رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۳، شماره پیاپی ۱۲۰، خرداد ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(3), 2026

اثربخشی بسته آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان بر ابرازگری هیجانی و سبک‌های هویتی در نوجوانان

The Effectiveness of Emotional Intelligence Skills Training Package Based on an Emotion-Focused Approach on Emotional Expressiveness and Identity Styles in Adolescents

شانیا حقیقت
گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
فریبرز درتاج (نویسنده مسئول)
گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران ایران.
فریبرز باقری
گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
حمیدرضا حسن آبادی
گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

Shaniya Haghighat
Department of Psychology, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Fariborz Dortaj *
Department of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
dortaj@atu.ac.ir
Fariborz Bagheri
Department of Psychology, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Hamidreza Hassanabadi
Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی بسته آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان بر ابرازگری هیجانی و سبک‌های هویتی در نوجوانان بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان نوجوانان دختر ساکن منطقه ۲ شهر تهران در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. حجم نمونه پژوهش شامل ۳۴ دانش‌آموز دختر بود که به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه گمارده شدند (هر گروه ۱۷ نفر). ابزار پژوهش شامل پرسشنامه ابراز هیجان (EEQ) کینگ و امونز (۱۹۹۰) و پرسشنامه حالات هویت (EOM-EIS-2) بنیون و آدامز (۱۹۸۶) بود. گروه آزمایش پژوهش مداخله مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان (در ده جلسه نود دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه) دریافت کرد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که در گروه آزمایش تفاوت پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری برای ابرازگری هیجانی و هر سه سبک هویتی (تعویق افتاده، آشفته و موفق) معنادار بود (P<۰/۰۵) و به غیر از هویت موفق بین پس‌آزمون و پیگیری متغیرها در گروه‌های آزمایش تفاوت وجود ندارد (P>۰/۰۵). نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان، احتمالا درمان کارآمدی برای ابرازگری هیجانی و سبک‌های هویتی در دانش‌آموزان است.

واژه‌های کلیدی: *هوش هیجانی، رویکرد متمرکز بر هیجان، ابرازگری هیجانی، سبک‌های هویتی.*

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of an emotional intelligence skills training package based on an emotion-focused approach on emotional expression and identity styles in adolescents. The research method was a quasi-experimental design with a pre-test-post-test design and a control group with a two-month follow-up. The statistical population included female adolescent students living in District 2 of Tehran in 2023-2024. The study sample comprised 34 female students, selected via convenience sampling and randomly assigned to two groups (17 each). The research instruments included the Emotion Expression Questionnaire (EEQ) by King and Emmons (1990) and the Identity States Questionnaire (EOM-EIS-2) by Bennion and Adams (1986). The experimental group received an emotional intelligence skills intervention based on an emotion-focused approach (in ten ninety-minute sessions, one session per week). Repeated measures analysis of variance was used to analyze the data. The findings showed that in the experimental group, the difference between the pre-test and post-test and follow-up stages for emotional expressiveness of all three identity styles (deferred, agitated, and successful) was significant (P<0.05), and apart from successful identity, there was no difference between the post-test and follow-up variables in the experimental groups (P>0.05). The results showed that emotional intelligence skills training based on an emotion-focused approach is likely to be an effective treatment for emotional expressiveness and identity styles in students.

Keywords: *Emotional Intelligence, Emotion-Focused Approach, Emotional Expressiveness, Identity Styles.*

نوع مقاله: پژوهشی | **دریافت:** شهریور ۱۴۰۴ | **پذیرش:** شهریور ۱۴۰۴ | **ویرایش نهایی:** خرداد ۱۴۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]

مقدمه

نوجوانی با چالش‌های عاطفی مکرر، هیجان‌های شدید و سطوح بالاتر سرکوب ابرازگری هیجانی نسبت به جمعیت‌های دیگر مشخص می‌شود (ولی[1] و همکاران، ۲۰۲۳). ابرازگری هیجانی بیانگر تجلی بیرونی یک حالت درون روانی با هدف اثرگذاری بر رابطه خود با دنیا و دیگران. توانایی پردازش و ابراز هیجان‌ها به عنوان یکی از عوامل اصلی دخیل در رشد هیجانی نوجوانان مورد بحث است (ژئو[2] و همکاران، ۲۰۲۲). در نوجوانی اگرچه افزایش استفاده از استراتژی انطباقی هیجانی مانند ارزیابی مجدد موقعیت بیشتر می‌گردد، با این حال، افزایش استراتژی‌هایی مانند نشخوار ناسازگار و استفاده کمتر از استراتژی حواس‌پرتی تطبیقی[3] در ابراز هیجانی سازگار با موقعیت‌های روزمره زندگی تداخل ایجاد می‌کند (هاگ[4] و همکاران، ۲۰۲۴). در مقابل ابرازگری هیجانی که بر اساس آگاهی هیجانی و تنظیم هیجانی باشد، می‌تواند با دفعات کمتر قربانی شدن در روابط بین‌فردی نوجوانان، به ویژه توسط همسالان همراه باشد (چن[5] و همکاران، ۲۰۲۴).

همچنین نوجوانان در زمینه‌های اجتماعی متعدد و در حال گسترش مانند خانواده، مدرسه و محیط همسالان خود شرکت می‌کنند تا به هویت خود شکل دهند (دلیس[6] و همکاران، ۲۰۲۴). شکل‌دهی هویت چالش و بحران اساسی دروان نوجوانی است که از زمینه رشد قبلی در کودکی و عوامل زمینه‌ای و اجتماعی موجود تاثیر می‌پذیرد (چوی و کیم[7]، ۲۰۲۲). مطابق با نظریه اریکسون[8] بحران هویت بیانگر این است که نوجوانان نتوانند تصویری منسجم و مطمئن از خود تشکیل دهند و متعاقبا دچار آشفتگی در نقش‌های خود و افزایش استرس و اضطراب گردند (مری[9]، ۲۰۲۱). مارسیا[10] در سال ۱۹۶۶ در گسترش نظریه اریکسون بیان دارد که بحران هویتی باعث تنش درونی و آشفتگی عاطفی می‌شود و نوجوانان را وادار می‌کند تا ارزش‌ها، باورها و آرزوهای خود را تحلیل کنند و به آن‌ها شک کنند. مارسیا چهار سبک هویت را مطرح می‌کند (مورلی و زوپانیک[11]، ۲۰۱۸)؛ ۱- هویت سردرگم (اکتشاف و انتخاب یا وجود ندارد یا روند ثابتی را دنبال نمی‌کند، ۲- هویت زودرس (در چارچوب برنامه‌هایی که دیگران، به‌ویژه والدینشان، از پیش برای آن‌ها انتخاب کرده‌اند، حرکت می‌کنند، ۳- هویت دیررس (افراد هنوز پایبندهای مهمی ندارند و تلاش فعال آن‌ها برای پدید آوردن پایبندی میان منابع گوناگون است) و ۴- هویت موفق (نوجوان اندیشه‌های خود را یکپارچه می‌سازد و خویشتنی نو می‌آفریند). علیرغم این واقعیت که رشد هویت در طول زندگی فرد اتفاق می‌افتد، نوجوانی اولین باری است که افراد شروع به تفکر در مورد چگونگی تأثیر هویت بر زندگی می کنند (نگرو – سوبتیریکا[12]، ۲۰۲۴). رشد هویت در نوجوانی یک چالش اساسی برای نوجوانان محسوب می‌گردد، چرا که در دوران نوجوانی، افراد به دنبال استقلال، به ویژه از والدین، همراه با افزایش تعهد به جنبه‌های اجتماعی هویت و نیازهای بیشتر برای ارتباط با همسالان هستند (برانج[13]، ۲۰۲۲). توانمندسازی نوجوان جهت تسریع رشد هیجانی و هویتی آنها یک مسئله اساسی است (نگرو – سوبتیریکا، ۲۰۲۴). در همین راستا هوش هیجانی نوعی راهبرد هوشمندانه است که شامل مواردی مانند توانایی آرام ماندن تحت فشار، ایجاد جو اعتماد در روابط بین فردی، خلاق بودن و تلاش برای رشد است (برو – لونا[14] و همکاران، ۲۰۲۱).

هوش هیجانی یک عامل محافظ روانشناختی در نوجوانان محسوب می‌گردد که می‌تواند پیش‌بینی کننده نتایج مثبت روان‌شناختی و بهزیستی باشد (سایکیا[15] و همکاران، ۲۰۲۴). یکی از رویکردهای درمانی که به نیروهای انگیزشی تاثیرگذار بر مهارت‌ها و پردازش‌های هیجانی افراد توجه دارد، درمان متمرکز بر هیجان[16] است که به عنوان عمل درمان با آگاهی از درک نقش هیجان در تغییر درمانی تعریف می‌شود (گرینبرگ[17]، ۲۰۱۱). در درمان متمرکز بر هیجان توجه ویژه‌ای به ایجاد هماهنگی همدلانه، احساس امنیت و همکاری ارتباطی می‌شود و بر پایه همین رابطه شکل گرفته، مراجع بر دنیای درونی به ویژه هیجان‌ها متمرکز می‌شود و با افزایش آگاهی و پردازش مجدد

1 Wylie
2 Zhao
3 adaptive distraction
4 Haag
5 Chen
6 De Lise
7 Choi & Kim
8 Erik Erikson
9 Maree
10 Marcia
11 Morelli & Zupanick
12 Negru-Subtirica
13 Branje
14 Bru-Luna
15 Saikia
16 emotion-focused therapy
17 Greenberg

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]

هیجان‌ها به رشد فردی و توانمندسازی خود می‌رسد (الیوت و مک‌دونالد[1]، ۲۰۲۱). مطابق با رویکرد هیجان‌مدار هوش هیجانی شامل آگاهی از تجربه هیجانی تجسم یافته فعلی، بیان مناسب، تأمل و تنظیم هیجان‌ها است (گرینبرگ، ۲۰۱۵). با وجود زمینه غنی نظری قوی برای هوش هیجانی در رویکرد هیجان‌مدار، اما یک مداخله واحد و یا یک بسته آموزش مهارت های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد هیجان‌مدار به چشم نمی‌خورد. این درحالی است که پژوهش‌ها از اثر رویکرد هیجان‌مدار بر مولفه‌های هوش هیجانی مانند تنظیم هیجانی حتی در مقایسه با درمان‌های دیگر نیز پشتیبانی کرده‌اند (شاملی و همکاران، ۱۳۹۷؛ قهاری و همکاران، ۲۰۲۱؛ جاویدنیا و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین نتایج یک مطالعه بر روی دانشجویان نشان داده که درمان هیجان‌مدار بر افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی گزارش شده اثربخشی معنادار و پایداری دارد (امینی و همکاران، ۲۰۲۰). برخی پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که درمان هیجان مدار بر برخی مولفه‌های هویت مانند خودمتمایزسازی و حرمت خود اثربخشی معناداری دارد (رزاقی و همکاران، ۱۴۰۲؛ ظهراب‌نیا و همکاران، ۱۴۰۱).

در مجموع و با توجه به آنچه که گفته شد، دوره نوجوانی با توجه به اینکه همراه با تغییرات در نقش‌های اجتماعی، رشد هیجانی به ویژه در روابط بین‌فردی و افزایش شبکه روابط اجتماعی است، نیازمند برخورداری از توانمندی هوش هیجانی برای عملکرد سازاگارنه در کنترل و ابراز هیجان‌ها و همچنین پاسخگویی به نیازهای درونی مرتبط با هویت است. با توجه به اینکه درمان متمرکز بر هیجان به تاریخچه رشدی افراد در رشد هیجانی آنها توجه دارد، بنابراین انجام پژوهش حاضر از آن جهت که می‌تواند منجر به ارائه بسته آموزشی برای هوش هیجانی گردد که به زمینه رشدی نوجوانان مطابق با درمان متمرکز بر هیجان توجه دارد، ضروری به نظر می‌رسد. همچنین پژوهش حاضر می‌تواند به ارائه مداخله‌های کارآمد توسط روان‌شناسان و مشاوران مدارس و مراکز مشاوره دانش‌آموزی کمک نماید. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی بسته آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان بر ابرازگری هیجانی و سبک‌های هویتی در نوجوانان بود.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون – پس‌آزمون و گروه کنترل با پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل دانش-آموزان نوجوانان دختر ساکن منطقه ۲ شهر تهران در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. با در نظر گرفتن این مورد که حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای مطالعات آزمایشی ۱۵ نفر است (دلاور، ۱۳۸۸) تعداد ۳۴ به صورت نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی با روش قرعه‌کشی در دو گروه (هر گروه ۱۷ دختر نوجوان) گمارده شدند. معیارهای ورود شامل رضایت آگاهانه از شرکت در پژوهش، دامنه سنی بین ۱۲ تا ۱۸ سال، دارا بودن حداقل سواد برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، عدم ابتلا به معلولیت جسمی و عدم ابتلا به هرگونه اختلال روانپزشکی بر اساس اظهارنظر شرکت کنندگان و عدم استفاده از مداخله روان‌شناختی دیگر بود. معیارهای خروج از مطالعه نیز درخواست انصراف از پژوهش در حین اجرای پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات درمانی و عدم پاسخگویی به ۵ درصد از گویه‌های هر یک از پرسشنامه‌های پژوهش بود. رضایت آگاهانه دانش‌آموز و یکی از والدین برای شرکت در پژوهش، اختیاری بودن شرکت در پژوهش، امکان خروج از پژوهش برای شرکت‌کنندگان در گروه‌های پژوهش، محرمانه نگه داشتن اطلاعات شرکت‌کنندگان، رعایت اصل عدم آسیب‌رسانی و امکان دریافت مداخله برای گروه کنترل به صورت رایگان ملاحظه اخلاقی پژوهش حاضر بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه ابراز هیجان (EEQ)[2]: پرسشنامه ابراز هیجان توسط کینگ و امونز[3] در سال ۱۹۹۰ به منظور اندازه‌گیری ابراز هیجان به شکل مثبت و منفی در ۱۶ ماده طراحی شده است. نمره گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت است که به کاملا موافق نمره ۵ و به کاملا مخالف نمره ۱ تعلق می‌گیرد. دامنه نوسان نمره کل پرسشنامه بین ۱۶ تا ۸۰ است که نمره بالاتر بیانگر ابراز هیجانی بیشتر است. سازندگان پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه ۰/۷۸ گزارش دادند. همچنین سازندگان در تایید روایی واگرای پرسشنامه و مقیاس مقبولیت اجتماعی مقدار ۰/۲۱- را گزارش کردند که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود (کینگ و امونز،

1 Elliott & Macdonald
2 Emotional Expression Questionnaire (EEQ)
3 King and Emmons

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]

۱۹۹۰). این پرسشنامه در ایران توسط رفیعی‌نیا (۱۳۸۰) مورد اعتباریابی قرار گرفته و ضمن تایید روایی محتوایی آن توسط متخصصان با مقدار بالاتر از ۰/۷۰، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۹ را برای نمره کل و پرسشنامه گزارش داده‌اند. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۸ بدست آمد.

پرسشنامه حالات هویت بنیون و آدامز (EOM-EIS-2)[1]: پرسشنامه حالات هویت را بنیون و آدامز[2] در سال ۱۹۸۶ با توجه به نظریه اریکسون و مارسیا طراحی کرده‌اند. این پرسشنامه از ۶۴ آیتم تشکیل شده و شیوه نمره‌گذاری در مقیاس طیف لیکرت به گونه‌ای است که از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف به ترتیب نمره ۶ تا ۱ تعلق می‌گیرد. پرسشنامه شامل چهار خرده مقیاس هویت آشفته، زودرس، تعویق افتاده و موفق است. سازندگان آزمون ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ تا ۰/۷۵ را برای پایایی پرسشنامه گزارش دادند و روایی همگرا و واگرای پرسشنامه را با مقیاس هویت و پذیرش خود با مقدار همبستگی ۰/۳۲ تا ۰/۵۸ معنادار گزارش دادند (بنیون و آدامز، ۱۹۸۶). در ایران رحیمی‌نژاد (۱۳۹۳) روایی همگرا- واگرای این پرسشنامه را با دو پرسشنامه هویت عقیدتی و بین شخصی محاسبه کرد و میزان آن از ۰/۳۸ تا ۰/۶۵ به دست آمد (P<۰/۰۱). همچنین این نویسندگان مقدار آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها را بالای ۰/۷۳ گزارش دادند. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه برای خرده مقیاس‌ها ۰/۷۵ تا ۰/۸۴ بدست آمد.

آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان بر اساس پروتکل گرینبرگ (۲۰۱۵) در قالب ۱۰ جلسه تقریبا ۹۰ دقیقه‌ای ارائه گردید. این آموزش در هر هفته یک جلسه و به صورت گروهی ارائه شد. لازم به ذکر است که اعتبار محتوایی و تخصصی پروتکل تهیه شده مطابق با نظر ۵ نفر از روان‌شناسان با سطح تحصیلات دکتری برابر با ۰/۹۲ بدست آمد.

جدول ۱. آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان

جلسه	محتوای جلسه	تمرین و تکنیک‌ها
اول	۱. آشنایی با اعضای گروه	ایجاد اتحاد و ارتباط دو طرفه
	۲. گرفتن پیش آزمون	ایجاد امنیت
	۳. توضیح روند جلسات	تنظیم هیجانی
	۴. توضیح و توزیع کاربرگ های کار در منزل	
	۵. اجرای مایندفولنس تنظیمی(تنفس) و بررسی احساس پس از آن	
دوم	۱. توضیح هیجان و کارکرد آن در خود و دیگری	آموزش روانی
	۲. توضیح طرح هیجانی و انواع پاسخ های هیجانی و تفکیک آنها	درک معنای هیجانات
	۳. توضیح چرایی و چگونگی همدلی	ابراز هیجان
	۴. آموزش چگونگی ابراز هیجان	درک و اعتبار بخشی هیجانات
	۵. صحبت درباره دفترچه یادداشت هیجانی و توضیح لزوم پر کردن آن	دیگران(همدلی)
	۶. مایندفولنس تنظیمی	تنظیم هیجانات
سوم	۱. آموزش جامع هیجان خشم (شامل علایم بدنی، طرح هیجانی و انواع آن)	آموزش روانی
	۲. استفاده از تمرین "تمرکز کردن"	درک هیجان خشم در خود و دیگری
	۳. تشکیل گروه های سه نفره و تمرین عملی مربوط به هیجان خشم و ارزیابی هیجان ترس و جمع بندی نهایی کار عملی خارج از گروه	اعتباردهی و درک هیجان دیگری در طی کار گروهی
	۴. انجام تمرین "ابراز خشم"، تمرین "ابراز خشم به طرف مقابل با نیت مذاکره" و تمرین "شناسایی قدرت در خشم" مبتنی بر کاربرگ های تمرینی و آموزشی و جمع بندی و دریافت بازخورد اعضا پس از اتمام تمرین ها	درک حال، گذشته و آینده مربوط به هیجان خشم
	۵. اجرای مایندفولنس تنظیمی(تنفسی برای هیجان خشم)	تنظیم هیجان خشم
	۶. بازگو کردن معنا و تجربه فردی از روند کار و جمع بندی پایانی	تامل، روایت کردن و ساخت معنای هیجانات
چهارم	۱. آموزش جامع هیجان ترس	درک هیجان ترس در خود و دیگری،
	۲. استفاده از تمرین تمرکز کردن پیش از شروع کار عملی	اعتباردهی و درک هیجان دیگری در
	۳. تشکیل گروه های سه نفره و تمرین عملی مربوط به هیجان ترس و ارزیابی هیجان ترس و جمع بندی نهایی کار عملی خارج از گروه	طی کار گروهی، درک حال، گذشته و آینده مربوط به هیجان ترس، تنظیم

1 extended objective Measure of Ego Identity Status-2 (EOM-EIS-2)
2 Bennion & Adams

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]

	۴. اجرای مایندفولنس تنظیمی ۵. بازگو کردن معنا و تجربه فردی از روند کار و جمع بندی پایانی	هیجان ترس، تامل، روایت کردن و ساخت، عنای هیجانات
پنجم	۱. آموزش جامع هیجان شرم (شامل علایم بدنی، طرح هیجانی و انواع آن از جمله احساس گناه) ۲. استفاده از تمرین تمرکز کردن پیش از شروع کار عملی (با هدف برقراری ارتباط با هیجان فراخوانی شده ۳. تشکیل میز گرد و جمع شدن تمامی اعضا و صحبت درباره هیجان شرم و تمامی مولفه های آن جهت تجربه هیجان و بررسی مولفه های طرح هیجانی در قالب کارگروهی ۴. جمع بندی کارگروهی و اعتبار بخشی به هیجان تجربه شده تمامی اعضا ۵. اجرای مایندفولنس تنظیم هیجانی با تاکید بر تمرکز بر شفقت به کودک درون ۶. بازگو کردن معنا و تجربه فردی از روند کار و جمع بندی پایانی	آموزش روانی درک هیجان شرم در خود و دیگری اعتباردهی و درک هیجان دیگری در طی کار گروهی درک حال، گذشته و آینده مربوط به هیجان شرم تنظیم هیجان شرم تامل، روایت کردن و ساخت معنای هیجانات
ششم	۱. آموزش جامع هیجان غم (شامل علایم بدنی، طرح هیجانی و انواع آن) ۲. استفاده از تمرین تمرکز کردن پیش از شروع کار عملی(با هدف برقراری ارتباط با هیجان فراخوانی شده) ۳. انجام تمرین "روبه رو شدن با غم اولیه ناشی از فقدان" به صورت فردی و جمع بندی و بازخورد و اعتبار بخشی احساس تجربه شده اعضا پس از انجام تمرین ۴. اجرای مایندفولنس تنظیم هیجانی با تاکید بر شفقت به خود و آغوش امن ۵. بازگو کردن معنا و تجربه فردی از روند کار و جمع بندی پایانی با حداقل دو نفر از اعضای گروه	آموزش روانی، درک هیجان غم در خود و دیگری، اعتباردهی و درک هیجان دیگری در طی کار فردی در گروه، درک حال، گذشته و آینده مربوط به هیجان غم تنظیم هیجان غم، تامل، روایت کردن و ساخت معنای هیجانات
هفتم	۱. آموزش جامع هیجانات مثبت، انواع آنها و ضرورت توجه به آن ها ۲. انجام تمرین " شفقت برای خویشتن" به صورت فردی ۳. بررسی و جمع بندی کار عملی و بازخورد چند تن از اعضای داوطلب برای اشتراک گذاری احساسات و تجربه شان از تمرین انجام شده و اعتبار بخشی آن ۴. بازگو کردن معنا و تجربه فردی از روند کار و جمع بندی پایانی با حداقل دو نفر از اعضای گروه	آموزش روانی، درک هیجانات مثبت در خود و دیگری، اعتباردهی و درک هیجان دیگری در طی کار فردی در گروه، تنظیم هیجان (در طی تمرین عملی)، تامل، روایت کردن و ساخت معنای هیجانات
هشتم	۱. تمرین گروهی شناسایی هیجانات با ایجاد گروه های سه نفره جهت جمع بندی آموخته های قبلی ۲. اجرای تمرین "کل فرآیند مربیگری هیجان" با هدف رسیدن به هیجان و ترک آن ۳. بررسی و جمع بندی کار عملی و بازخورد چند تن از اعضای داوطلب برای اشتراک گذاری احساسات و تجربه شان از تمرین انجام شده و اعتبار بخشی آن ۴. اجرای مایندفولنس تنظیمی ۵. بازگو کردن معنا و تجربه فردی از روند کار	درک هیجانات تجربه شده در خود و دیگری اعتباردهی و درک هیجان دیگری در طی تمرینات گروهی تنظیم هیجان تامل، روایت کردن و ساخت معنای هیجانات
نهم	۱. بازخوانی و اشتراک گذاری تجربه و احساسات اعضا درباره دفترچه یادداشت هیجانی ۲. درخواست از اعضا برای نوشتن داستان و روایت خود از آنچه در طی هشت جلسه قبل دریافت کرده اند و گفتگوی جمعی درباره معنا، احساسات و دستاورد آن ها در طی جلسات پیشین	با هدف تامل کردن، روایت کردن و ساختن معنای هیجانات
دهم	۱. جمع بندی کلی و دریافت بازخورد از اعضا ۲. اجرای پس آزمون ۳. خاتمه جلسات	قدردانی از حضور اعضا و اعتبار بخشی به همکاری و همدلی آنها

یافته ها

از لحاظ سنی، میانگین و انحراف معیار سن شرکت کننده در گروه آزمایش به ترتیب ۱۳/۶۵ و ۰/۷۱ و برای گروه کنترل نیز به ترتیب ۱۳/۸۸ و ۰/۴۸ بود که طبق نتایج آزمون تی مستقل از لحاظ سنی دو گروه تفاوت معناداری نداشتند (P=۰/۲۶ و t=-۱/۱۴). فراوانی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]

تحصیلات پدر بر حسب سه گروه دیپلم و زیر دیپلم، فوق دیپلم، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری برای گروه آزمایش به ترتیب ۳ (۱۷/۶۰ درصد)، ۱ (۵/۹۰ درصد)، ۸ (۴۷/۱۰ درصد)، ۳ (۱۷/۶۰ درصد) و ۲ (۱۱/۸۰ درصد) و برای گروه کنترل نیز به ترتیب ۸ (۴۷/۱۰ درصد)، ۰ (۰ درصد)، ۵ (۲۹/۴۰ درصد)، ۳ (۱۷/۶۰ درصد) و ۱ (۵/۹۰ درصد) بود که نتایج آزمون کای اسکور نشان داده که تفاوت معناداری میان دو گروه وجود نداشت (p=۰/۳۷ و ۴/۳۰=$\chi^2_{(۲)}$). فراوانی تحصیلات مادر بر حسب سه گروه دیپلم و زیر دیپلم، فوق دیپلم، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری برای گروه آزمایش به ترتیب ۴ (۲۳/۵۰ درصد)، ۱ (۵/۹۰ درصد)، ۷ (۴۱/۲۰ درصد)، ۴ (۲۳/۵۰ درصد) و ۱ (۵/۹۰ درصد) و برای گروه کنترل نیز به ترتیب ۷ (۴۱/۲۰ درصد)، ۰ (۰ درصد)، ۷ (۴۱/۲۰ درصد)، ۲ (۱۱/۸۰ درصد) و ۱ (۵/۹۰ درصد) بود که نتایج آزمون کای اسکور نشان داده که تفاوت معناداری میان دو گروه وجود نداشت (p=۰/۹۹ و ۰/۰۱=$\chi^2_{(۲)}$) در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیر		مرحله آژمون	گروه آزمایش		گروه کنترل	
			میانگین	انحراف	میانگین	انحراف
ابرازگری هیجان	ابراز هیجان مثبت	پیش آزمون	۴۹/۵۳	۸/۴۷	۵۱/۵۹	۹/۷۲
		پس‌آزمون	۶۰/۳۶	۵/۳۵	۴۹/۰۶	۵/۴۹
		پیگیری	۶۰/۲۴	۵/۷۱	۴۹/۴۷	۵/۰۹
		پس‌آزمون	۱۴/۹۴	۱/۵۶	۱۱/۷۱	۳/۲۴
		پیگیری	۱۵/۳۵	۱/۴۶	۱۲/۰۱	۲/۹۴
سبک هویتی	زودرس	پیش آزمون	۴۲	۱۴/۰۸	۴۹/۲۹	۱۴/۶۹
		پس‌آزمون	۳۹/۱۸	۱۱/۹۰	۴۵/۲۹	۱۶/۸۸
		پیگیری	۳۸/۹۴	۱۱/۴۹	۴۶/۴۷	۱۵/۳۷
	آشفته	پیش آزمون	۵۷/۴۱	۸/۶۱	۵۷/۸۸	۹/۶۱
		پس‌آزمون	۴۶/۱۸	۸/۲۸	۵۵/۹۴	۱۰/۲۷
		پیگیری	۴۶/۶۴	۸	۵۵/۵۳	۸/۸۹
	تعویق افتاده	پیش آزمون	۶۲/۲۳	۱۱/۲۷	۶۳/۸۸	۱۰/۲۹
		پس‌آزمون	۴۴/۷۱	۹/۲۰	۵۸/۷۱	۱۵/۰۲
		پیگیری	۴۶/۸۲	۸/۸۵	۵۹/۷۱	۱۱/۷۲
	موفق	پیش آزمون	۵۷/۱۲	۱۲/۶۷	۶۱/۱۲	۱۴/۸۳
		پس‌آزمون	۷۲/۵۹	۱۰/۰۳	۶۵/۴۷	۹/۱۸
		پیگیری	۷۲/۵۲	۹/۷۵	۶۶	۹/۱۹

در جدول ۲ بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که در پس‌آزمون و پیگیری خرده مقیاس‌های ابراز هیجان و هویت موفق نمرات گروه آزمایش افزایش قابل توجهی داشته است و در سه سبک هویتی دیگر کاهش نشان می‌دهد. علاوه بر شاخص‌های توصیفی، مقادیر بدست آمده برای آزمون شاپیرو ویلک نشان می‌دهد که داده‌ها در متغیرهای پژوهش در هر دو گروه و در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس آزمون و پیگیری در وضعیت نرمالی قرار دارند (P>۰/۰۵). علاوه بر نتایج جدول، همچنین نتایج آزمون لوین نیز نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس متغیر پژوهش بین‌گروه‌ها نیز رعایت شده است (P>۰/۰۵). برای آزمون ام باکس سطوح معناداری بدست آمده بیشتر از ۰/۰۵ بود که حاکی از همگنی ماتریس‌های واریانس – کوواریانس بود. به غیر از مولفه پذیرش مثبت تغییر، برای مولفه‌های دیگر تاب‌آوری و متغیر سرزندگی تحصیلی مقدار کرویت موچلی در سطح معناداری قرار داشت (**P**<۰/۰۵). بنابراین به جای کرویت موچلی از تصحیح گرین هاوس – گیسر[1] که بیانگر کاهش درجه آزادی و احتیاط بیشتر در رد فرض صفر به غلط است، استفاده شد. در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی اثربخشی آموزش توانمندی‌های منش با رویکرد مثبت‌نگر بر تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ارائه شده است.

1 Greenhouse–Geisser correction

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر

منبع		متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار P	اندازه اثر	توان آزمون
درون گروهی	مراحل آزمون	ابرازگری هیجانی	۴۰۴/۱۴	۱/۱۸	۳۴۳/۰۱	۸/۱۹	۰/۰۰۵	۰/۲۰	۰/۸۴
		هویت زودرس	۲۳۲/۴۷	۱/۱۱	۲۰۹/۸۳	۲/۹۰	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۴۰
		هویت آشفته	۹۷۹/۴۷	۱/۰۸	۹۱۰/۱۵	۱۶/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۹۸
		هویت تعویق افتاده	۱۰۳۸/۳۷	۱/۱۹	۸۷۴/۶۵	۹/۱۱	۰/۰۰۳	۰/۲۲	۰/۸۸
		هویت موفق	۸۴۱/۱۲	۱/۰۴	۸۱۱/۱۰	۱۲/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۲۷	۰/۹۳
	تعامل مراحل و گروه	ابرازگری هیجانی	۹۷۱/۹۰	۱/۱۸	۸۲۴/۹۰	۱۹/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۱
		هویت زودرس	۹/۷۳	۱/۱۱	۸/۷۸	۰/۱۲	۰/۷۶	۰/۰۱	۰/۰۶
		هویت آشفته	۴۴۷/۴۳	۱/۰۸	۴۱۵/۷۶	۷/۵۳	۰/۰۰۸	۰/۱۹	۰/۹۳
		هویت تعویق افتاده	۵۱۰/۴۱	۱/۱۹	۴۲۹/۹۳	۴/۴۸	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۸۶
		هویت موفق	۴۰۸/۰۶	۱/۰۴	۳۹۳/۴۶	۵/۸۵	۰/۰۲	۰/۱۶	۰/۶۶
	خطا	ابرازگری هیجانی	۱/۹۶۵۷۹	۳۷/۷۰	۴۱/۹۱				
		هویت زودرس	۲۵۶۹/۱۴	۳۵/۴۵	۷۲/۴۷				
		هویت آشفته	۱۹۰۰/۴۳	۳۴/۴۴	۵۵/۱۹				
		هویت تعویق افتاده	۳۶۴۹/۲۲	۳۷/۹۹	۹۶/۰۶				
		هویت موفق	۲۲۳۰/۸۲	۳۳/۱۸	۶۷/۲۳				
بین گروهی	گروه	ابرازگری هیجانی	۱۱۳۳/۳۳	۱	۱۱۳۳/۳۳	۱۲/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۲۸	۱
		هویت زودرس	۱۲۴۲/۵۱	۱	۱۲۴۲/۵۱	۲/۳۷	۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۳۲
		هویت آشفته	۱۰۳۵/۵۴	۱	۱۰۳۵/۵۴	۵/۶۷	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۶۴
		هویت تعویق افتاده	۲۷۰۲/۲۱	۱	۲۷۰۲/۲۱	۷/۸۸	۰/۰۰۸	۰/۲۰	۰/۷۸
		هویت موفق	۴۰۸	۱	۴۰۸	۱/۷۸	۰/۱۹	۰/۰۵	۰/۲۵
	خطا	ابرازگری هیجانی	۲۹۵۶/۵۱	۳۲	۹۲/۳۹				
		هویت زودرس	۱۶۸۱/۵۷	۳۲	۵۲۴/۴۲				
		هویت آشفته	۵۸۴۰/۹۸	۳۲	۱۸۲/۵۳				
		هویت تعویق افتاده	۱۰۹۷۳/۳۷	۳۲	۳۴۲/۹۲				
		هویت موفق	۷۳۲۴/۵۶	۳۲	۲۲۸/۸۹				

نتایج بدست آمده در جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت مراحل آزمون (به غیر از هویت زودرس)، عضویت گروهی (به غیر از هویت زودرس و موفق) و تعامل مراحل و گروه (به غیر از هویت زودرس) معنادار است (P<۰/۰۱). برای بررسی نقاط تفاوت از مقایسه زوجی بنفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. مقایسه زوجی بن‌فرونی تفاوت های بین گروهی و مراحل آزمون ابرازگری هیجانی و انواع هویت

متغیر	منبع تغییرات	گروه مبنا	گروه ثانویه	تفاوت میانگین	خطای انحراف معیار	مقدار P
ابرازگری هیجانی	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	-۱۰/۸۲	۱/۵۸	۰/۰۰۱
			پیگیری	-۱۰/۷۱	۱/۷۵	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۱۲	۰/۴۲	۱
	گروه کنترل	پیش آزمون	پس آزمون	۲/۵۳	۲/۳۰	۰/۸۶
			پیگیری	۲/۱۲	۲/۳۷	۱
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۴۱	۰/۹۰	۱
هویت زودرس	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	۲/۸۲	۲/۵۶	۰/۸۶
			پیگیری	۳/۰۶	۲/۵۷	۰/۷۶

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]

		پس آزمون	پیگیری	۰/۲۴	۰/۲۵	۱
	گروه کنترل	پیش آزمون	پس آزمون	۴	۲/۷۲	۰/۴۸
			پیگیری	۲/۸۲	۲/۶۰	۰/۸۸
		پس آزمون	پیگیری	-۱/۱۸	۰/۹۶	۰/۷۱
هویت آشفته	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	۱۱/۲۳	۲/۶۲	۰/۰۰۲
			پیگیری	۱۰/۷۷	۲/۵۳	۰/۰۰۲
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۴۷	۰/۳۹	۰/۷۵
	گروه کنترل	پیش آزمون	پس آزمون	۱/۹۴	۱/۹۴	۰/۹۹
			پیگیری	۲/۳۵	۱/۸۴	۰/۶۶
		پس آزمون	پیگیری	۰/۴۱	۰/۶۱	۱
هویت تعویق افتاده	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	۱۲/۵۱	۲/۷۳	۰/۰۰۱
			پیگیری	۱۰/۲۹	۲/۶۳	۰/۰۰۴
		پس آزمون	پیگیری	-۲/۱۲	۰/۷۲	۰/۰۳
	گروه کنترل	پیش آزمون	پس آزمون	۲/۴۱	۳/۴۷	۱
			پیگیری	۱/۴۱	۳/۴۰	۱
		پس آزمون	پیگیری	-۱	۱/۳۵	۱
هویت موفق	گروه آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	-۱۰/۳۵	۲/۶۴	۰/۰۰۴
			پیگیری	۱۰/۲۹	۲/۶۶	۰/۰۰۴
		پس آزمون	پیگیری	۰/۰۶	۰/۳۹	۱
	گروه کنترل	پیش آزمون	پس آزمون	-۱/۵۹	۲/۲۹	۱
			پیگیری	-۲/۱۲	۲/۲۴	۱
		پس آزمون	پیگیری	-۰/۵۳	۰/۳۹	۰/۵۶

نتایج بدست آمده از جدول ۴ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش تفاوت پیش‌آزمون با مرحله پس‌آزمون و پیگیری برای ابرازگری هیجانی و هویت آشفته، تعویق افتاده و موفق معنادار است (P<۰/۰۵) و برای هویت زودرس معنادار نیست (P>۰/۰۵). به غیر از هویت تعویق افتاده بین پس‌آزمون و پیگیری متغیرها در گروه‌های آزمایش تفاوت وجود ندارد (P>۰/۰۵). برای گروه کنترل نیز تفاوت معناداری میان مراحل آزمون مشاهده نگردید (P>۰/۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی بسته آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان بر ابرازگری هیجانی و سبک‌های هویتی در نوجوانان بود. نتایج بدست آمده بیانگر اثربخشی بسته آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان بر ابرازگری هیجانی نوجوانان بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های شاملی و همکاران (۱۳۹۷)، قهاری و همکاران (۲۰۲۱)، جاویدنیا و همکاران (۲۰۲۲) و امینی و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت که با افزایش مهارت‌های هوش هیجانی افراد می‌توانند با ابراز هیجان‌های خود به اهداف تنظیم هیجانی برسند. به عبارتی افراد با هوش هیجانی بالا که می‌توانند مسیر تجربه هیجانی خود را در مراحل اولیه تغییر دهند، نیازی به سرکوب نمودن تظاهرات هیجانی رفتاری خود یا مخفی کردن هیجان‌های خود ندارند (سایکیا و همکاران، ۲۰۲۴). بر همین اساس می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های هوش هیجانی متمرکز بر رویکرد متمرکز بر هیجان، احتمالا دربرگیرنده شناسایی هیجان‌ها، تجربه آنها و اعتبار دادن به آنها بوده است. چنین آموزشی به نوجوانان احتمالا باعث شده که فارغ از مثبت و منفی بودن هیجان‌ها، این افراد بتوانند در جهت بهبود هیجانی خود، به ابراز آنها و بهره‌گیری از آنها در جهت افزایش خودتنظیمی هیجانی و رفتاری تمایل پیدا کنند. این امر از آن جهت کننده است که برخی از اشکال حل مسئله نیازمند ابراز هیجانی، به گشودگی هیجانی نیاز دارد (چن و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین ابراز هیجان با توجه به اینکه با حل مسئله هیجانی و رفتاری در

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]

نوجوانان همراه بوده است، احتمالا منجر به افزایش تمایل به ابراز هیجانی شده است. این تبیین تا حدود زیادی همسو به رویکرد متمرکز بر هیجان است که بیان دارد ابرازگری هیجانی بر تعامل حاکم است و آن را تغییر می‌دهد. برای مثال ابراگری هیجان خشم باعث ایجاد فاصله می‌شود. بنابراین، تعارض بین فردی را می توان با تغییر آنچه افراد بیان می کنند، حل کرد (الیوت و مک‌دونالد، ۲۰۲۱). بنابراین می‌توان گفت افزایش ابرازگری هیجانی در مهارت‌های هوش هیجانی متاثر از رویکرد متمرکز بر هیجان تا حدود زیادی تحت تاثیر کارکردهای سازگارانه ابرازگری هیجانی است.

همچنین نتایج بدست آمده بیانگر عدم اثربخشی بسته آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان بر هویت زودرس و اثربخشی معنادار آن بر هویت آشفته، تعویق افتاده و موفق بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های رزاقی و همکاران (۱۴۰۲)، ظهراب‌نیا و همکاران (۱۴۰۱) و هالموا[1] و همکاران (۲۰۱۹) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت که مطابق با رویکرد متمرکز بر هیجان، هویت و رشد موفق آن در گروه رشد نیازهای مرتبط با هویت مثلاً به رسمیت شناختن و تایید شدن است (گرینبرگ، ۲۰۱۵). بر همین اساس تایید و اعتباربخشی به نیازها و هیجان‌ها احتمالا بتواند به رشد هویت موفق و مستقل در نوجوانان کمک کرده باشد و از شدت آشفتگی و تعویق‌افتادگی که ناشی از عدم اعتباریخشی بود است، کاسته باشد. باید توجه کرد که در دوران نوجوانی، افراد به دنبال استقلال، به ویژه از والدین، همراه با افزایش تعهد به جنبه های اجتماعی هویت و نیازهای بیشتر برای ارتباط با همسالان هستند (دلیس و همکاران، ۲۰۲۴). در چنین شرایطی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان به واسطه تسهیل ابراز هیجان‌های شخصی و همچنین تسهیل ارتباط با دیگران با آموزش‌هایی نظیر تمرین همدلی احتمالا توانسته باشد بر ایجاد حس استقلال و عملکرد مستقلانه که لازمه هویت موفق است، اثر مثبت گذاشته باشد و از میزان آشفتگی ناشی از حس ناتوانی و عدم شناخت صحیح از خود و دیگران کاسته باشد. افزایش شناخت از خود و دیگران و همچنین توانمندسازی در تنظیم خود و رابطه با دیگران در برنامه هوش هیجانی احتمالا بتواند زمینه رشد هویت موفق را فرآهم آورد، چرا که در نوجوانی، خود ارزیابی‌ها و ارزیابی دیگران به طور فزاینده‌ای در بین نقش‌ها و روابط متمایز و پیچیده می‌شوند (نگرو – سوبتیریکا، ۲۰۲۴). بر همین اساس افزایش شناخت و درک صحیح از حالت‌های هیجانی و احساسی خود و روابط بین‌فردی احتمالا با بهبود ارزیابی‌ها و تکامل شناخت خود و دیگران منجر به رشد هویت موفق و کاهش آشفتگی و یا تعویق در هویت‌یابی شده است. البته نباید غامل شد که در نوجوانی بخصوص در اوایل نوجوانی، فرزندان تا حدودی به والدین و صاحبان قدرت از جهت رفع نیازهای روانی و جسمانی تا حدودی وابستگی دارند (برانج، ۲۰۲۲). بر همین اساس می‌توان احتمال داد که عدم اثربخشی معنادار بسته آموزشی ارائه شده برای نوجوانان تا حدودی به همین عامل به عنوان متغیر مداخله‌گر باشد. به عبارتی نیازهای رشدی و اجتماعی در اوایل نوجوانی اجازه جدایی و استقلال مفرط را به نوجوانان نمی‌دهد، که به شکل هویت زودرس که نوجوان در امور از دیگران مهم پیروی می‌کند، نشان داده می‌شود.

در مجموع نتایج بدست آمده نشان داد که بسته آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان بر ابرازگری هیجانی و سبک‌های هویتی (تعویق افتاده، آشفته و موفق) در نوجوانان اثربخشی معنادار و پایداری دارد. این نتایج نشان می‌دهد که استفاده از آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان توسط مربیان و مشاوران مدارس می‌تواند منجر به بهبود ابرازگری هیجانی و سبک‌های هویتی دانش‌آموزان گردد. بر همین اساس نیاز است که متولیان امر به ویژه مدارس در فعالیت‌های فوق برنامه خود مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان را جهت بهبود هرچه بیشتر ابرازگری هیجانی و سبک‌های هویتی دانش‌آموزان مد نظر قرار دهند و برنامه‌های آموزشی در رابطه با هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان به کمک مشاوران و روان‌شناسان مدارس را تدارک ببینند.

نمونه پژوهش فوق تنها از میان دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۸ انتخاب گردید که تعمیم‌پذیری نتایج را به دیگر گروه‌های سنی با محدودیت روبرو می‌کند. علاوه بر این نمونه مورد مطالعه فقط شامل دانش‌آموزان دختر بود. عدم نمونه‌گیری تصادفی و همچنین بررسی وضعیت سلامت روان شرکت‌کنندگان بر اساس خوداظهاری و عدم استفاده از ابزارهای تشخیصی از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. بر همین اساس پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی ضمن انتخاب نمونه‌ای از دانش‌آموزان پسر، همچنین تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های هوش هیجانی مبتنی بر رویکرد متمرکز بر هیجان را بر دیگر گروه‌های سنی جهت بررسی اعتبار نتایج و تعمیم‌پذیری آن مورد توجه قرار دهند و از ابزارهای جدید بررسی وضعیت سلامت روان دانش‌آموزان استفاده نمایند. از لحاظ کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود که متخصصان مراکز مشاوره کودک و نوجوان از مداخله پژوهش حاضر جهت بهبود هیجانی و مشکلات هویتی از استفاده کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزش مداخله‌ها پژوهش حاضر جهت آموزش پروتکل‌های آموزش هیجانی به درمانگران، به ویژه درمانگران هیجان‌مدار استفاده شود.

1 Halamová

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]

منابع

دلاور، ع. (۱۳۹۱). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.

رحیمی نژاد، ع. (۱۳۹۳). ویژگی های روانسنجی پرسشنامه سنجش عینی منزلت هویت من در نوجوانان. *روانشناسی معاصر*، ۹(۲ (پیاپی ۱۸))، ۴۹-۶۲. https://bjcp.ir/article-1-610-en.pdf.

رزاقی، ش؛ منصوبی فر، م؛ هواسی سومار، ن. و طهمورسی، ن. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی درمان هیجان‌مدار بر نظم‌جویی هیجانی و کیفیت زندگی دانشجویان موسیقی دارای رگه‌های اختلال اضطراب اجتماعی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۲ (۱۲۷)، ۱۳۵۲-۱۳۳۵. 10.52547/JPS.22.127.1335

رفیعی نیا، پ. (۱۳۸۰). *رابطه سبک های بیان هیجانی با سلامت عمومی در دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

شاملی، ل؛ مهرابی زاده هنرمند، م؛ نعامی، ع. و داودی، ا. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان متمرکز بر هیجان، بر سبک‌های تنظیم هیجان و شدت علائم وسواس در زنان مبتلا به اختلال وسواسی‌اجباری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۴ (۴)، ۳۵۶-۳۶۹. 10.32598/ijpcp.24.4.456

ظهراب‌نیا، ا؛ ثنایی‌ذاکر، ب؛ کیامنش، ع. و زهراکار، ک. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی درمان هیجان‌مدار و درمان شناختی-رفتاری بر سازگاری پس از طلاق و حرمت خود زنانِ مطلقه. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*. ۲۱ (۱۰۹)، ۲۲۷-۲۰۷. 10.52547/JPS.21.109.207

Amini, M., Lotfi, M., Fatemitabar, R., & Bahrampoori, L. (2020). The effectiveness of emotion-focused group therapy on the reduction of negative emotions and internet addiction symptoms. *Practice in Clinical Psychology*, *8*(1), 1-8. 10.32598/jpcp.8.1.1

Bennion, L. D., & Adams, G. R. (1986). A revision of the extended version of the objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent research*, *1*(2), 183-197. https://doi.org/10.1177/074355488612005

Branje, S. (2022). Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology*, *45*, 101286. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.006

Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021, December). Emotional intelligence measures: A systematic review. In *Healthcare* (Vol. 9, No. 12, p. 1696). MDPI.

Chen, L., Bai, S., Zhang, L., Zhou, Y., & Liu, P. (2024). Interoception and social-emotional competence among adolescents: the role of emotion regulation. *Current Psychology*, *43*(32), 26317-26325. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06307-8.

Choi, J., & Kim, K. (2022). Longitudinal Investigation of Korean Adolescents' Ego-Identity Development. In *Child & Youth Care Forum*, 51(4), 729-747. https://doi.org/10.1007/s10566-021-09647-9.

De Lise, F., Luyckx, K., & Crocetti, E. (2024). Identity matters for well-being: The longitudinal associations between identity processes and well-being in adolescents with different cultural backgrounds. *Journal of youth and adolescence*, *53*(4), 910-926. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01901-8.

Elliott, R., & Macdonald, J. (2021). Relational dialogue in emotion-focused therapy. *Journal of Clinical Psychology*, *77*(2), 414-428. https://doi.org/10.1002/jclp.23069

Greenberg, L. S. (2011). *Emotion -Focused Therapy: Coaching Clients to Work Through Their Feelings, Second Edition*. American Psychological Association. Washington, DC.

Greenberg, L. S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings, (2nd ed.)*. American Psychological Association.

Haag, A. C., Bagrodia, R., & Bonanno, G. A. (2024). Emotion regulation flexibility in adolescents: A systematic review from conceptualization to methodology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *27*(3), 697-713. https://doi.org/10.1007/s10567-024-00483-6.

Halamová, J., Kórniová, J., Kanovský, M., Túniyová, M. K., & Kupeli, N. (2019). Psychological and physiological effects of emotion focused training for self-compassion and self-protection. *Research in psychotherapy (Milano)*, *22*(2), 358. 10.4081/ripppo.2019.358

Javidnia, S., Mojtabaei, M., & Bashardost, S. (2022). Comparison of the effect of emotion-focused therapy and mindfulness-based cognitive therapy on emotion regulation in women with Covid-19 grief disorder. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, *9*(6), 1-13. http://ijpn.ir/article-1-1901-en.html

King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of personality and social psychology*, *58*(5), 864. https://psycnet.apa.org/buy/1990-25289-001

Maree, J. G. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. *Early Child Development and Care*, *191*(7-8), 1107-1121. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/845.

Morelli, A. O., & Zupanick, C. E. (2018). Child development theory: Adolescence (12-24). *Mental Health Services of Southern Oklahoma*, *47*(1), 1–8. https://doi.org/10.1177/01650254221132777

Negru-Subtirica, O. (2024). Educational identity processes in adolescence: An analysis of longitudinal evidence and the role of educational systems. *Child Development Perspectives*, *18*(2), 97-103. https://doi.org/10.1111/cdep.12504

Saikia, M., George, L. S., Unnikrishnan, B., Nayak, B. S., & Ravishankar, N. (2024). Thirty years of emotional intelligence: A scoping review of emotional intelligence training programme among nurses. *International Journal of Mental Health Nursing*, *33*(1), 37-51. https://doi.org/10.1111/inm.13235

Wylie, M. S., De France, K., & Hollenstein, T. (2023). Adolescents suppress emotional expression more with peers compared to parents and less when they feel close to others. *International journal of behavioral development*, *47*(1), 1–8. https://doi.org/10.1177/01650254221132777

Zhao, K., Zhou, L., & Zhao, X. (2022). Multi-modal emotion expression and online charity crowdfunding success. *Decision Support Systems*, *163*, 113842. https://doi.org/10.1016/j.dss.2022.113842

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.73]