹). عدم آشنایی کافی با محیط دانشگاه در زمان ورود، جدایی از خانواده، ناسازگاری با افراد محیط زندگی، کمبود امکانات رفاهی و اقتصادی و مصرف سیگار و مواد اعتیادآور از جمله عواملی هستند که می‌توانند باعث ایجاد مشکلات و ناراحتی‌های روانی و افت عملکرد در دانشجویان گردند و با توجه به این واقعیت‌ها، بررسی و تحلیل عوامل مؤثر بر مشکلات روانی از جمله کارکردهای اجرایی در دانشجویان ضروری است تا بتوان اقداماتی جهت بهبود کیفیت زندگی آنان انجام داد (چو[3] و همکاران، ۲۰۲۳).

کارکردهای اجرایی[4] ساختارهای اساسی هستند که با فرآیندهای روان‌شناختی کنترل هوشیاری و تفکر در عمل ارتباط دارند (کریستوفوری[5] و همکاران، ۲۰۱۹). این عناصر پیچیده مغز فرآیندهایی هستند که افراد را قادر می‌سازند تا مسائل را از ابتدا تا انجام حل کنند (دیاموند[6]، ۲۰۲۰). این فرآیندها شامل مراحلی مانند آگاهی از مسئله، ارزیابی مسئله، تجزیه و تحلیل شرایط مسئله، صورت‌بندی هدف‌های خاص، ایجاد طرح‌هایی برای حل مسئله[7]، ارزیابی کارایی احتمالی این طرح‌ها، انتخاب و شروع به استفاده از یک طرح خاص در حل مسئله، ارزیابی پیشرفت در حل مسئله، تنظیم طرح، مقایسه نتایج حاصل از طرح با شرایط مسئله و ذخیره و بازیابی طرح در آینده می‌شوند (نظری و همکاران، ۱۴۰۳). این کارکردها نقش مهمی در کنترل افکار و هیجانات افراد ایفا می‌کنند و کمک می‌کنند تا افراد رفتارهای هدفمند داشته باشند (ساچی[8] و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین مانع از رفتارهای منفعل در مواجهه با محرک‌های محیطی می‌شوند و افراد را تشویق به پیگیری اهداف خود و پیشروی در راه خود می‌کنند. اهمیت این کارکردها به عنوان یک عامل موفقیت در زندگی روزانه همه افراد بیان شده است (کنی[9] و همکاران، ۲۰۲۴). کارکردهای اجرایی، یک عامل اساسی در شناخت[10] و فراشناخت[11] است که مجموعه‌ای از توانایی‌ها مانند تنظیم عاطفی[12]، بازدارندگی[13]، برنامه‌ریزی راهبردی[14]، انعطاف‌پذیری[15] و کنترل تکانه[16] را شامل می‌شود. این کارکردها تأثیرات بسیاری در زندگی روزمره دارند؛ مانند سازمان‌دهی، تصمیم‌گیری، حافظه فعال، حفظ و کنترل احساسات و ادراک زمان، پیش‌بینی آینده، بازسازی حافظه، زبان درونی و حل مسئله (باترفوس و کندو[17]، ۲۰۱۸). این کارکردها از جمله مهم‌ترین عوامل در ارتقاء یادگیری و توانمندی‌های هوشی انسان هستند و یک مجموعه از مهارت‌های شناختی هستند که افراد را قادر می‌سازند تا مهارت‌های فکر خود را مدیریت کرده و رفتارهای هدفمند با انعطاف‌پذیری بیشتری از خود به نمایش بگذارند (مام شریفی و همکاران، ۱۳۹۹).

پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که کارکردهای اجرایی می‌توانند از عوامل متعددی تأثیر بپذیرند که یکی از این عوامل، مهارت‌های اجتماعی است (آل یاگون[18] و همکاران، ۲۰۲۰). مهارت‌های اجتماعی[19] به عنوان رفتارهای آموخته شده در تعاملات اجتماعی تعریف

1 Finch
2 Garcia
3 Cho
4 Executive functions
5 Cristofori
6 Diamond
7 Problem Solving
8 Suchy
9 Kenny
10 cognition
11 metacognition
12 Emotional regulation
13 deterrence
14 Strategic planning
15 flexibility
16 Impulse control
17 Butterfuss & Kendeou
18 Al-Yagon
19 social skills

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

می‌شوند. این مهارت‌ها شامل رفتارهای مشخصی هستند که بر توانایی شروع ارتباط و ارائه پاسخ تأثیر می‌گذارند (بلوم[1] و همکاران، ۲۰۲۳). این مهارت‌ها نه تنها در تعاملات اجتماعی تأثیرگذارند بلکه از راهبردهای متنوعی برای به حداکثر رساندن تأثیر اجتماعی استفاده می‌کنند و به محیط و شرایط موقعیتی وابسته هستند. این مهارت‌ها در کمک به بهبود عملکرد فرد در جوامع مختلف مؤثر هستند. مهارت‌های اجتماعی از جمله عناصر مهمی هستند که به انسان‌ها کمک می‌کنند تا با موفقیت در جوامع مختلف زندگی کنند و با دیگران بهتر ارتباط برقرار کنند (گروور[2] و همکاران، ۲۰۲۰). مهارت‌های اجتماعی یک نوع خاصی از هوش عملی انسان را تشکیل می‌دهند. این نوع هوش به فهم و مدیریت اجتماعی، تعاملات انسانی و توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی اشاره دارد؛ در واقع، مهارت‌های اجتماعی به افراد کمک می‌کنند تا به خوبی درک کنند که چگونه با دیگران برخورد کنند و در محیط‌های اجتماعی به موفقیت دست یابند (جیکوب[3] و همکاران، ۲۰۲۲). این مهارت‌ها شامل رفتارهای انطباقی است که به افراد این توانایی را می‌دهد تا در ارتباط با افراد مختلف، رفتارهای متقابل مثبتی را انجام دهند و از رفتارهایی که ممکن است منفی باشند، دوری کنند. مهارت‌های اجتماعی یاد گرفته شده، افراد را به سمت توانمندی در برقراری ارتباطات مثبت با دیگران هدایت می‌کنند (سالاورا و اوسان[4]، ۲۰۲۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بهبود مهارت‌های اجتماعی می‌تواند کارکردهای اجرایی ارتقا دهد و در عملکرد فرد تأثیر مثبتی داشته باشند (بلوم و همکاران، ۲۰۲۳).

اگرچه به نظر می‌رسد مهارت‌های اجتماعی به میزان قابل توجهی در کارکردهای اجرایی دانشجویان نقش دارد، اما مسیرهای دیگری نیز وجود دارند که می‌توانند نقش مهمی را ایفا کنند و به نوعی نقش واسطه داشته باشند. تنظیم هیجان یکی از مسیرهایی است که نقش مهمی را در کارکردهای اجرایی ایفا می‌کند (پالی و هاجل[5]، ۲۰۲۲). تنظیم هیجان یکی از سازه‌های روان‌شناختی است که بر سلامت روانی و هیجانی افراد تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد (معینی و همکاران، ۱۴۰۱). پیشرفت در تنظیم هیجان به عنوان یک اساس برای یادگیری دانشجویان و پیشرفت در تمامی ابعاد زندگی آن‌ها اهمیت دارد (لواس[6] و دیگران، ۲۰۱۹). از سنین ابتدایی، تقویت تنظیم هیجان به عنوان یک اولویت در نظر گرفته می‌شود (برزنسکی[7]، ۲۰۱۹). پژوهشگران تنظیم هیجان را به عنوان توانایی‌های مربوط به فهم هیجانات، تعدیل تجربه هیجانی و ابراز هیجانات تعریف می‌کنند (سوتوارد و چیونس[8]، ۲۰۲۰). برعکس، افرادی که از تنظیم هیجان ناسازگار استفاده می‌کنند، در مواجهه با تجارب مشکل‌زا قادر به تنظیم رفتارهایشان به نحوی کارآمد نمی‌باشند که به دستیابی به اهداف خود در محیط کمک کند (یاوز[9] و همکاران، ۲۰۲۴). تنظیم هیجان به هر اقدامی اطلاق می‌شود که به منظور تغییر یا تعدیل تجربه هیجانی، ابراز هیجانی و مدیریت شدت یا نوع تجربه‌های هیجانی انجام شود. این فرایندها به صورت درونی و بیرونی انجام می‌شوند و فرد را در کنترل، ارزیابی و تفسیر واکنش‌های عاطفی در راستای دستیابی به اهداف مسئول می‌سازند. هر نقص یا اشکال در تنظیم هیجان می‌تواند فرد را در مقابل اختلالات روانی حساس نماید (لواس و دیگران، ۲۰۱۹). مهارت‌های تنظیم هیجان به طور کلی به دو دسته مثبت و منفی تقسیم می‌شوند. راهبردهای مثبت شامل پذیرش[10]، توجه مجدد به برنامه‌ریزی، توجه مجدد مثبت[11]، ارزیابی مجدد مثبت[12] و اتخاذ دیدگاه مثبت هستند. این راهبردها به صورت سازگارانه در مقابله با رویدادهای تنش‌زا مؤثر هستند. در مقابل، راهبردهای منفی شامل سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار ذهنی[13] و فاجعه‌آمیز پنداری[14] هستند که در مواجهه با رویدادهای تنش‌زا به کار می‌روند و به ناسازگاری منجر می‌شوند (فورد[15] و همکاران، ۲۰۱۷). تنظیم هیجان سازگارانه با تعاملات مثبت در ارتباط است و منجر به افزایش تجربه‌های هیجانی مثبت و مقابله مؤثر با وضعیت‌های استرس‌زا می‌شود. حتی این توانایی را دارد که فعالیت‌های واکنشی لازم را در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی افزایش دهد و به حل مسائل کمک کند (لوکاس[16] و همکاران، ۲۰۱۸). تنظیم هیجانی می‌تواند به عنوان عاملی مطرح شود که از مهارت‌های

1 Blume
2 Grover
3 Jacob
4 Salavera & Usán
5 Paley & Hajal
6 Loevaas
7 Berzenski
8 Southward & Cheavens
9 Yavuz
10 the reception
11 Positive feedback
12 Positive reassessment
13 Mental rumination
14 Catastrophic thinking
15 Ford
16 Lukas

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

اجتماعی تأثیر می‌پذیرد (فوجیساتو[1] و همکاران، ۲۰۱۷) و بر روی کارکردهای اجرایی دانشجویان تأثیر می‌گذارد (ولکارت[2] و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهش‌های انجام شده رابطه تنظیم هیجانی و کارکردهای اجرایی (بحرینی و ثناگوی محرر، ۱۳۹۸)، رابطه بین مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجان (جلوه گر و همکاران، ۱۳۹۹) و از طرفی دیگر رابطه بین مهارت‌های اجتماعی و کارکردهای اجرایی گزارش شده است (یمینی و همکاران، ۱۳۹۹).

همان‌طور که بیان شد متغیر مهارت‌های اجتماعی با اثرات مثبتی که بر روی فرد دارد، می‌تواند کارکردهای اجرایی در افراد را ارتقا دهند. با در نظر گرفتن اهمیت هیجان‌ها در ارتباط بین این دو متغیر و با توجه به اهمیت افزایش شاخصه‌های بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان و اقدام به‌موقع برای این دسته از افراد در زندگی آن‌ها می‌توان کمک شایانی برای بهبود کارکردهای اجرایی کرد. همچنین با بازبینی پیشینه پژوهشی مرتبط، نقش هر کدام از متغیرهای مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های تنظیم هیجانی در رابطه با کارکردهای اجرایی مورد تأیید قرارگرفته است. ولی به دلیل خلأ پژوهشی درباره نقش واسطه‌ای مهارت‌های تنظیم هیجانی بین مهارت‌های اجتماعی با کارکردهای اجرایی، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای مهارت‌های تنظیم هیجانی در رابطه بین مهارت‌های اجتماعی با کارکردهای اجرایی انجام شد.

روش

پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب، در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که به روش در دسترس نمونه‌ای به تعداد ۲۵۰ نفر انتخاب و پرسشنامه را تکمیل کردند. برای تعیین حجم نمونه لوهین (۱۹۹۲) پیشنهاد می‌کند که برای بررسی مدل ساختاری که در آن ۴-۲ عامل شرکت دارند، پژوهشگر باید روی گردآوری دست کم ۱۰۰ تا ۲۰۰ مورد برنامه‌ریزی کند. کاربرد نمونه‌های کوچک‌تر می‌تواند موجب عدم حصول همگرایی و به دست آوردن نتایج نامناسب و یا دقت پایین برآورد پارامترها و به‌ویژه خطاهای استاندارد شود (هومن، ۱۳۸۴)؛ ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش و مراجعه نکردن به روان‌شناس و روان‌پزشک در یک سال گذشته و ملاک‌های خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به ادامه شرکت در پژوهش و پاسخ ندادن به بیش از پنج درصد سؤال‌ها بود. شرکت‌کنندگان به صورت آنلاین از طریق لینک دعوت پاسخگویی به پرسشنامه‌های این پژوهش، به پرسشنامه‌های موجود پاسخ دادند که در برنامه‌های تلگرام و واتس آپ ارسال شده بود. برای رعایت اصول اخلاقی در پرسشنامه‌ها قید شد که اطلاعات هر پرسشنامه کاملاً به صورت محرمانه بود. همچنین در صورت تمایل از نتایج پژوهش، پس از اتمام پژوهش نتایج در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. در نهایت، داده‌ها با استفاده از روش تحلیل معادلات ساختاری و با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه کارکردهای اجرایی[3] (EFQ): این پرسشنامه توسط نجاتی (۱۳۹۲) تدوین شده است و دارای ۳۰ ماده و هفت زیر مقیاس است. روش نمره‌گذاری آن طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به صورت تقریباً هرگز (۵) تا همیشه (۱) است. هفت زیر مقیاس آن شامل حافظه (سؤالات ۱ تا ۶)؛ توجه انتخابی (سؤالات ۷ تا ۱۲)؛ تصمیم‌گیری (سؤالات ۱۳ تا ۱۷)؛ برنامه‌ریزی (سؤالات ۱۸ تا ۲۰)، توجه پایدار (سؤالات ۲۱ تا ۲۳)؛ شناخت اجتماعی (سؤالات ۲۴ تا ۲۶) و انعطاف‌پذیری شناختی (سؤالات ۲۷ تا ۳۰) است. نمرات مربوط به مقیاس شناخت اجتماعی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کل پرسشنامه در محدوده ۳۰ تا ۱۵۰ است. با توجه به نمره نهایی فرد در محدوده ۳۰ الی ۱۵۰، کسب نمره ۳۰ الی ۷۰ نشان دهنده کارکرد اجرایی ضعیف، کسب نمره ۷۰ الی ۱۱۰ نشان دهنده کارکرد اجرایی متوسط و کسب نمره ۱۱۰ الی ۱۵۰ نشان دهنده کارکرد اجرایی بالاست. پایایی کلی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمده است. همسانی درونی خرده مقیاس‌ها برای سؤال‌های مربوط به حافظه ۰/۷۵، کنترل مهاری و توجه انتخابی ۰/۶۲، تصمیم‌گیری ۰/۶۱، برنامه‌ریزی ۰/۵۷، توجه پایدار ۰/۵۳، شناخت اجتماعی ۰/۴۳ و انعطاف‌پذیری شناختی ۰/۴۵ گزارش شده است.

1 Fujisato
2 Volkaert
3 Executive Functions Questionnaire

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

همچنین برای سنجش روایی همزمان آزمون از همبستگی معدل تحصیلی و زیر مقیاس‌های آزمون استفاده شد که به جز شناخت اجتماعی سایر زیر مقیاس‌های آزمون در سطح ۰/۰۰۱ با معدل همبستگی داشتند (نجاتی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر مقدار ضریب پایایی کلی این آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی[1] (MESSY): این پرسشنامه را ماتسون و همکاران در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت‌های اجتماعی تدوین کرده‌اند. پاسخ‌های داده شده به این مقیاس بر اساس شاخص ۵ درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ همیشه نمره‌گذاری شده است. این مقیاس ۵۶ عبارت است. زیر مؤلفه‌های این پرسشنامه شامل مهارت‌های اجتماعی مناسب (۱ تا ۱۸)، رفتارهای غیراجتماعی (۱۹ تا ۲۹)، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی (۳۰ تا ۴۱)، برتری‌طلبی (۴۲ تا ۴۷) و رابطه با همسالان (۴۸ تا ۵۶) است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون از همسانی درونی با استفاده از شاخص آلفای کرونباخ (۰/۸۹)، پایایی بازآزمایی یک ماهه بالا (۰/۹۱) و روایی افتراقی (۰/۵۴) قابل قبولی برخوردار است (ماتسون و همکاران، ۲۰۱۰). در ایران این مقیاس را یوسفی و خیر (۱۳۸۱) بر روی ۵۶۲ نفر دانش‌آموز دختر و پسر شهر شیراز مورد بررسی قرار دادند که روایی آن به روش تحلیل عاملی (۰/۸۵) مطلوب و مناسب گزارش شد و همچنین پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف (۰/۷۰) برای کل مقیاس ۰/۸۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب پایایی کلی این آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه تنظیم هیجان[2] (ERQ): این پرسشنامه توسط گراس و جان[3] (۲۰۰۳) به منظور اندازه‌گیری راهبردهای تنظیم هیجان تهیه شده است. مقیاس فوق از ۱۰ گویه تشکیل شده است که دارای دو زیر مولفه ارزیابی مجدد (۶ گویه) و سرکوبی (۴ گویه) است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت (هفت درجه‌ای)، از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) است. در روایی ملاک این پرسشنامه همبستگی ارزیابی مجدد با مقیاس عواطف مثبت (۰/۲۴) و عواطف منفی (۰/۱۴) و سرکوبی با مقیاس عواطف مثبت (۰/۱۵) و عواطف منفی (۰/۰۴) گزارش شده است (بالزوریئی[4] و همکاران، ۲۰۱۰). ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و برای سرکوبی ۰/۷۳ و پایایی بازآزمایی بعد از سه ماه برای کل پرسشنامه ۰/۶۹ گزارش شده است (گراس و جان، ۲۰۰۳). حسینی و خیر (۱۳۸۹) میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۷۰ و روایی محتوایی کل پرسشنامه را ۰/۶۸ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۸۰ و سرکوبی ۰/۸۸ به دست آمد.

یافته ها

تعداد ۱۷۹ نفر (۷۱/۶ درصد) از شرکت‌کنندگان پژوهش خانم و ۷۱ نفر (۲۸/۴ درصد) بودند. از نظر مقطع تحصیلی ۱۶۴ نفر (۶۵/۶ درصد) دارای تحصیلات کارشناسی و ۸۶ نفر (۳۴/۴ درصد) دارای تحصیلات کارشناسی ارشد بودند. لازم به ذکر است که میانگین و انحراف استاندارد سنی شرکت‌کنندگان پژوهش به ترتیب برابر با ۲۳/۰۵ و ۹/۷۵ بود. در جدول ۱ ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ذکر شده است.

جدول ۱. ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

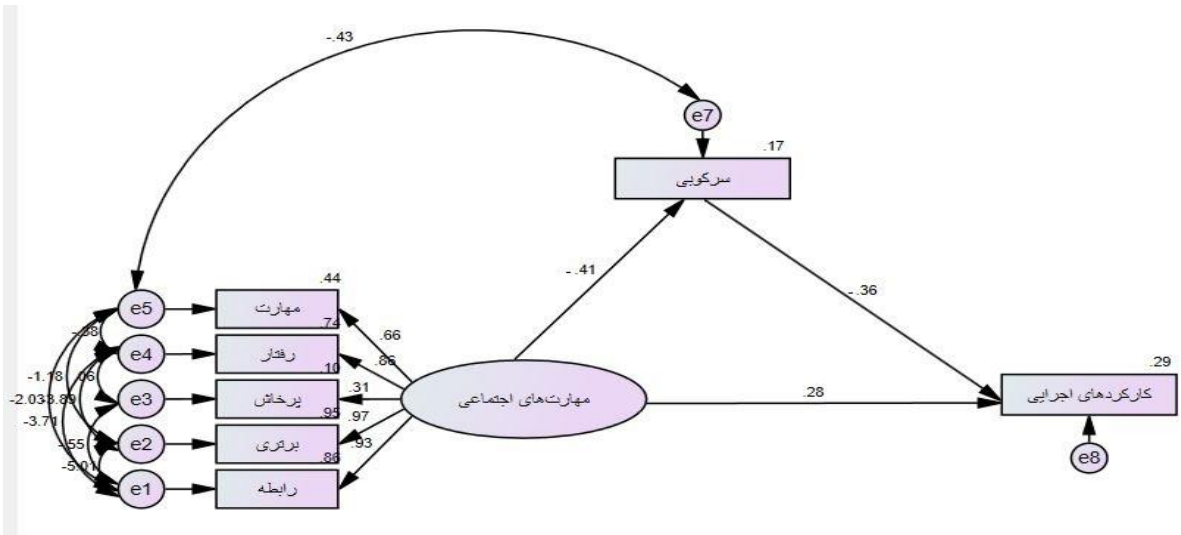
	۱	۲	۳	۴
۱- مهارت اجتماعی	۱			
۲- مهارت تنظیم هیجانی (سرکوبی)	-۰/۳۱۹**	۱		
۳- مهارت تنظیم هیجانی (ارزیابی مجدد)	۰/۲۴۰**	-۰/۳۴۸**	۱	
۴- کارکردهای اجرایی	۰/۴۱۰**	-۰/۴۷۳**	۰/۴۵۴**	۱
میانگین	۱۶۶/۸۶	۱۷/۲۲	۲۵/۳۲	۸۹/۳۴
انحراف معیار	۱۶/۲۹	۳/۵۲	۴/۵۰	۱۷/۶۰

1 matson evaluation of social skills with youngsters
2 Emotion Regulation Questionnaire
3 Gross & John
4 Balzarotti

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

کجی	-۰/۲۸۸	۰/۳۸۵	۰/۱۹۲	۰/۳۸۵
کشیدگی	-۰/۲۶۲	۰/۲۶۷	۰/۷۱۴	۰/۴۹۷

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین مهارت اجتماعی (p<۰/۰۱، r=۰/۴۱۰) و مهارت تنظیم هیجانی (سرکوبی) (p<۰/۰۱، r=-۰/۴۷۳) و (ارزیابی مجدد) (p<۰/۰۱، r=۰/۴۵۴) با کارکردهای اجرایی رابطه معنادار وجود دارد. همچنین میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش همراه با کجی و چولگی بررسی شده است. پیش از تحلیل داده‌ها مفروضه‌های نرمال بودن و عدم هم خطی بررسی شد که نتایج آن در ادامه بیان می‌شود. محاسبه چولگی و کشیدگی هر یک از متغیرهای مشهود، روشی رایج برای ارزیابی نرمال بودن است. چو و بنتلر[1] (۱۹۹۵) نقطه برش ۳ ± را برای مقدار چولگی مناسب می‌دانند. برای شاخص کشیدگی نیز به طور کلی مقادیر بیش از ۱۰ ± در مدل یابی معادلات ساختاری مسئله آفرین است (کلاین[2]، ۲۰۱۱). مقادیر بدست آمده برای چولگی و کشیدگی متغیرها حاکی از تحقق پیش فرض نرمال بودن در متغیرهای پژوهش دارد. برای بررسی مفروضه‌ی عدم هم خطی از آماره‌های عامل تورم واریانس (VIF) و شاخص تحمل استفاده شد که با توجه به اینکه هیچ یک از مقادیر مربوط به شاخص تحمل کمتر از ۰/۴۰ و هیچ یک از مقادیر مربوط به عامل تورم واریانس بیشتر از ۱۰ نمی‌باشد، بر این اساس می‌توان نسبت به مفروضه عدم هم خطی نیز اطمینان حاصل کرد. به منظور آزمون مدل مورد نظر یعنی بررسی نقش واسطه‌گری مهارت تنظیم هیجان از روش تحلیل مسیر استفاده شد. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم در جدول ۲ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل پیش‌بینی مهارت اجتماعی و کارکردهای اجرایی با نقش میانجی تنظیم هیجان

در شکل ۱ مدل پژوهش حاضر رسم شده است و همچنین مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش با کارکردهای اجرایی در جدول ۲ و ۳ ذکر شده است.

جدول ۲. ضرایب مسیر مستقیم اثرات متغیرها و معنی‌داری پارامترهای برآورد شده

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	ضرایب استاندارد	انحراف استاندارد	آماره (t)	سطح معناداری
مهارت اجتماعی	سرکوبی	-۰/۴۲۱	۰/۱۷۲	-۲/۴۴۲	۰/۰۰۱
سرکوبی	کارکردهای اجرایی	-۱/۷۸۹	۰/۳۷۶	-۴/۷۵۶	۰/۰۰۱
مهارت اجتماعی	کارکردهای اجرایی	۱/۴۶۲	۰/۷۳۵	۲/۹۸۹	۰/۰۰۱

1 Chou & Bentler
2 Kline

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود تمام متغیرهایی که مسیرهای مستقیم آن‌ها به متغیر ملاک دارای مقدار T بزرگ‌تر یا کوچک‌تر از ۱/۹۶± است تأثیر معنی‌داری (p‹۰/۰۰۱) بر متغیر ملاک دارند و مسیرهای غیر معنادار از مدل حذف شدند.

جدول ۳. ضرایب مسیر غیر مستقیم اثر متغیرها و معنی‌داری پارامترهای برآورد شده با بوت استراپ

مسیر	Bootstrap	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
مهارت اجتماعی ← سرکوبی ← کارکردهای اجرایی	-۰/۳۸۴	-۰/۴۹۹	-۰/۳۵۷	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۳ می‌توان مشاهده کرد که اثر غیرمستقیم متغیر مهارت اجتماعی به متغیر کارکردهای اجرایی از طریق مهارت تنظیم هیجان (سرکوبی) معنی‌دار است (p<۰/۰۰۱، b = ۰/۳۸۴). در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده ذکر شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازندگی	دامنه قابل‌پذیرش	مدل مفروض
نسبت خی‌دو به درجه آزادی	کم‌تر از ۵	۱/۸۸۸
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۹۲
شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۹۲
شاخص نیکویی برازش (GFI)	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۸۳
ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	کم‌تر از ۰/۰۸	۰/۰۶۰
ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده (SRMR)	کم‌تر از ۰/۰۸	۰/۰۴۶

شاخص‌های برازش در جدول ۴ نشان‌دهنده‌ی برازش عالی داده‌ها با مدل اصلاح شده است. با توجه به شکل ۱ و جدول ۳ مهارت اجتماعی به صورت غیر مستقیم از طریق مهارت تنظیم هیجانی (سرکوبی) توانست کارکردهای اجرایی را پیش‌بینی کند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مدل ساختاری مهارت اجتماعی با کارکردهای اجرایی با نقش میانجی مهارت تنظیم هیجان انجام شد. یافته‌ی این پژوهش حاکی از آن بود که مهارت اجتماعی به صورت غیر مستقیم از طریق مهارت تنظیم هیجان (سرکوبی) توانست کارکردهای اجرایی را پیش‌بینی کند که این نتایج با یافته‌های ولکارت و دیگران، (۲۰۲۱)؛ یمینی و همکاران، (۱۳۹۹)؛ فوجیساتو و دیگران، (۲۰۱۷)؛ بحرینی و ثناگوی محرر، (۱۳۹۸) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که مهارت‌های اجتماعی مؤثر، باعث شکوفایی افراد و بهبود کیفیت روابط می‌شود. این مهارت‌ها شامل مواردی مانند داشتن ارتباطات دیداری با دیگران، رفتار مؤدب، به کار بردن نام دیگران و اشتیاق به تعامل به طریق مثبت است (سالاورا و یوسان، ۲۰۲۱). مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای از رفتارهای یاد گرفته‌شده هستند که به افراد اجازه می‌دهند تا به آغاز و ادامه تعاملات مثبت با دیگران بپردازند، از جمله تقسیم احساسات با دیگران و کمک به آنها برای آغاز یک رابطه و کنترل میزان خلق و خو؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد افراد با مهارت‌های اجتماعی قوی بهتر می‌توانند هیجان‌های خود را در موقعیت‌های اجتماعی مدیریت کنند (بلوم و همکاران، ۲۰۲۳). آن‌ها استراتژی‌هایی را برای تنظیم احساسات خود در پاسخ به نشانه‌های اجتماعی ایجاد کرده‌اند که به آن‌ها کمک می‌کند حالت ذهنی آرام و متمرکزی را حفظ کنند. این توانایی برای کارکردهای اجرایی مانند کنترل بازدارنده بسیار مهم است، زیرا به افراد اجازه می‌دهد تکانه‌ها را سرکوب کنند و در موقعیت‌های اجتماعی تصمیمات منطقی بگیرند (آل یاگون و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین مهارت‌های اجتماعی به عنوان رفتارهای اجتماعی مورد قبول و یاد گرفته شده هستند که باعث ارتباط با دیگران و بهبود کیفیت زندگی می‌شوند؛ بنابراین می‌توان گفت افراد با مهارت‌های اجتماعی قوی بهتر می‌توانند از تجربیات اجتماعی خود بیاموزند. آن‌ها می‌توانند در تعاملات اجتماعی خود تأمل کنند و علل واکنش‌های عاطفی خود را شناسایی کنند. این خود انعکاس به آنها اجازه می‌دهد تا استراتژی‌هایی را برای مدیریت احساسات خود در موقعیت‌های اجتماعی آینده توسعه دهند که مهارت‌های تنظیم هیجانی آن‌ها را بیشتر افزایش می‌دهد. از سوی دیگر ویژگی تنظیم هیجانی به انسان‌ها امکان می‌دهد تا راهبردهای مختلفی را

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

برای کاهش، حفظ، یا افزایش یک هیجان خاص به کار بگیرند. این راهبردها می‌توانند آگاهانه یا بدون آگاهی از آن‌ها اجرا شوند و ممکن است تأثیرات متنوعی داشته باشند (لواس و دیگران، ۲۰۱۹). هیجان‌ها داده‌های درونی انسان‌ها هستند که تأثیر مستقیمی بر رفتار و شناخت آن‌ها دارند و انسان‌ها می‌توانند این هیجان‌ها را با استفاده از راهبردهای مختلف تنظیم کنند تا به اهداف خود برسند. در واقع افرادی که مهارت‌های تنظیم هیجانی قوی دارند، بهتر می‌توانند موقعیت‌های استرس زا را مدیریت کنند (یاوز و همکاران، ۲۰۲۴). آن‌ها احساس انعطاف‌پذیری عاطفی بیشتری دارند که به آنها امکان می‌دهد با فشارهای تحصیلی و سایر عوامل استرس زا کنار بیایند. این توانایی برای کارکردهای اجرایی مانند حافظه فعال و توجه بسیار مهم است، زیرا به افراد اجازه می‌دهد منابع شناختی خود را در مواجهه با استرس حفظ کنند (فوجیساتو و همکاران، ۲۰۱۷). در نتیجه، با استناد به این یافته که مهارت‌های اجتماعی با میانجی‌گری مهارت‌های تنظیم هیجانی در بین دانشجویان تأثیر غیرمستقیم و معناداری بر کارکردهای اجرایی دارد، با ترویج اجتماعی شدن و رشد عاطفی در بین دانشجویان، می‌توان کارکردهای اجرایی را از طریق توسعه مهارت‌های تنظیم هیجانی افزایش داد.

به طور کلی می‌توان از یافته‌های این پژوهش نتیجه گرفت که عوامل روان‌شناختی متعددی در تعامل با همدیگر می‌توانند در کارکردهای اجرایی نقش داشته باشند. در این پژوهش به بررسی نقش متغیر مهارت اجتماعی با نقش میانجی مهارت تنظیم هیجان در پیش‌بینی کارکردهای اجرایی پرداخته شد که نتایج نشان داد مهارت اجتماعی و مهارت تنظیم هیجان نقش کلیدی در کارکردهای اجرایی دارند و لزوم توجه به این عوامل در تعامل با یکدیگر در برنامه‌های ارتقا کارکردهای اجرایی ضروری است. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نوع روش پژوهش اشاره کرد که به‌تبع از نظر تعیین روابط علت و معلولی محدودیت دارند. همچنین به دلیل استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌ها باید احتیاط نمود. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی از روش نمونه‌گیری تصادفی برای بررسی این متغیرها استفاده شود تا تعمیم آن به سایر جوامع آماری آسان‌تر شود و همچنین به متغیرهای دیگری که می‌توانند کارکردهای اجرایی را بیشتر مشخص کنند، توجه شود. آموزش به دانشجویان برای شناخت مهارت اجتماعی و تنظیم هیجان‌های خود و نیز ایجاد محیط‌هایی که انگیزه دهنده و حامی نیازهای آن‌ها باشند، می‌تواند به ارتقا کارکردهای اجرایی کمک کند.

منابع

بحرینی، ز؛ و ثناگوی محرر، غ. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان ذهن آگاهی مبتنی بر کاهش استرس بر تنظیم هیجان و کارکردهای اجرایی زنان باردار مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی. *سلامت اجتماعی*، ۷(۱)، ۹-۱۸. https://doi.org/10.22037/ch.v7i1.23427

حسینی، ف؛ و خیر، م. (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۵(۲۰)، ۴۱-۶۳. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4176.html

جلوه گر، ا؛ رضایی، ع؛ و طالع پسند، س. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش تنظیم هیجانی مبتنی بر مدل تحول یکپارچه انسان (DIR) بر مهارتهای اجتماعی کودکان پیش دبستانی. *روان پرستاری*، ۸(۲)، ۶۶-۷۵. http://ijpn.ir/article-1-1463-fa.html

مام شریفی، پ؛ جامه بزرگ، ع؛ و تکجو، ج. (۱۳۹۹). اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر افزایش عملکردهای توجه و حافظه در معتادان وابسته به هروئین. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۱۴ (۵۵)، ۲۴۳-۲۲۹. http://dx.doi.org/10.29252/etiadpajohi.14.55.229

معینی، م؛ مام شریفی، پ؛ فرخی، س؛ و شهرابی فراهانی، م. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان و انعطاف‌پذیری شناختی در رابطهٔ بین سیستم‌های بازداری و فعال‌سازی رفتاری با تاب‌آوری امدادگران هلال‌احمر. *رویش روان شناسی*، ۱۱ (۷)، ۱۴۴-۱۳۳. http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.7.18.7

نجاتی و. (۱۳۹۲). پرسشنامهٔ تواناییهای شناختی: طراحی و بررسی خصوصیات روانسنجی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۵(۲)، ۱۱-۱۹. http://icssjournal.ir/article-1-289-fa.html

نظری، ح؛ شریفی، ط؛ و غضنفری، ا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش راهبرد های مبتنی بر هوش چندگانه بر کارکرد های اجرایی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی. *رویش روان شناسی*، ۱۳ (۱)، ۱۳۲-۱۲۳. http://frooyesh.ir/article-1-5097-fa.html

یمینی، س؛ شریفی درآمدی، پ؛ و آقایی، ح. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش شناختی رفتاری مثبت نگر بر کارکردهای اجرایی و مهارتهای اجتماعی دانشجویان با نقص توجه /بیش فعالی. *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*، ۲۰(۲)، ۱۳۱-۱۴۴. http://dorl.net/dor/20.1001.1.16826612.1399.20.2.6.9

Al-Yagon, M., Forte, D., & Avrahami, L. (2020). Executive Functions and Attachment Relationships in Children With ADHD: Links to Externalizing/Internalizing Problems, Social Skills, and Negative Mood Regulation. *Journal of attention disorders, 24(*13), 1876–1890. https://doi.org/10.1177/1087054717730608

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

Berzenski S. R. (2019). Distinct emotion regulation skills explain psychopathology and problems in social relationships following childhood emotional abuse and neglect. *Development and psychopathology*, *31*(2), 483–496. https://doi.org/10.1017/S0954579418000020

Blume, J., Dhanasekara, C. S., Kahathuduwa, C. N., & Mastergeorge, A. M. (2023). Central Executive and Default Mode Networks: An Appraisal of Executive Function and Social Skill Brain-Behavior Correlates in Youth with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 10.1007/s10803- 023-05961-4. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-023-05961-4

Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, *30*(3), 801–826. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6

Cho, E., Ju, U., Kim, E. H., Lee, M., Lee, G., & Compton, D. L. (2023). Relations among motivation, executive functions, and reading comprehension: Do they differ for students with and without reading difficulties?. *Scientific Studies of Reading*, *27*(4), 289-310. https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2127357

Cristofori, I., Cohen-Zimerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. *Handbook of clinical neurology*, *163*, 197–219. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804281-6.00011-2

Diamond A. (2020). Executive functions. *Handbook of clinical neurology*, *173*, 225–240. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4

Finch, J. E., Garcia, E. B., Sulik, M. J., & Obradović, J. (2019). Peers Matter: Links Between Classmates' and Individual Students' Executive Functions in Elementary School. *AERA Open*, *5*(1). https://doi.org/10.1177/2332858419829438

Ford, J. D. (2017). Emotion regulation and skills-based interventions. In S. N. Gold (Ed.), *APA handbook of trauma psychology: Trauma practice* (pp. 227–252). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000020-011

Fujisato, H., Ito, M., Takebayashi, Y., Hosogoshi, H., Kato, N., Nakajima, S., Miyamae, M., Oe, Y., Usami, S., Kanie, A., Horikoshi, M., & Berking, M. (2017). Reliability and validity of the Japanese version of the Emotion Regulation Skills Questionnaire. *Journal of Affective Disorders*, *208*, 145–152. https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.064

Garcia, E. B., Sulik, M. J., & Obradović, J. (2019). Teachers' perceptions of students' executive functions: Disparities by gender, ethnicity, and ELL status. *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 918–931. https://doi.org/10.1037/edu0000308

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). *Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)* [Database record]. APA PsycTests.

Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Defining social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.), *Social skills across the life span: Theory, assessment, and intervention* (pp. 3–24). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00001-9

Jacob, U. S., Edozie, I. S., & Pillay, J. (2022). Strategies for enhancing social skills of individuals with intellectual disability: A systematic review. *Frontiers in rehabilitation sciences*, *3*, 968314. https://doi.org/10.3389/fresc.2022.968314

Kenny, L., Remington, A., & Pellicano, E. (2024). Everyday executive function issues from the perspectives of autistic adolescents and their parents: Theoretical and empirical implications. *Autism : the international journal of research and practice*, 13623613231224093. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/13623613231224093

Loevaas, M. E. S., Sund, A. M., Lydersen, S., Neumer, S.-P., Martinsen, K., Holen, S., Patras, J., Adolfsen, F., & Reinfjell, T. (2019). Does the transdiagnostic EMOTION intervention improve emotion regulation skills in children? *Journal of Child and Family Studies*, *28*(3), 805–813. https://doi.org/10.1007/s10826-018- 01324-1

Lukas, C. A., Ebert, D. D., Fuentes, H. T., Caspar, F., & Berking, M. (2018). Deficits in general emotion regulation skills-Evidence of a transdiagnostic factor. *Journal of clinical psychology*, *74*(6), 1017–1033. https://doi.org/10.1002/jclp.22565

Matson, J. L., Neal, D., Fodstad, J. C., Hess, J. A., Mahan, S., & Rivet, T. T. (2010). Reliability and validity of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. *Behavior modification*, *34*(6), 539–558. https://doi.org/10.1177/0145445510384844

Paley, B., & Hajal, N. J. (2022). Conceptualizing Emotion Regulation and Coregulation as Family-Level Phenomena. *Clinical child and family psychology review*, *25*(1), 19–43. https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4

Salavera, C., & Usán, P. (2021). Relationship between Social Skills and Happiness: Differences by Gender. *International journal of environmental research and public health*, *18*(15), 7929. https://doi.org/10.3390/ijerph18157929

Southward, M. W., & Cheavens, J. S. (2020). Quality or quantity? A multistudy analysis of emotion regulation skills deficits associated with borderline personality disorder. *Personality disorders*, *11*(1), 24–35. https://doi.org/10.1037/per0000357

Suchy, Y., Mora, M. G., DesRuisseaux, L. A., Niermeyer, M. A., & Brothers, S. L. (2024). Pitfalls in research on ecological validity of novel executive function tests: A systematic review and a call to action. *Psychological Assessment*, *36*(4), 243–261. https://doi.org/10.1037/pas0001297

Volkaert, B., Wante, L., Loeys, T., Boelens, E., & Braet, C. (2021). The evaluation of boost camp: A universal school-based prevention program targeting adolescent emotion regulation skills. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09478-y

Yavuz, H. M., Colasante, T., Galarneau, E., & Malti, T. (2024). Empathy, sympathy, and emotion regulation: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *150*(1), 27–44. https://doi.org/10.1037/bul0000426

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]