

تغییر هیجان‌ها

## فهرست مطالب

|                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------|------------|
| فهرست نویسندگان .....                                                    | ۷          |
| تغییر هیجان‌ها .....                                                     | ۹          |
| پیشگفتار .....                                                           | ۱۱         |
| <b>بخش ۱ دیدگاه فراخانای زندگی .....</b>                                 | <b>۱۳</b>  |
| ۱ چگونه کودکان آرامش خود را حفظ می‌کنند؟ .....                           | ۱۴         |
| ۲ تعریف و تنظیم خود از طریق روایت‌های هیجانی .....                       | ۲۳         |
| ۳ تغییرات وابسته به سن در پاسخ‌دهی مرتبط با همدلی .....                  | ۳۲         |
| ۴ رفتار بیانگر کودکان در بافت‌های فرهنگی متفاوت .....                    | ۴۱         |
| ۵ تغییر جهت در تجربه و تنظیم هیجانی در طول بزرگسالی .....                | ۵۰         |
| ۶ تغییر سازوکارهای عصبی تنظیم هیجانی در کودکان دارای مشکلات رفتاری ..... | ۵۸         |
| <b>بخش ۲ دیدگاه یادگیری .....</b>                                        | <b>۶۷</b>  |
| ۷ تفاوت‌های فردی در فراگیری ترس .....                                    | ۶۸         |
| ۸ یادگیری خاموشی و بازیابی آن .....                                      | ۷۶         |
| ۹ سازوکارهای خاموشی در تنظیم هیجانی .....                                | ۸۵         |
| ۱۰ تعمیم به مثابه پایه تغییر هیجانی .....                                | ۹۳         |
| ۱۱ سازوکارهای یادگیری در فراگیری انزجار .....                            | ۱۰۲        |
| ۱۲ تحلیل پیش‌بالینی گذار رشدی در خاموشی ترس آموخته‌شده .....             | ۱۱۱        |
| <b>بخش ۳ دیدگاه اجتماعی - فرهنگی .....</b>                               | <b>۱۲۰</b> |
| ۱۳ آیا اشتراک‌گذاری اجتماعی هیجان‌ها منجر به تغییر هیجان می‌شود؟ .....   | ۱۲۱        |
| ۱۴ از ارزیابی‌های مبتنی بر گروه تا هیجان‌های مبتنی بر گروه .....         | ۱۲۹        |
| ۱۵ هیجان و تنظیم هیجانی .....                                            | ۱۳۹        |
| ۱۶ حال و هوای هیجانی .....                                               | ۱۴۹        |
| ۱۷ پویایی‌های عاطفه آرمانی .....                                         | ۱۵۸        |
| ۱۸ فرهنگ‌پذیری هیجانی .....                                              | ۱۶۸        |

**بخش ۴ دیدگاه هیجانی - پویشی ..... ۱۷۶**

- ۱۹ تنظیم هیجانی دو روح در یک بدن؟..... ۱۷۷
- ۲۰ فهم تغییر هیجانی مستلزم فهم علّیت هیجان است ..... ۱۸۵
- ۲۱ یادگیری تولید هیجان‌های مثبت ..... ۱۹۴
- ۲۲ نقش کنترل در هیجان، تنظیم هیجانی و همدلی ..... ۲۰۲
- ۲۳ زمان به ما چه می‌تواند بگوید؟..... ۲۱۳
- ۲۴ طول مدت واقعه‌های هیجانی ..... ۲۲۲

**بخش ۵ دیدگاه مداخله‌ای ..... ۲۳۲**

- ۲۵ آیا نوشتن بیانگر می‌تواند هیجان‌ها را تغییر دهد؟..... ۲۳۳
- ۲۶ تأثیر قدرتمند تصور ذهنی در تغییر هیجان ..... ۲۳۸
- ۲۷ سازوکارهای شناختی دخیل در تغییر درمانی افسردگی ..... ۲۴۸
- ۲۸ رویکردی کارکردی به مطالعه هیجان آدمی ..... ۲۵۷
- ۲۹ خودتنظیمی: میانجی تغییر در روان‌درمانی ..... ۲۶۶
- ۳۰ مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی ..... ۲۷۶
- ضمیمه ..... ۲۸۴
- واژه‌نامه انگلیسی به فارسی ..... ۲۹۲
- واژه‌نامه فارسی به انگلیسی ..... ۲۹۵

## فهرست نویسندگان

نانسی آیزنبرگ، دانشگاه ایالتی آریزونا، ایالات متحده آمریکا  
کری ام. ادینگتون، دانشگاه کارولینای شمالی در گرینزبرو، ایالات متحده آمریکا  
تریسی ال اسپینرود، دانشگاه ایالتی آریزونا، ایالات متحده آمریکا  
آگوستین اسپینوزا، دانشگاه کاتولیک پونتی فیشیا در پرو، پرو  
تیموتی جی. استراومن، دانشگاه دوک، ایالات متحده آمریکا  
کوبین اشنر، دانشگاه کلمبیا، ایالات متحده آمریکا  
تامی اینگلیش، دانشگاه استنفورد، ایالات متحده آمریکا  
ماگدالنا بائوک، دانشگاه کشور باسک UPV/EHU، اسپانیا  
درموت بارنس - هولمز، دانشگاه ملی ایرلند، مینوت، ایرلند  
جیمز بیرون نلسون، دانشگاه ناحیه باسک UPV/EHU، اسپانیا  
فرانک باینس، دانشگاه لثون، بلژیک  
جنیفر بتکوفسکی، دانشگاه ایالتی آریزونا، ایالات متحده آمریکا  
کارن برنس، دانشگاه لثون، بلژیک  
داریو پائیز، دانشگاه کشور باسک UPV/EHU، اسپانیا  
جیمز دلبیو. پنه-پیکو، دانشگاه تگزاس در اوستین، ایالات متحده آمریکا  
آرنود پیکنه، دانشگاه آکسفورد، بریتانیا  
جینه ال. تسای، دانشگاه استنفورد، ایالات متحده آمریکا  
راوی تیروشلوام، دانشگاه استنفورد، ایالات متحده آمریکا  
پیتز جی. دجونگ، دانشگاه گرونینگن، هلند  
جوزفین دلیراسنایدر، دانشگاه لثون، بلژیک  
الیزابت ال دیویس، دانشگاه کالیفرنیا، ریورساید، ایالات متحده آمریکا  
ریک ریچاردسون، دانشگاه نیو ساوت ویلز، استرالیا  
برنارد ریمه، دانشگاه لوواین در لوواین لانووه، بلژیک  
وینسنت زربیت، دانشگاه لوواین در لوواین لانووه، بلژیک  
میشل ام. شوستر، دانشگاه دی پاول، ایالات متحده آمریکا  
جیسون دی. فرل، دانشگاه تگزاس در اوستین، ایالات متحده آمریکا  
باربارا ال. فردریکسون، دانشگاه کارولینای شمالی در چپل-هیل، ایالات متحده آمریکا  
نیکو اچ. فریجا، دانشگاه آمستردام، هلند  
ایون میشلین، دانشگاه لثون، بلژیک  
پیره فیلیپو، دانشگاه لوواین در لوواین-لانووه، بلژیک

رابین فیووش، دانشگاه اموری، ایالات متحده آمریکا  
 روبین ال کاپلان، دانشگاه کالیفرنیا، ارواین، ایالات متحده آمریکا  
 لورا ال. کارستنسن، دانشگاه استنفورد، ایالات متحده آمریکا  
 بریجیت ال. کالاکان، دانشگاه نیو ساوت ویلز، استرالیا  
 لیندا ای. کامراس، دانشگاه دی پاول، ایالات متحده آمریکا  
 میشله جی. کراسک، دانشگاه کالیفرنیا، لس-آنجلس، ایالات متحده آمریکا  
 مگان ام. کلنک، دانشگاه دوک، ایالات متحده  
 جی اچ. کیم، دانشگاه نیو ساوت ویلز، استرالیا  
 تون کوپنس، دانشگاه کاردیف، بریتانیا  
 هیچونگ کیم، دانشگاه کالیفرنیا، سانتا باربارا، ایالات متحده  
 جیمز جی. گراس، دانشگاه استنفورد، ایالات متحده آمریکا  
 لس گرینبرگ، دانشگاه یورک در تورنتو، کانادا  
 روبرت دبلیو. لونسون، دانشگاه کالیفرنیا، برکلی، ایالات متحده آمریکا  
 لیندا جی لوین، دانشگاه کالیفرنیا، ارواین، ایالات متحده آمریکا  
 مارس دی. لوییس، دانشگاه رادبود، نیج میچن، هلند  
 استلا لی، دانشگاه نیو ساوت ویلز، استرالیا  
 باتیا مسکوئیتا، دانشگاه لئوون، بلژیک  
 آگنس مورس، دانشگاه گنت، بلژیک  
 سوزان مینه‌گا، دانشگاه نورث وسترن، ایالات متحده آمریکا  
 ادوارد آر. واتکینز، دانشگاه اکستر، بریتانیا  
 فیلیپه وردوین، دانشگاه لئوون، بلژیک  
 برن ورولیت، دانشگاه لئوون، بلژیک  
 استیون ولترینگ، دانشگاه تورنتو، کانادا  
 درک هرمانس، دانشگاه لئوون، بلژیک  
 امیلی ای. هولمز، واحد علوم شناختی و مغز، کمبریج، بریتانیا  
 الکساندره هیرن، دانشگاه لوواین در لوواین-لا-نووه، بلژیک  
 سین هیوز، دانشگاه ملی ایرلند، مینوت، ایرلند

## تغییر هیجان‌ها

این پرسش که «هیجان‌ها تا چه حد می‌توانند تغییر داده شوند؟» هسته مرکزی بسیاری از مداخلات روان‌شناختی است. گرچه غالباً هیجان پدیده‌ای ایستا در نظر گرفته می‌شود ولی در شدت، کیفیت و پیچیدگی آن از زمانی به زمانی دیگر و نیز در طول دوره‌های زمانی طولانی‌تر، در نتیجه عوامل رشدی، اجتماعی یا فرهنگی تغییر روی می‌دهد.

کتاب *تغییر هیجان‌ها* پیشرفت‌های اخیر را در این حوزه جالب برجسته ساخته و راهنمای جامعی را برای درک نحوه تغییر هیجان‌ها و علت آن فراهم می‌سازد. فصل‌های کتاب در پنج بخش سازمان داده شده‌اند:

- دیدگاه فراخنای زندگی
- دیدگاه یادگیری
- دیدگاه اجتماعی-فرهنگی
- دیدگاه هیجانی-پویایی
- دیدگاه مداخله‌ای

در هر فصل یک دانشمند سرشناس بین‌المللی بازننگری فشرده‌ای از یافته‌های کلیدی حاصل از پژوهش‌های خود را ارائه می‌دهد. این کتاب بسیار مورد علاقه پژوهشگران حوزه هیجان و تنظیم هیجان و نیز حوزه‌های مرتبط مانند روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی اجتماعی و بالینی و روان‌درمانی قرار خواهد گرفت. به علاوه ممکن است مورد توجه جامعه‌شناسان، فلاسفه و اقتصاددان‌هایی که علاقه‌مند به یادگیری بیشتر در مورد هیجان هستند واقع شود.

**درک هرمانس** استاد و مدیر مرکز روان‌شناسی یادگیری و آسیب‌شناسی روانی آزمایشگاهی<sup>۱</sup> در دانشگاه لئوون بلژیک است. محور کارهای او یادگیری تداعی و ترس، حافظه مربوط به سرگذشت شخصی و مطالعه پردازش عاطفی خودآیند محرک‌هاست.

**برنارد ریمه** استاد مدعو و افتخاری در دانشگاه لووین در لووین لائووه بلژیک و رئیس سابق انجمن بین‌المللی پژوهش در مورد هیجان<sup>۲</sup> (ISRE) و انجمن روان‌شناسی بلژیک<sup>۳</sup> است. پژوهش وی

---

1. Center for the Psychology of Learning and Experimental Psychopathology  
2. International Society for Research on Emotion  
3. Belgian Psychological Society

چگونگی برانگیختگی ارتباط بین فردی و جمعی توسط واقعه‌های هیجانی و نیز پیامدهای اشتراک‌گذاری هیجان را با دیگران بررسی می‌کند.

**باتیا مسکوئیتا** استاد و رئیس مرکز روان‌شناسی اجتماعی و فرهنگی در دانشگاه لئوون بلژیک است. کار او بر محور مؤلفه‌های فرهنگی و اجتماعی هیجان و تنظیم هیجان است. وی در حال حاضر سردبیر مجله علم روان‌شناسی<sup>۱</sup> است.

## پیشگفتار

موضوع اصلی این کتاب عبارت است از تغییر هیجانی. این موضوع در قلب مداخلات روان‌شناختی حرفه‌ای قرار دارد. فرقی نمی‌کند چه در روان‌شناسی مدرسه، چه در روان‌شناسی سازمانی، یا روان‌شناسی بالینی و یا روان‌درمانی سؤال مهم این است که: «هیجان‌ها چگونه و تا چه حد می‌توانند تغییر کنند؟»

گرچه پژوهش‌های بنیادین در زمینه هیجان در ابتدا هیجان را ماهیتی ایستا مفهوم‌پرداری می‌کردند ولی به‌طور فزاینده بر این محور متمرکز شده‌اند که هیجان‌ها در طول زمان چطور رشد کرده و تغییر می‌کنند یا می‌توانند اصلاح شوند. این کتاب گستره وسیعی از دیدگاه‌های نظری و تجربی مرتبط با تغییر هیجان را گرد آورده است. برخی از نویسندگان این تغییر را برای یک تعامل یا دوره منفرد توصیف می‌کنند و برخی دیگر تغییرات را در دوره‌های زمانی طولانی‌تر شرح می‌دهند مانند تغییرات رشدی از نوزادی تا بزرگسالی و حتی از اوایل بزرگسالی تا سالمندی. مطالب دیگری نیز در مورد مؤلفه‌های هیجانی آمده است به‌عنوان نمونه تغییر در تجربه، تغییرات عصب‌شناختی و تغییر در بیان هیجانی. سرانجام برخی از مطالب کتاب هم متمرکز بر ظرفیت آدمی برای تغییر هیجان هستند در حالی که برخی دیگر به فرآیندهایی می‌پردازند که منجر به چنین تغییری می‌شوند مانند تنظیم هیجانی شناختی یا بافت‌های اجتماعی ویژه.

ایده این کتاب در کنفرانس یک‌روزه «تغییر هیجان‌ها» در اکتبر ۲۰۰۹ در بروکسل که به لطف آکادمی سلطنتی فلاندری بلژیک برای علوم و هنر<sup>۱</sup> برگزار شد، شکل گرفت. ترتیب سخنرانی‌ها نمایه‌جالبی از پویایی‌های هیجان بود: رشدی، اجتماعی، فرهنگی و درمانی. این کنفرانس از هر نظر موفق بود. با توجه به این که همایشی محلی در نظر گرفته شده بود ولی توجه بین‌المللی گسترده‌ای را با شرکت‌کنندگانی از بسیاری از کشورهای اروپایی و حتی غیراروپایی جلب کرد.

تعامل‌ها و گفتگوهای حین و پس از کنفرانس روشن ساخت تا چه حد این حوزه نیازمند دید وسیع‌تری نسبت به فرآیندهای تغییر است. مطالعه در مورد این که هیجان‌ها چگونه تغییر می‌کنند و می‌توانند تغییر نمایند بخشی از سنت‌های پژوهشی مختلف است (مثلاً نظریه‌های پایه‌ای هیجان، شناخت اجتماعی، روان‌شناسی یادگیری، علوم اعصاب مربوط به عاطفه<sup>۲</sup>، روان‌شناسی رشد). توجه به پویایی‌های هیجانی در بعضی از حوزه‌ها (مانند روان‌شناسی رشد) حضور طولانی داشته است در حالی که در برخی دیگر از حوزه‌ها به تازگی پدیدار شده است. با وجود این بین حوزه‌های تخصصی

1. Royal Flemish Academy of Belgium for Sciences and the Arts  
2. affective neuroscience,



مختلف ارتباط اندکی وجود دارد و ایده بخشی متقابل حتی از آن هم نادرتر است. همراه با این کتاب در نظر داشتیم همایشی را نیز ترتیب دهیم که در آن دانشمندان شناخته شده بین‌المللی این امکان را داشته باشند که یافته‌های اصلی مربوط به موضوع تغییر هیجان‌ها را ارائه دهند. قالب‌بندی کتاب منحصر به فرد است: به جای این که از تعداد محدودی از نویسندگان بخواهیم چندین فصل را به طور مفصل به نگارش در بیاورند، رویکردی را انتخاب کردیم که در آن تعداد بیشتری از نویسندگان دعوت شدند تا هر یک مطلب کوتاهی (۳۰۰۰ کلمه) را در مورد یک موضوع پژوهشی خیلی اختصاصی مرتبط با مطالعه تغییر هیجانی بنویسد. در نتیجه، این کتاب شامل مجموعه‌ای از ۳۰ فصل پر محتوا، مختصر، باکیفیت و بسیار خواندنی است. هر فصل یک خط پژوهشی را به زبانی عینی و با تأکید بر کارهای تجربی ارائه می‌دهد. هر فصل بینش‌های جدیدی را برای این حوزه جذاب پژوهش هیجان به ارمغان می‌آورد. هر کدام از فصول با بحثی در مورد این که مطالعه مورد نظر چطور حوزه تغییر هیجانی را به لحاظ علمی گامی به جلو پیش می‌برد و نیز بحث در مورد پرسش‌های باقی‌مانده برای پژوهش‌های بعدی، نتیجه‌گیری شده و به پایان می‌رسد.

فصل‌ها از لحاظ موضوعی در ۵ بخش سازمان داده شده‌اند: دیدگاه فراخنای زندگی، دیدگاه یادگیری، دیدگاه اجتماعی-فرهنگی، دیدگاه پویایی‌های هیجانی و دیدگاه مداخله‌ای. بیشتر این بخش‌ها شامل حداقل یک مطلب است که به طور اختصاصی سازوکارهای روان‌شناختی را هدف قرار می‌دهد. فصل‌ها را می‌توان هم جداگانه مطالعه کرد و هم با در نظر گرفتن چشم‌انداز کلی.

کتاب با مبحثی در مورد *ایده‌های بعدی* توسط دکتر لس گرینبرگ پایان می‌یابد که بنیان‌گذار درمان هیجان‌محور<sup>۱</sup> (EFT) است. دکتر گرینبرگ استاد روان‌شناسی در دانشگاه یورک، تورنتو (انتاریو) و یکی از پیشروان جهان در زمینه کار روی هیجان‌ها در روان‌درمانی است. وی با بزرگواری پذیرفت رهنمودهای تفکربرانگیزی را در مورد کتاب و موضوعاتی که در فصول مختلف شرح داده شده‌اند ارائه دهد.

مطمئن هستیم فصل‌های این کتاب الهام‌بخش بسیاری از افراد خواهد بود. پژوهشگران جوان و نیز مجرب، خوراک فکری پیدا می‌کنند و با بینش‌های حاصل از حوزه‌های جانبی، روش‌هایی را برای انجام تخصص خود خواهند یافت. این کتاب بارقه‌های فکری جدیدی را برای بالینگران و سایر متخصصین علاقه‌مند به تغییر هیجانی به عنوان بخشی از کار حرفه‌ای‌شان به همراه خواهد داشت. برای سایرین و نیز دانشجویان و همچنین کسانی که فقط علاقه‌مند به زندگی هیجانی بشر هستند پاسخ‌هایی را به پرسش‌های موجود فراهم می‌سازد، حتی پرسش‌های جدیدی را برانگیخته و جهت مطالعات آینده را هدایت می‌کند.

درک هرمانس، برنارد ریمه و باتیا مسکوئیتا  
لئوون و لوواین لا نووه، جولای ۲۰۱۲

بخش ۱

دیدگاه فراخنای زندگی

# ۱ چگونه کودکان آرامش خود را حفظ می کنند؟

استفاده کودکان خردسال از راهبردهای شناختی برای تنظیم هیجان

لیندا جی لویین و رویین ال کاپلان

دانشگاه کالیفرنیا، ارواین

الیزابت ال دیویس

دانشگاه کالیفرنیا، ریورساید

تینا عصبانی بود از این که دوستش در مهدکودک بهترین مداد رنگی‌ها را برای خودش برداشت؛ غمگین بود به خاطر این که پس از برگشتن به خانه، مادرش آنقدر سرش شلوغ بود که نتوانست نگاهی به نقاشی‌اش بیندازد و زمانی که داشت برای خواب آماده می‌شد از هیولایی که مطمئن بود زیر تختش کمین کرده است وحشت داشت. خلاصه، این یک روز معمولی بود. رویدادهای ناراحت‌کننده غالباً روی می‌دهند و در هیچ سن و سالی اجتناب از آن‌ها امکان‌پذیر نیست. بزرگسالانی که با رویدادهای ناراحت‌کننده روبه‌رو می‌شوند اغلب می‌توانند با بیرون کشیدن راهبردهای مدیریت پاسخ‌های هیجانی از جعبه‌ابزارشان آرامش خود را حفظ کنند. اما بچه‌های کوچک چه دانش و مهارتی دارند که به عنوان ابزار تنظیم هیجانی استفاده نمایند؟ این پرسش مهم است زیرا یادگیری مدیریت هیجان یکی از دستاوردهای مهم دوران کودکی است. مهارت‌های تنظیم هیجانی بهتر، مشکلات رفتاری کمتر، روابط بهتر با همسالان و پیشرفت تحصیلی بالاتر را پیش‌بینی می‌کند (به عنوان نمونه کول، مارتین و دنیس، ۲۰۰۴؛ گرازیانو، ریویس، کین و کالکینس، ۲۰۰۷). به علاوه همان‌طور که به واسطه برنامه‌های آموزش هیجان مبتنی بر مدرسه اثبات شده است، این امید وجود دارد که این مهارت‌ها را بتوان آموزش داد (دیویس و لویین، زیر چاپ؛ رایس، لویین و پیزارو، ۲۰۰۷). پژوهش در زمینه نقاط قوت و محدودیت‌های تنظیمی که کودکان خردسال با خود به چنین برنامه‌هایی به همراه می‌آورند، در تحقق این امید نقش دارد. این فصل پژوهش‌هایی را مرور می‌کند که بر توانایی کودکان خردسال در استفاده از مجموعه خاصی از ابزارهای تنظیم هیجانی، راهبردهای شناختی و عواملی که فراگیری این توانایی را تسهیل کرده یا مانع از آن می‌شوند، انجام شده‌اند.

## راهبردهای رفتاری و شناختی برای تنظیم هیجان

تنظیم هیجانی به فرآیندهایی اشاره دارد که افراد برای تعدیل نوع، شدت، مدت یا شیوه ابراز هیجان استفاده می‌کنند (کول، ۲۰۰۹). برای این که بفهمیم چگونه کودکان یاد می‌گیرند پاسخ‌های هیجانی خود را به رویدادها تغییر دهند، بهتر است در وهله اول ببینیم هیجان‌ها چگونه برانگیخته می‌شوند. مطابق نظریه‌های کارکردگرایی، افراد هنگامی هیجان‌ها را تجربه می‌کنند که رویدادها را با اهداف، ارزش‌ها و بهزیستی خود مرتبط ارزیابی کنند. هیجان خاصی که تجربه می‌شود تا حدی به ارزیابی‌های بعدی بستگی دارد مانند این که آیا این رویداد آن‌ها را به اهدافشان می‌رساند یا بر سر راهشان مانع ایجاد می‌کند و آیا می‌تواند در این مورد کاری انجام دهد یا نه (به عنوان مثال شِیرر، ۱۹۹۹). چون هیجان‌ها به ارزیابی روابط بین رویدادها و اهداف بستگی دارند، دو طبقه گسترده از راهبردها را می‌توان برای تغییر تجربه هیجانی استفاده کرد. شخص می‌تواند یا از راهبردهای رفتاری استفاده کند تا رویداد بیرونی را تغییر دهد و به این ترتیب رویدادها با اهدافش منطبق شوند یا از راهبردهای شناختی استفاده نماید تا اهداف یا ارزیابی از رویدادها را تغییر دهد (به منظور تحلیل جزئی‌تر انواع راهبردهای تنظیم هیجانی مراجعه کنید به کول، ۲۰۰۹).

فراوانی استفاده از راهبردهای رفتاری برای مدیریت هیجان در طول فراخنای زندگی نسبتاً ثابت باقی می‌ماند (هک‌هاوزن، وروش و شولتز، ۲۰۱۰). حتی نوزادان می‌توانند نگاه خود را از غریبه‌ای که باعث می‌شود احساس بیمناکی نمایند برگردانند یا بر شدت گریه خود بیفزایند تا کمک والدین را برانگیزند. اما استفاده ارادی از راهبردهای شناختی برای مدیریت هیجان مستلزم درک این نکته است که اهداف، افکار و هیجان‌ها ارتباط متقابل دارند و تغییر اهداف و افکار می‌تواند منجر به تغییر تجربه هیجانی شود. محدودیت‌های موجود در دانش مربوط به حالات ذهنی کودکان، پرسش‌هایی را در زمینه زمان و چگونگی فراگیری توانایی استفاده از چنین راهبردهایی توسط کودکان خردسال ایجاد می‌کند.

## رشد استفاده از راهبردهای شناختی در کودکان خردسال

درک ابتدایی از پیوند بین هیجان‌ها و اهداف یا آرزوها خیلی زود پدیدار می‌شود. اولین بار کودکان حدود دوسالگی در گفتگوی خودجوش به هیجان‌ها اشاره می‌کنند. در سه‌سالگی می‌توانند پیش‌بینی کنند اگر اشخاص چیزی را که می‌خواهند به دست بیاورند خوشحال و اگر به دست نیاورند، غمگین می‌شوند (ولمن، فیلیس و رودریگز، ۲۰۰۰). تا چهار یا پنج‌سالگی بچه‌ها می‌توانند پاسخ‌های هیجانی را پیش‌بینی کنند حتی وقتی که آرزوهای شخصیت داستان با آرزوهای خودشان در تضاد باشد (مور،

جرولد، راسل، لامب، سَپ و مک‌کالوم، (۱۹۹۵). به علاوه نشان می‌دهند ارتباط بین هیجان‌ها و باورها را می‌فهمند (مثلاً هریس، جانسون، هوتون و اندروز، ۱۹۸۹). چنین درکی زمانی پدیدار می‌شود که کودکان در بازداری حالات ذهنی برجسته خودشان (آرزوها و باورها) توانمندتر می‌شوند و به این درک می‌رسند که بازنمایی‌های ذهنی اشخاص از رویدادهای معین می‌تواند متفاوت باشد.

با وجود این چندین مطالعه حاکی از آن هستند که کودکان تا اواسط دوران کودکی نمی‌فهمند هیجان‌ها را می‌توان تنها با افکار کنترل کرد. به عنوان مثال وقتی پرسیده شد شخصیت داستان چگونه می‌تواند هیجان منفی‌اش را متوقف نماید، کودکان هشت و ۱۲ ساله معمولاً راهبردهایی مانند فراموش کردن رویداد ناراحت‌کننده را برای تغییر حالت ذهنی توصیف کردند در حالی که کودکان پنج‌ساله در ابتدا به راهبردهای رفتاری برای تغییر محیط اشاره کردند (به عنوان مثال پونز، هریس و دروسنی، ۲۰۰۴). به همین ترتیب وقتی از کودکان پنج‌ساله، هشت‌ساله و بزرگسالان خواسته شد توضیح دهند هیجان شخصیت داستان چگونه می‌تواند بدون هیچ علت خارجی تغییر کند، تنها دو نفر از ۲۰ کودک پنج‌ساله اشاره کردند که راهبردهای شناختی مانند فقط فکر کردن به چیزی خوشحال‌کننده یا ارزیابی مجدد موقعیت منفی می‌تواند حالت هیجانی شخص را بدون هیچ درون‌داد خارجی تغییر دهد (فلاول، فلاول و گرین، ۲۰۰۱). یافته‌هایی از این دست منجر به این اجماع شده است که تا اواسط کودکی درک محدود از رابطه بین تفکر و احساس، توانایی کودکان را در ایجاد راهبردهای شناختی برای تنظیم هیجانی محدود می‌کند (مثلاً کول و همکاران، ۲۰۰۴؛ پونز و همکاران، ۲۰۰۴).

ولی ممکن است عواملی غیر از نداشتن دانش در این یافته‌ها نقش داشته باشد. کودکان راهبردهای تنظیم هیجانی پیچیده‌تر را هنگامی ایجاد می‌کنند که موقعیت‌هایی که با آن‌ها تجربه قبلی گسترده‌ای داشته‌اند چنین راهبردهایی را بطلبند (لاگاتوتا، ولمن و فلاول، ۱۹۹۷). به علاوه هم کودکان و هم بزرگسالان در صورت امکان ترجیح می‌دهند مستقیماً موقعیت دردسرساز را تغییر دهند، به نحوی که آن موقعیت مطابق دلخواه‌شان شود تا این که موقعیت را بپذیرند و اهداف و ارزیابی‌های خود را عوض کنند (هک‌هاوزن و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین بچه‌های کوچک ممکن است علی‌رغم توانایی ایجاد راهبردهای شناختی به خاطر انگیزش محدودشان، راهبردهای رفتاری را بیشتر استفاده کنند. ریشه‌های درک کودکان از راهبردهای شناختی هنگامی آشکارتر می‌شود که از آن‌ها خواسته شود در موقعیت‌های بسیار آشنا و همراه با ارائه فرصت زیاد، دانش خود را به نمایش درآورند. مطالعاتی که چنین دیدگاهی را اتخاذ کرده‌اند پیشرفت رشدی ظریف‌تری را در زمینه بهره‌گیری از راهبردهای شناختی پیشنهاد شده از سوی دیگران، توانایی ایجاد چنین راهبردهایی با راهنمایی و نیز توانایی ایجاد راهبردهای شناختی در موقعیت‌های مناسب بدون راهنمایی نشان داده‌اند.

کودکان سه‌ساله این درک ابتدایی را دارند که به خاطر سپردن یا فراموش کردن رویدادها می‌تواند

روی هیجان افراد تأثیر بگذارد (لاگاتوتا و همکاران، ۱۹۹۷). دنیس و کِلِمِن (۲۰۰۹) با گسترش این یافته‌ها و با استفاده از تکلیفی که چندان متکی بر توانایی‌های کلامی و حافظهٔ کودک نبود درک کودکان پیش‌دبستانی را از راهبردهای شناختی ارزیابی کردند. کودکان عروسک‌های نمایشی‌ای را تماشا کردند که راهبردهای مختلفی را برای تخفیف هیجان‌های منفی توصیف کرده و به نمایش درمی‌آوردند. سپس کودکان کارآمدی هر راهبرد را درجه‌بندی کردند. بچه‌های سه و چهارساله حواس‌پرتی را مفیدتر از نشخوار ذهنی<sup>۱</sup> درجه‌بندی کردند، که تأیید می‌کند بچه‌های پیش‌دبستانی کارآمدی نسبی برخی راهبردهای شناختی را تشخیص می‌دهند.

دیویس، لوین، لِنچ و کوآس (۲۰۱۰) توانایی ایجاد راهبردهای شناختی‌ای همچون تغییر افکار (یعنی تصمیم به فکر کردن به چیزی دیگر) و تغییر اهداف (تصمیم به خواستن چیزی دیگر) را برای تنظیم هیجان‌های منفی در کودکان پنج و شش‌ساله بررسی کردند. به کودکان سناریوهای فرضی آشنایی ارائه شد مانند عدم امکان رفتن به بیرون برای بازی یا اجبار به خوردن غذایی که دوست ندارند. از آن‌ها دو مرتبه خواسته شد راهبردهایی را پیشنهاد دهند که قهرمان داستان بتواند برای دور کردن احساس غمگینی یا عصبانیت از خود استفاده نماید (به عنوان نمونه: «اگر بیلی نتواند این کار (راهبرد کودک) را انجام دهد، آن وقت چه کار دیگری می‌تواند بکند تا احساس غمگینی یا عصبانیت را از خود دور کند؟»). به علاوه از کودکان پرسیده شد در زندگی واقعی خود در برخورد با موقعیت‌هایی که باعث می‌شود عصبانی یا غمگین شوند یا بترسند، چه راهبردهایی را استفاده می‌کنند. بیش از نیمی از کودکان تغییر افکار را با فراموش کردن، استفاده از حواس‌پرتی یا خوابیدن (مثلاً «می‌روم بخوابم چون وقتی آدم می‌خواهد دیگر نمی‌داند که روز خوبی داشته یا بد»؛ و ارزیابی مجدد پیامدهای منفی را به صورت مثبت، زودگذر یا بی‌اهمیت (مثلاً «او چیزی را که دوست ندارد می‌خورد و می‌داند در عوض بعداً چیز دیگری را که دوست دارد می‌تواند بخورد») بیان کردند. تغییر اهداف یا خواسته‌های‌شان را هم مطرح کردند (به عنوان مثال «او به این نتیجه رسید که دیگر نمی‌خواهد بیرون برود و بازی کند»). آن‌ها در ارتباط با تجربه‌های خودشان، راهبردهای شناختی را بیشتر از انواع راهبردهای دیگر گزارش کردند. علاوه بر این راهبردهایی که مطرح کردند متناسب با هیجانی بود که قصد داشتند تنظیم نمایند. مطابق نظریه‌های کارکردی هیجان، کودکان بیشتر از همه احتمال دارد هنگامی که از مواجه شدن با مانعی بر سر اهداف‌شان عصبانی‌اند، کاری انجام دهند؛ هنگامی که از موقعیتی مبهم ترسیده‌اند، افکارشان را تغییر دهند و زمانی که به خاطر از دست رفتن قطعی یک هدف غمگین هستند، اهداف خود را تغییر دهند.

اگر کودکان قادرند در سن پنج یا شش‌سالگی راهبردهای شناختی را مطرح کنند، چرا سایر

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نوعاً تا سن هشت یا ده‌سالگی چنین کاری را انجام نمی‌دهند؟ باب، لوین و آرسنولت (۲۰۱۰) تغییرات رشدی را در انعطاف‌پذیری مهارت کنارآمدن بررسی کردند. کودکان شش تا یازده‌ساله به تصاویر فرضی در مورد تعامل‌های دشوار با همسالان که در طول زمان از حالت کنترل‌پذیر به حالت کنترل‌ناپذیر تغییر می‌یافتند، پاسخ دادند. همان‌طور که موقعیت‌ها کنترل‌ناپذیر می‌شدند کودکان بزرگ‌تر بیشتر از کودکان کوچک‌تر احتمال داشت به صورتی انعطاف‌پذیر از راهبردهای رفتاری که معطوف به تغییر موقعیت‌های بیرونی بودند به راهبردهای شناختی که معطوف به تغییر افکار یا اهداف‌شان بود تغییر جهت دهند. میانجی این تفاوت سنی در انعطاف‌پذیری، مشکل کودکان کوچک‌تر در برآورد میزان کنترل‌پذیری موقعیت‌ها بود. بنابراین اگرچه بچه‌های کوچک قادر به ایجاد راهبردهای شناختی هستند ولی در تشخیص این که چه زمانی استفاده از راهبردهای شناختی انطباقی است بدون راهنمایی بزرگسالان مشکل دارند. در اواخر کودکی و نوجوانی، انعطاف‌پذیری بیشتر و تمایز مضاعفی در راهبردهای شناختی دیده می‌شود (فیلدز و پرینز، ۱۹۹۷؛ گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون، ۲۰۰۱). به طور خلاصه پژوهش‌های اخیر از موقعیت‌های آشنا استفاده کرده‌اند و به کودکان فرصت زیادی برای نشان دادن دانش خود داده‌اند. نتایج به دست آمده، کفایت‌ها و محدودیت‌های کودکان خردسال را در استفاده از راهبردهای شناختی در تنظیم هیجان روشن کرده‌اند.

### عواملی که به استفاده کودکان از راهبردهای شناختی کمک می‌کنند یا مانع آن می‌شوند

درک رو به رشد کودکان از پیوند بین آرزوها، باورها و هیجان‌ها خزانه گسترده‌تری از راهبردهای تنظیم هیجانی را برای‌شان فراهم می‌سازد تا هنگام رویارویی با رویدادهای ناراحت‌کننده از بین آن‌ها انتخاب کنند. اما وقتی زمان تنظیم هیجان در زندگی روزمره فرامی‌رسد، دانش به تنهایی کافی نیست. استفاده از یک راهبرد شناختی همچون حواس‌پرتی یا ارزیابی مجدد مستلزم آن است که کودکان تکانه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری آنی خود را (مثلاً خارج شدن از بازی با عصبانیت و گرفتن مداد رنگی‌ها) به نفع اهداف اجتماعی یا طولانی‌مدت (به عنوان نمونه حفظ دوستی با کودکی که مداد رنگی‌ها را در انحصار خود درآورده است) بازدارند. این توانایی‌ها زیر چتر کارکرد اجرایی<sup>۱</sup> قرار می‌گیرند. بین سه تا شش‌سالگی کودکان در زمینه برنامه‌ریزی برای آینده، درگیر شدن در رفتار هدفمند و بازداری پاسخ‌های تکانشی، گام‌های بزرگی برمی‌دارند. این کارکردهای اجرایی اساساً وابسته به قشر پیشانی، یکی از آخرین نواحی مغز که رسش می‌یابد، هستند. از نظر ارتباط مستقیم با تنظیم هیجان، این دستاوردها بدین معنی است که کودکان با افزایش سن بهتر می‌توانند توجه خود را از رویدادهای هیجان‌برانگیز منحرف کنند، اهداف بلندمدت را جایگزین اهداف کوتاه‌مدت نمایند و رویدادها را به

روشی مثبت مورد تفسیر مجدد قرار دهند (آیزنبرگ، اسپینراد، فایس، ریسر، کومبرلند، شپارد و همکاران، ۲۰۰۴).

همه کودکان با افزایش سن در کارکرد اجرایی پیشرفت‌هایی نشان می‌دهند ولی تفاوت‌های فردی شاخصی در توانایی کودکان برای کاربرد راهبردهای شناختی در تنظیم هیجان در زندگی روزمره‌شان وجود دارد. عوامل ذاتی مانند واکنش‌پذیری سرشتی<sup>۱</sup> و کنترل بازدارنده<sup>۲</sup> و عوامل بیرونی همچون فرزندپروری در این تفاوت‌ها نقش دارند. کودکان با توجه به آستانه‌انگیختگی هیجان‌های منفی و شدت و تداوم واکنش‌های‌شان با یکدیگر تفاوت دارند. هیجان منفی شدید تمام توجه را می‌گیرد و منابع شناختی کمی را برای اختصاص دادن به راهبردهای تنظیم شناختی در دسترس قرار می‌دهد. بنابراین واکنش‌پذیری بیشتر می‌تواند تنظیم هیجان را برای کودکان دشوارتر سازد (باس و گلداسمیت، ۲۰۰۷). تفاوت‌های فردی در کنترل بازدارنده نیز می‌تواند در توانایی تنظیم هیجان کودکان نقش داشته باشد. به عنوان مثال کودکان چهارساله‌ای که نتوانستند از دست زدن به یک اسباب‌بازی جذاب خودداری کنند بعداً وقتی یک اسباب‌بازی ناخوشایند به آن‌ها داده شد بهتر قادر بودند هیجان منفی خود را پنهان نمایند (کارلسون و ونگ، ۲۰۰۷). یک مؤلفه از ظرفیت کلی‌تر خودتنظیمی یا کنترل اجرایی کودکان، یعنی توانایی بازداری پاسخ از پیش آماده<sup>۳</sup>، در سرتاسر کودکی تنظیم هیجانی را پیش‌بینی می‌کند. بچه‌های کوچکی که نتوانستند خوردن فوری یک چیز لذت‌بخش را به خاطر به دست آوردن یک چیز لذت‌بخش بزرگ‌تر در آینده‌ای نزدیک به تأخیر بیندازند، در نوجوانی در تنظیم ناکامی و استرس ظرفیت کمتری داشتند (میشل، شودا و پیکه، ۱۹۸۸). بنابراین تفاوت‌های ذاتی در واکنش‌پذیری هیجانی و کنترل بازدارنده بر توانایی کودکان در کاربرد راهبردهای شناختی در مدیریت هیجان‌ها اثر می‌گذارد.

محیط اجتماعی کودکان نیز در توانایی‌شان برای تغییر هیجان‌ها نقش دارد. کودکان با مشاهده چگونگی مدیریت هیجان‌ها توسط والدین، اعضای خانواده و همسالان استفاده از راهبردهای تنظیمی را یاد می‌گیرند. اگرچه ممکن است بزرگسالان گستره وسیعی از راهبردهای تنظیمی را استفاده نمایند ولی راهبردهای شناختی همچون ارزیابی مجدد و حواس‌پرتی نسبتاً کمتر از راهبردهای رفتاری مشاهده می‌شوند. به همین دلیل شیوه گفتگوی والدین با فرزندان‌شان در مورد هیجان‌ها نقش مهمی در شکل‌گیری توانایی کودکان دارد. والدینی که همدلانه با کودکان در مورد تجربه‌های هیجانی‌شان صحبت می‌کنند، تلاش کودکان را در حل مسائل مورد حمایت قرار می‌دهند، در حواس‌پرتی و ارزیابی مجدد موقعیت درگیر می‌شوند، کودکانی دارند که در بازداری تکانه‌ها و تنظیم هیجان خبره‌تر هستند

---

1. temperamental reactivity  
2. inhibitory control  
3. prepotent



(تامپسون و گودوین، ۲۰۰۷). زمانی که عوامل استرس‌زا یا اختلالات روانی مانند افسردگی به توانایی پاسخ‌دهی والدین به فرزندان‌شان آسیب می‌زنند، رشد تنظیم هیجانی به خطر می‌افتد (به عنوان مثال بلندن، کالکینز، کین و ابرین، ۲۰۰۸). به طور خلاصه توانایی کودکان در دست‌وپنجه نرم کردن با هیجان‌های قوی می‌تواند به واسطه تفاوت‌های فردی در خلق‌وخو و کنترل بازدارنده آن‌ها و نیز میزان تشویق درک هیجانی و کوشش‌های تنظیمی کودکان توسط والدین کمک شده یا با مانع مواجه شود.

## نتیجه‌گیری

کاوش در زمینه توانایی کودکان برای تنظیم هیجان‌های‌شان حوزه پژوهشی بسیار مهمی است که نتایج شناختی، رفتاری و سلامت روانی گسترده‌ای به همراه دارد (کول و همکاران، ۲۰۰۴). با افزایش سن، کودکان از تکیه بر بزرگسالان برای دریافت کمک در تنظیم هیجان به سوی مسئولیت بیشتر عبور می‌کنند (تامپسون و گودوین، ۲۰۰۷). در این امر رشد درک حالات روانی که برای‌شان ابزارهای تنظیمی جدیدی را برای انتخاب فراهم می‌سازد به آن‌ها کمک می‌کند. کودکان سه یا چهارساله قادر هستند کارآمدی راهبردهای شناختی همچون فراموش کردن و حواس‌پرتی را تشخیص دهند. در سن پنج یا شش‌سالگی کودکان می‌فهمند که تغییر افکار و اهداف‌شان می‌تواند منجر به تغییر در تجربه هیجانی‌شان شود. به علاوه می‌توانند از این درک جدید برای ایجاد گستره‌ای از راهبردهای شناختی در جهت تنظیم هیجان‌ها استفاده نمایند از جمله فراموش کردن، حواس‌پرتی، ارزیابی مجدد و اصلاح اهداف. کودکان تا اواسط دوران کودکی می‌توانند این راهبردها را بدون راهنمایی بازیابی نمایند و به شکل انعطاف‌پذیری بنا بر شرایط از راهبردهای رفتاری به راهبردهای شناختی تغییر جهت دهند. بنابراین تا زمانی که کودکان به طور رسمی وارد مدرسه شوند قادراند راهبردهای شناختی را درک کرده و ایجاد نمایند ولی برای بازیابی و عمل کردن روی این راهبردها در شرایط مناسب نیاز به حمایت دارند. این یافته‌های پژوهشی مؤید سودمندی والدین، متخصصین و برنامه‌های تخصصی مبتنی بر مدرسه در کمک به بچه‌ها در حفظ آرامش هستند. پژوهش‌های بیشتری لازم است تا شرایطی را که در آن راهبردهای شناختی خاص (نظیر حواس‌پرتی، ارزیابی مجدد و نشخوار ذهنی) به یادگیری و سلامت روانی کودکان کمک کرده یا بر سر راه آن مانع ایجاد می‌کنند مشخص نمایند (به عنوان مثال دیویس و لوین، زیر چاپ؛ گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱؛ رایت، بانرجی، هوئک، ریف و تونین، ۲۰۱۰).

## منابع

- Babb, K. A., Levine, L. J., and Arseneault, J. M. (2010). Shifting gears: Coping flexibility in children with and without ADHD. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 10–23.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., and O'Brien, M. (2008). Individual differences in

- trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44, 1110–1123.
- Buss, K. A., and Goldsmith, H. H. (2007). Biobehavioral approaches to early socioemotional development. In C. A. Brownell and C. B. Kopp (Eds), *Transitions in early socioemotional development: The toddler years*. New York: Guilford.
- Carlson, S. M., and Wang, T. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489–510.
- Cole, P. M., Martin, S. E., and Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317–333.
- Davis, E. L., and Levine, L. J. (in press). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., and Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10, 498–510.
- Dennis, T. A., and Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 243–252.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., Fabes, R., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S., et al. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25–46.
- Fields, L., and Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17, 937–976.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., and Green, F. L. (2001). Development of children's understanding of connections between thinking and feeling. *Psychological Science*, 12, 430–432.
- Garnefski, N., Kraaij, V., and Spinhoven, S. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., and Andrews, G. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379–400.
- Heckhausen, J., Wrosch, C., and Schulz, R. (2010). A motivational theory of lifespan development. *Psychological Review*, 117, 32–60.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4–41.
- Lagattuta, K., Wellman, H., and Flavell, J. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feelings. *Child Development*, 68, 1081–1084.
- Mischel, W., Shoda, Y., and Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687–696.
- Moore, C., Jarrold, C., Russell, J., Lumb, A., Sapp, F., and MacCallum, F. (1995). Conflicting desire and the child's theory of mind. *Cognitive Development*, 10, 467–482.
- Pons, F., Harris, P. L., and de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127–152.
- Rice, J. A., Levine, L. J., and Pizarro, D. A. (2007). Just stop thinking about it: Effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7, 812–823.