رویش روان شناسی، سال۱۲، شماره۱۲، شماره پیاپی ۹۳، اسفند ۱۴۰۲
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),12(12), 2024

اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر پرخاشگری و خود ناتوان سازی تحصیلی دانش-آموزان نوجوان

The effectiveness of Cognitive emotion regulation training on Aggression and Academic Self-Handicapping of adolescent students

افسانه سادات اسلامی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
دکتر محمدحسن غنی فر (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
دکتر قاسم آهی
استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

Afsane Sadat Eslami
PhD student in educational psychology, Islamic Azad University, Birjand, Iran.
Dr. Mohammadhasan Ghanifar*
Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand, Iran.
Ghanifar@iaubir.ac.ir
Dr. Ghasem Ahi
Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر پرخاشگری و خود ناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دهم به تعداد ۲۱۹۵ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در مدارس متوسطه شهرستان بیرجند مشغول به تحصیل بودند. از این بین با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای ۵۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگذاری شدند. گروه آزمایش هر هفته یک جلسه در مجموع ۸ جلسه ۹۰دقیقه‌ای تحت آموزش تنظیم شناختی هیجان قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه پرخاشگری زاهدی‌فر و همکاران (AAI) (۱۳۷۹) و مقیاس خود ناتوان سازی تحصیلی جونز و رودوالت (SHS) (۱۹۸۲) و جهت تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. یافته ها نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پرخاشگری و خودناتوان سازی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری در پس‌آزمون وجود دارد . نتایج پژوهش مبین آن است که آموزش تنظیم شناختی هیجان بر پرخاشگری و خود ناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان اثربخش است.

واژه‌های کلیدی *آموزش تنظیم شناختی هیجان، خودناتوان سازی تحصیلی، پرخاشگری، دانش‌آموزان.*

Abstract

The present study aimed to assess the effectiveness of cognitive emotion regulation training on students' aggression and academic self-disability. The research followed a semi-experimental design with a pre-test-post-test and a control group. The statistical population included all 2195 female 10th-grade students in secondary schools in Birjand city during the academic year 2021-2022. Random cluster sampling selected 50 individuals, who were then randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group underwent cognitive emotion regulation training once a week for a total of 8 sessions, each lasting 90 minutes. Data collection utilized Zahedifar et al.'s (2000) Aggression Questionnaire (AAI) and Jones and Rudwalt's (1982) Academic Self-Handicapping Scale (SHS). Multivariate covariance analysis was employed for data analysis. The findings, after controlling for the pre-test effect, revealed a significant difference in post-test average aggression and academic self-handicapping between the experimental and control groups. In conclusion, the research indicates that cognitive emotion regulation training is effective in reducing aggression and alleviating academic self-disability among adolescent students.

Keywords: *Cognitive emotion regulation training, Academic self-handicapping, Aggression, Students.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : مرداد ۱۴۰۲** **پذیرش: شهریور ۱۴۰۲** **ویرایش نهایی: اسفند ۱۴۰۲**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

مقدمه

در چرخه تحول روانی، بین دوره کودکی و بزرگسالی، دوره مهم نوجوانی قرار دارد (پاکی و همکاران، ۱۴۰۲). نوجوانان در هر کشوری، به لحاظ پویایی اجتماعی و بالندگی، نقش بسیار حائز اهمیتی را ایفا می‌کنند (فتحعلی خانی و همکاران، ۱۴۰۲)؛ زیرا تصمیمات نوجوانان نقش مهمی در مورد سلامتی، رشد، نگرش و رفتارهای بهداشتی آنان در دوران آتی زندگی فردی و اجتماعی‌شان دارد (بروور[1] و همکاران، ۲۰۲۱). با این وجود ممکن است نوجوانان در عواطف خود دچار افراط و تفریط شود که نهایتاً آنها را به‌سوی ناسازگاری، پرخاشگری، خشم، نفرت و اضطراب سوق می‌دهد (متعبد، ۱۴۰۰) که به‌صورت کنترل نشده، بهداشت روانی و عاطفی آنها را به‌گونه‌ای جدی تهدید می‌کند (هومل[2]، ۲۰۱۹). در واقع در این دوره از یک‌سو فشار غرایز، نیازها و میل به تبعیت از ارزش‌های نوجوانی، پذیرفته شدن و جذب در گروه‌های همسال، فشارهای گروهی میل به ابراز وجود، پی‌ریزی زندگی مستقل و از طرف دیگر فقدان امکانات، روابط نامناسب عاطفی، عدم توجه به خواسته‌ها، ارزش‌ها و نظرات و نیز بی‌تجربگی و عدم شناخت کافی، آنها را در یک بحران فکری و آشفتگی روانی قرار می‌دهد و درنتیجه زمینه گرایش به رفتارهای بزهکارانه و پرخاشگری را فراهم می‌کند (نظام‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹).

پرخاشگری[3] به‌عنوان رفتاری مطرح می‌شود که دارای نقص شناختی در فرایند ارزیابی و حل مسئله باشد (فیضی لفمجانی و همکاران، ۱۴۰۲). پرخاشگری رفتاری است که به‌قصد صدمه رساندن به خود یا فرد دیگر و یا تخریب اشیا صورت می‌گیرد (غفاری چراتی و همکاران، ۱۴۰۱). به باور قاسمیان (۱۴۰۲)، پرخاشگری را می‌توان ناشی از عوامل فردی و زیستی، محیطی و اقتصادی دانست. بلانکنشتاین[4] (۲۰۲۲) معتقد است پرخاشگری در دوره نوجوانی سبب گرایش به بزهکاری و سایر رفتارهای ضداجتماعی در جوانی و بزرگسالی می‌شود. در تعریفی دیگر، پرخاشگری به کلیه اعمال منفی اطلاق می‌گردد که به‌صورت خشن در برابر دیگران صورت پذیرفته و باعث می‌شود تا فرد مدنظر، به شکل منفی برانگیخته شود (مهر علیان و همکاران، ۱۴۰۱). پرخاشگری و خشونت از سنین خردسالی شروع شده و در طی زندگی فرد ادامه می‌یابد اما می‌توان بیشترین بروز و ظهور آن را به دوران نوجوانی نسبت داد (پنیری و همکاران، ۱۴۰۰). حساسیت‌های دوره نوجوانی و هم‌زمان شدن آن با دوران بلوغ می‌تواند منجر به پرخاشگری و عدم توجه به آموزه‌های والدین شود (حکمتی پور و همکاران، ۱۴۰۰). پرس فونتس[5]و همکاران (۲۰۱۹)، معتقدند پرخاشگری عوامل مختلفی ازجمله تعهد به ارزش‌های عاطفی و اجتماعی، تربیت خانوادگی صحیح، سلامت جسمی و روانی و شرایط مساعد تحصیلی، سبب کاهش بروز رفتارهای پرخاشگرانه در نوجوانان می‌شوند. پرخاشگری در دوره نوجوانی، هزینه‌های بسیاری برای خود فرد، خانواده، دوستان، مدرسه و جامعه به همراه دارد (واشبوش[6]و همکاران، ۲۰۱۹)؛ تا آنجا که می‌تواند به عنوان پیش‌بینی کننده افکار و اقدام به خودکشی در میان نوجوانان در نظر گرفته شود (دتولیو[7]و همکاران، ۲۰۲۲). در پژوهش‌های انجام‌گرفته رابطه مثبت میان اضطراب و پرخاشگری (چانگ[8] و همکاران، ۲۰۱۹)، مصرف الکل و رفتارهای پرخاشگرانه در نوجوانان (چان[9]و همکاران، ۲۰۱۹)، اعتیاد به بازی‌های آنلاین و پرخاشگری (والوزاولماس[10]و همکاران، ۲۰۲۲) و هم‌چنین رابطه منفی پرخاشگری و سلامت روانی نوجوانان (اینگرام[11]و همکاران، ۲۰۲۰)، تأییدشده است.

علاوه بر این، در دوره نوجوانی، رقابت‌های تحصیلی فرد را به سمت معیارهایی می‌کشاند که ممکن است از سطح توانایی او بیشتر باشد، درنتیجه فرد هر کاری می‌کند تا در صورت عدم موفقیت بتواند دلیلی برای خود داشته باشد و رفتارهایی به کار می‌برد که هدف آن خلق موانعی برای انجام یک تکلیف دشوار و پیش‌بینی شکست باشد (رابینسون[12]و همکاران، ۲۰۲۳). خود ناتوان‌سازی تحصیلی[13] واژه‌ای است که به این شرایط اطلاق می‌شود (مولائی مقبلی و همکاران، ۱۴۰۱). خود ناتوان‌سازی راهبردی پیشگیرانه است که در آن فرد در مسیر ارزیابی خود موانعی را به وجود می‌آورد تا بتواند شکست احتمالی خود را به آن موانع نسبت بدهد (سبزی چی و همکاران، ۱۴۰۱).

1 Brouwer
2 Hommle
3 Aggression
4 Blankenstein
5 Pérez-Fuentes
6 Waschbusch
7 Detullio
8 Chung
9 Chan
10 Vuelvas-Olmos
11 Ingram
12 Robinson
13 Academic Self-Handicapping

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

خود ناتوان سازی ازنظر برگلاس و جونز[1] شامل هر عمل یا زمینه‌ای است که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی، به‌عنوان یک بهانه و موفقیت را به عوامل درونی به‌منظور کسب افتخار نسبت می‌دهد (موتابی و علیزاده اصلی، ۱۴۰۱). خود ناتوان سازی شامل طیف وسیعی از رفتارهایی چون به تعویق انداختن، استفاده از مواد، تعهد بیش‌ازحد، فقدان تلاش و در نظر نگرفتن زمان برای تمرین است (رسولی و همکاران، ۱۴۰۱). به عقیده توروک[2] و همکاران (۲۰۲۲)، خود ناتوان سازی زمانی اتفاق می‌افتد که خود پنداره فرد در معرض تهدید باشد و فرد در مورد توانایی‌هایش اطمینان بالایی نداشته باشد. در تحقیقات صورت گرفته، رابطه مثبت میان خود ناتوان سازی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی (امجدیان و بهرامی، ۱۴۰۱)، کاهش خودکارآمدی نوجوانان (محمد[3] و همکاران، ۲۰۲۳)، گرایش به رفتارهای نابهنجار و مصرف مواد مخدر و کاهش پیشرفت تحصیلی (شووینگر[4] و همکاران، ۲۰۲۲) و کاهش خودتنظیمی (عظیم و زبیر[5]، ۲۰۲۱) مورد تأیید قرارگرفته است.

به طور کلی، برای بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی کودکان و نوجوانان روش‌های آموزش و درمانی گوناگونی به کار گرفته‌شده است که یکی از متداول‌ترین آن‌ها، آموزش تنظیم شناختی هیجان[6] است (کاشانی و همکاران، ۱۳۹۹) که به توانایی افزایش آگاهی هیجانی و توانایی تنظیم و تعدیل فشارهای درونی و حالت‌های برانگیختگی هیجانی از طریق فرآیندهای شناختی اطلاق می‌گردد (ابوطالبی و همکاران، ۱۴۰۱). تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان ابزاری برای فهمیدن این مسئله است که چگونه فرد می‌تواند توجه خود را سازمان داده و اعمال راهبردی و مصرانه را برای حل مسائل به دست آورد (جوادپور و همکاران، ۱۴۰۱). به عقیده علیمردانی و همکاران(۱۳۹۶)، تنظیم هیجان به فرآیندی دلالت دارد که به‌وسیله آن تجربه هیجانی، ارزیابی، بازبینی و نگهداری یا اصلاح می‌شود. درمجموع، راهبردهای تنظیم هیجان یک اصل اساسی در شروع، ارزیابی، نگهداشت و سازمان‌دهی رفتار سازش یافته و همچنین پیشگیری از هیجان‌های منفی و رفتارهای سازش نایافته محسوب می‌شود (نجو[7] و همکاران، ۲۰۲۰). طبق تعریف علی‌حسین مسلک و کیانی (۱۴۰۰)، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به دو دسته مثبت و منفی تقسیم می‌شوند؛ راهبردهای مثبت شامل پذیرش، توجه مجدد به برنامه‌ریزی، توجه مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت و اتخاذ دیدگاه می‌باشند که راهبردهای سازگار در مقابله با رویدادهای تنش‌زا هستند و منجر به بهبود عزت‌نفس، صلاحیت‌های اجتماعی و غیره می‌شوند. در مقابل راهبردهای منفی شامل سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار ذهنی و فاجعه‌آمیز پنداری است که راهبردهای ناسازگار در مقابله با رویدادهای تنش‌زا هستند و منجر به استرس، افسردگی، سایر آسیب‌های روانی می‌شوند (رضایی و باباخانی، ۱۴۰۱). پژوهش‌ها حکایت از اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کاهش پرخاشگری کودکان دبستانی (لیو[8] و همکاران، ۲۰۲۳)، افسردگی، اضطراب و استرس نوجوانان دختر (شیبانی و همکاران، ۱۳۹۹) و کاهش تکانشگری نوجوانان (حکمت و همکاران، ۱۴۰۱) دارد.

با عنایت به اهمیت مداخلات روان‌شناختی جهت بهبود سلامت روان و توجه به عوامل روان‌شناختی مرتبط با تحصیل این گروه سنی حساس و با توجه به کارکردهای مؤثر استفاده از آموزش تنظیم شناختی هیجان در رشد سلامت روان دانش‌آموزان نوجوان، به نظر می‌رسد یکی از راه‌های کاهش مشکلات روانی مرتبط با تحصیل دانش‌آموزان نوجوان، استفاده از این رویکرد شناختی باشد؛ همچنین با توجه به خلأ پژوهشی موجود در این زمینه، پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر پرخاشگری و خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دختر انجام‌شد.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دهم به تعداد ۲۱۹۵ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در مدارس متوسطه نظری و فنی و حرفه‌ای و کاردانش شهر بیرجند مشغول به تحصیل بوده‌اند. تعداد افراد نمونه پژوهش طبق جدول کوهن با در نظر گرفتن توان آزمون ۸۴ درصد و اندازه اثر متوسط

1 Berglas & Jones
2 Török
3 Mohamed
4 Schwinger
5 Azeem & Zubair
6 Cognitive emotion regulation training
7 Njau
8 Liu, Yu

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

۰/۵ و احتمال خطای ۰/۰۵، برای هر گروه ۲۵ نفر در نظر گرفته شد که از میان جامعه آماری و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۲۵ نفری آزمایش و گواه جایگذاری شدند. بدین ترتیب که ابتدا شهر بیرجند به ۲ منطقه شمال و جنوب تقسیم شد و به طور تصادفی ساده منطقه جنوب شهر انتخاب گردید. آنگاه از بین مدارس دختران دوره دوم متوسطه منطقه جنوب شهر، دو مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس از میان کلاس‌های پایه دهم، دو کلاس (۵۰ نفر) به‌طور تصادفی انتخاب شد. نهایتاً دانش‌آموزان این کلاس‌ها به شکل تصادفی نیز در دو گروه (دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه) جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از دانش‌آموز دختر بودن محصل در پایه دهم، عدم مشکل روانی و عدم دریافت سایر مداخلات روان‌شناختی و هم‌چنین ملاک خروج نمونه نیز شامل غیبت بیش‌تر از دوجلسه در فرآیند آموزش تنظیم شناختی هیجان بود؛ سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش با بهره‌گیری از بستهٔ آموزشی تنظیم شناختی هیجان تحت آموزش تنظیم هیجان قرار گرفتند. به این ترتیب که این آموزش در ۸ جلسهٔ ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه به مدت دو ماه با حضور در مدرسه انجام شد و دانش‌آموزان گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. به نمونه‌های مورد پژوهش در مورد محرمانه‌بودن اطلاعات موجود در پرسشنامه اطمینان داده شد و تأکید شد که نیازی به ذکر نام در پرسشنامه نیست. جهت تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲، استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس خود ناتوان سازی تحصیلی جونز و رودوالت (SHS[1]): این مقیاس ابتدا توسط جونز و رودوالت (۱۹۸۲) ساخته‌شده و دارای ۲۳ سؤال و سه خرده مقیاس خلق منفی با ۹ سؤال، عذرتراشی با ۷ سؤال و تلاش با ۷ سؤال است که بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق (۱ تا ۵) طراحی‌شده است. برای نیل به نمره خود ناتوان سازی تحصیلی نمرات برای هر سؤال جمع می‌شود. حداقل امتیاز فرد ۲۳ و حداکثر ۱۱۵ است. در فرم خارجی این مقیاس، رودوالت[2] در سال ۱۹۹۱ همسانی درونی کل مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۹ به‌دست آورده است (بهرامی و امیری، ۱۳۹۹). روزنبرگ در سال ۱۹۶۵ برای ساخت این مقیاس، آن را روی ۵۰۲۴ دانش‌آموز دبیرستانی در ایلت نیویورک اجرا کرد و ضرایب پایایی و روایی آن را به‌ترتیب، ۰/۸۲ و ۰/۷۷ محاسبه نمود (نیک‌اندام کرمانشاهی و همکاران، ۱۴۰۰). در پژوهش امجدیان و بهرامی (۱۴۰۱) ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی این مقیاس مقدار ۰/۷۸ به دست آمد که نشان از پایایی مناسب ابزار دارد. در پژوهش نیک اندام کرمانشاهی و همکاران (۱۴۰۰)، ضریب پایایی کل مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمد و حاکی از پایایی قابل قبول مقیاس بود. هم‌چنین در پژوهش سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴)، روایی محتوایی این مقیاس را پنج‌تن از متخصصان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها مورد تأیید قرار داده‌اند. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس با محاسبه آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خلق منفی، عذرتراشی و تلاش و کل مقیاس به ترتیب برابر ۰/۸۹، ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۹۱٪ بوده و در سطح قابل قبولی است.

پرسشنامه پرخاشگری زاهدی‌فر و همکاران (AAI[3]): پرسشنامه پرخاشگری زاهدی‌فر و همکاران (۱۳۷۹) در دانشگاه اهواز اعتباریابی شده است. این مقیاس دارای ۳۰ عبارت است که در یک طیف لیکرت چهارگزینه‌ای (۰ تا ۳) نمره‌گذاری شده است و برای سنجش پرخاشگری متناسب با ویژگی‌های فرهنگی_اجتماعی کاربرد دارد. نمره بین ۰ تا ۳۰ بیانگر پرخاشگری در حد پایین، بین ۳۰ تا ۴۵ بیانگر پرخاشگری در حد متوسط و نمره بالاتر از ۴۵ بیانگر پرخاشگری در حد بالا است. این پرسشنامه دارای سه عامل است. عامل اول مربوط به خشم و عصبانیت با ۱۴ سؤال، عامل دوم تهاجم و توهین با ۸ سؤال و عامل سوم لجاجت و کینه‌توزی با ۸ سؤال است. زاهدی‌فر و همکارانش (۱۳۷۹) با استفاده از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ضریب پایایی ۰/۸۷ و از طریق بازآزمایی پس از ۳ ماه، ضریب ۰/۷۰ را برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند (فداکارگبلو و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر، پایایی این پرسشنامه با محاسبه آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس خشم و عصبانیت، تهاجم و توهین و لجاجت و کینه‌توزی به ترتیب برابر ۰/۸۸، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۰ بوده و در سطح قابل قبولی است.

آموزش تنظیم شناختی هیجان (CERT[4]): در جدول۱، خلاصه‌ای از آموزش تنظیم شناختی هیجان که توسط گراتز و گاندرسون[5] (۲۰۰۶) تدوین‌شده، ارائه گردیده است.

1 self-handicapping scale
2 Rudwalt
3 Ahvaz Aggression Inventory
4 Cognitive Emotion Regulation Training
5 Gratz & Gunderson

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

جدول۱. خلاصه جلسات آموزش تنظیم شناختی هیجان در مدرسه گراتز و گاندرسون (۲۰۰۶)

جلسات	خلاصه محتوای جلسات
اول	اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی و لزوم استفاده از آموزش تنظیم هیجان.
دوم	آموزش آگاهی از هیجانات مثبت: مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجانات مثبت و انواع آن‌ها و آموزش توجه به هیجانات مثبت و لزوم استفاده از آن‌ها، همراه با مثال به صور تجسم ذهنی (به‌عنوان‌مثال تجسم یک صحنه شادی‌آفرین)، تکلیف خانگی نوشتن هیجانات مثبت عمده.
سوم	آموزش آگاهی از هیجانات منفی: مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجانات منفی و انواع آن‌ها (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) و آموزش توجه به هیجانات منفی و لزوم استفاده از آن‌ها همراه با مثال به صور تجسم ذهنی (به‌عنوان‌مثال تجسم یک صحنه اضطراب زا)، تکلیف خانگی نوشتن هیجانات منفی عمده.
چهارم	آموزش پذیرش هیجانات مثبت: مرور جلسه قبل، آموزش پذیرش بدون قضاوت میزان (بالا یا پایین) هیجانات مثبت و پیامدهای مثبت و منفی استفاده از این هیجانات، تکلیف خانگی نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجانات مثبت.
پنجم	آموزش پذیرش هیجانات منفی: مرور جلسه قبل، آموزش پذیرش بدون قضاوت میزان (بالا یا پایین) هیجانات منفی و پیامدهای مثبت و منفی استفاده از این هیجانات، تکلیف خانگی نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجانات منفی.
ششم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت: مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجانات مثبت به صور تجسم ذهنی (شادی، علاقه‌مندی و عشق)، بازداری ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجانات.
هفتم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات منفی: مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجانات منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) ابراز نامناسب و بازداری ابراز نامناسب این هیجانات.
هشتم	جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون.

یافته ها

به لحاظ اطلاعات جمعیت شناختی، از کل نمونه آماری دانش‌آموزان (۵۰ نفر)، ۲۵ نفر (۵۰ درصد) در گروه آزمایش، ۲۵ نفر (۵۰ درصد) در گروه گواه قرارگرفتند. لازم به ذکر است نظر به روش پژوهش و ماهیت آن، به لحاظ سنی تمامی دانش‌آموزان در محدوده سنی ۱۵ و ۱۶ سال قرار دارند زیرا جامعه و نمونه پژوهش دانش‌آموزان پایه دهم بودند. میانگین سنی نمونه گروه آزمایش ۱۵/۵۲ و انحراف معیارآن ۰/۴۹۹۶ و گروه گواه، ۱۵/۴۴و انحراف معیار آن ۰/۴۹۶۴ بود. به لحاظ جنسیتی، متغیر جنسیت معطوف به دختران نوجوان بود و جامعه پسران نوجوان در این پژوهش درنظر گرفته نشدند. به‌منظور آشنایی بیشتر با ماهیت متغیرهای پژوهش، قبل از تحلیل داده‌ها به توصیف آن‌ها پرداخته می‌شود.

جدول۲. شاخص‌های توصیفی نمرات پرسشنامه پرخاشگری و خودناتوان‌سازی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	مرحله ارزیابی	گروه آزمایشی		گروه گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
		۳۴/۴۸	۲/۲۰	۳۴/۵۲	۲/۰۸
خشم و عصبانیت	پیش‌آزمون	۱۷/۶۸	۲/۲۹	۳۴/۶۸	۲/۵۲
	پس‌آزمون	۲۰/۲۰	۱/۲۵	۱۹/۶۰	۱/۱۱
تهاجم و توهین	پیش‌آزمون	۱۰/۰۴	۱/۹۲	۲۰/۶۰	۱/۹۱
	پس‌آزمون	۱۹/۸۴	۱/۱۷	۲۰/۱۶	۱/۲۴
لجاجت و کینه‌توزی	پیش‌آزمون	۹/۷۶	۲/۲۷	۱۸/۸۸	۱/۱۶
	پس‌آزمون				
خلق منفی	پیش‌آزمون	۳۶/۲۰	۲/۵۳	۳۴/۷۶	۲/۲۷
	پس‌آزمون	۱۸/۸۴	۳/۳۰	۳۳/۲۴	۳/۰۱
عذرتراشی	پیش‌آزمون	۲۷/۳۶	۲/۲۷	۲۵/۲۴	۲/۱۸
	پس‌آزمون	۱۴/۴۸	۱/۶۶	۲۶/۵۲	۲/۱۲

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

تلاش	پیش‌آزمون	۲۷/۲۰	۲/۴۳	۲۶/۳۶	۲/۲۷
	پس‌آزمون	۱۴/۲۴	۲/۵۷	۲۴/۶۴	۲/۶۴

داده‌های جدول۲ نشان می‌دهند، مؤلفه‌های پرخاشگری (خشم و عصبانیت، تهاجم و توهین، لجاجت و کینه‌توزی) و خودناتون‌سازی تحصیلی (خلق منفی، عذرتراشی و تلاش) در هر دو گروه آموزشی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش داشته است.

در تحلیل کواریانس چندمتغیره، شرط برابری ماتریس واریانس-کواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه آزمایش و کنترل نیز باید برقرار باشد که برای انجام این کار از آزمون باکس[1] استفاده می شود. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر و بر اساس محاسبات انجام گرفته، سطح معنی‌داری آزمون باکس (p=۰/۰۵۹) از ۰/۰۱ بیشتر شده است، فرض برابری ماتریس واریانس-کواریانس در سطح خطای ۰/۰۱ پذیرفته می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که این پیش فرض جهت انجام آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده است. به عبارت دیگر، تساوی ماتریس واریانس- کوواریانس دو گروه از نظر متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی و پرخاشگری برقرار است و دو گروه از نظر ماتریس واریانس- کواریانس تفاوت معنی‌داری با هم ندارند.

جدول۳. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های پرخاشگری و خودناتوان‌سازی تحصیلی پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون

	آزمون	مقدار	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
خودناتوان سازی تحصیلی	آزمون اثر پیلایی	۰/۹۳۷	۲۱۳/۱۴۴ [a]	۳	۴۳	۰/۰۰۰
	آزمون لامبدای ویلکز	۰/۰۶۳	۲۱۳/۱۴۴ [a]	۳	۴۳	۰/۰۰۰
	آزمون اثر هتلینگ	۱۴/۸۷۰	۲۱۳/۱۴۴ [a]	۳	۴۳	۰/۰۰۰
	آزمون بزرگترین ریشه روی	۱۴/۸۷۰	۲۱۳/۱۴۴ [a]	۳	۴۳	۰/۰۰۰
پرخاشگری	آزمون اثر پیلایی	۰/۹۷۲	۵۰۶/۱۸۰ [a]	۳	۴۳	۰/۰۰۰
	آزمون لامبدای ویلکز	۰/۰۲۸	۵۰۶/۱۸۰ [a]	۳	۴۳	۰/۰۰۰
	آزمون اثر هتلینگ	۳۵/۳۱۵	۵۰۶/۱۸۰ [a]	۳	۴۳	۰/۰۰۰
	آزمون بزرگترین ریشه روی	۳۵/۳۱۵	۵۰۶/۱۸۰ [a]	۳	۴۳	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود اثر هم‌زمان(چند متغیری) آموزش تنظیم شناختی هیجان بر مؤلفه‌های پرخاشگری و خودناتوان‌سازی تحصیلی معنی‌دار است (p=۰/۰۰۰<۰/۰۵). بنابراین بین گروه آزمایش و کنترل حدأقل در یکی از مولفه‌های وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. در جدول زیر اثر آموزش بر تک‌تک مؤلفه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول۴. نتایج تحلیل کواریانس بین گروهی نمرات پس‌آزمون مؤلفه‌های پرخاشگری و خودناتوان‌سازی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌داری
خلق منفی	۲۲۵۴/۵۴۸	۱	۲۲۵۴/۵۴۸	۲۳۰/۱۱۳	۰/۰۰۰
عذرتراشی	۱۶۷۶/۸۴۶	۱	۱۶۷۶/۸۴۶	۵۷۲/۲۷۹	۰/۰۰۰
تلاش	۱۱۷۴/۵۹۳	۱	۱۱۷۴/۵۹۳	۲۱۰/۳۱۴	۰/۰۰۰
خشم و عصبانیت	۳۳۰۶/۲۹۲	۱	۳۳۰۶/۲۹۲	۶۱۶/۹۹۵	۰/۰۰۰
تهاجم و توهین	۱۳۸۱/۴۷۷	۱	۱۳۸۱/۴۷۷	۴۳۰/۷۰۶	۰/۰۰۰
لجاجت و کینه توزی	۸۹۰/۹۸۵	۱	۸۹۰/۹۸۵	۲۹۸/۷۷۱	۰/۰۰۰

بر اساس نتایج تحلیل بین موردی برای مؤلفه‌های پرخاشگری و خودناتوان‌سازی تحصیلی، ملاحظه می‌شود که بین همهٔ متغیرها در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش تنظیم شناختی هیجان به طور معنی‌داری تمام مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی و پرخاشگری را کاهش داده است.

1 Box's test

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر پرخاشگری و خود ناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دختر انجام شد. نتایج پژوهش نشان دادند که آموزش تنظیم شناختی هیجان بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان و تمامی مؤلفه‌های این متغیر، تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد؛ بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخش بودن این آموزش بر پرخاشگری دانش‌آموزان نوجوان، تأیید شد. یافته پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات شایق بروجنی، منشئی و سجادیان (۱۳۹۸) کاشانی و همکاران (۱۳۹۹)، فرجی و همکاران (۱۳۹۹) و کاظمی و همکاران (۱۳۹۹)، همسو بود. می‌توان چنین استنباط کرد تأکید آموزش شناختی مبتنی بر تنظیم هیجان بر مهارت هایی از قبیل آشنایی با هیجان‌های بهنجار و مشکل‌آفرین، جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب و تغییر ارزیابی های شناختی، زمینه برای افزایش راهبردهای سازش یافته و کاهش راهبردهای آسیب زا فراهم می‌شود. هنگامی که فرد با یک موقعیت روبرو می شود، احساس خوب و خوش بینی، به تنهایی برای کنترل هیجان های وی کافی نیست، او نیاز دارد که در این لحظات بهترین کارکرد شناختی را نیز داشته باشد، بنابراین آموزش شناختی تنظیم هیجان با تاکید بر نقش مثبت و انطباقی هیجان و بازداری و اصاح هیجانات منفی سعی می کند تا در مواقع بحرانی فرد را از انجام افعال منفی و پرخاشگرانه بازدارد (غلامزاده نیکجو و همکاران، ۱۴۰۱). در تبیینی دیگر، آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به افراد باعث می‌شود که از وجود هیجان‌های منفی و تأثیر منفی آنها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با ارزیابی هیجان‌ها در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگهداشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و به طور خاص سازگاری خویش را کاهش دهند و در نتیجه روابط بهتری با دیگران و جامعه داشته باشند و از اعمالی که به دیگران و جامعه خسارت وارد می‌کند، پرهیز نمایند. به علاوه، آموزش مهارت‌های هیجان موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند راهبردها و مهارت‌های اجتماعی را در تمام محیط‌ها و موقعیت‌های زندگی تمرین کرده و به کار برند. همچنین قواعد اجتماعی گروه همسالان را به خوبی یاد بگیرند، متناسب با توانایی شناختی آنها خود را انطباق دهند و روابط قوی و مستحکمی با اعضای خانواده و اجتماع برقرار کنند و به احتمال زیاد، سطح بالایی از سازگاری را از خود بروز دهند. دانش‌آموزانی که از راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجانی (فاجعه‌پنداری، سرزنش خود به خاطر شکست تحصیلی و مقصرسازی معلمین و محیط آموزشی یا همکلاسی‌ها) استفاده می‌کنند به خاطر کلنجار رفتن دائمی با خود در مورد اختلالشان اغلب دچار پریشانی روانشناختی هستند و در موقعیت‌های مختلف زندگی به احتمال زیاد نمی‌توانند از هیجان‌های خود به‌صورت مفید استفاده نمایند و گاهی دست به اعمال و رفتارهای تخریب‌گرایانه می‌زنند؛ بنابراین آموزش تنظیم‌هیجان در واقع یک نوع هدفمندی به زندگی آن‌ها می‌دهد و باعث می‌شود که هدفمندی را فقط در توانایی تحصیلی نپندارند و در زندگی هدف‌های دیگری را هم در نظر بگیرند. از این گذشته، تنظیم‌هیجان باعث افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد می‌شود (نورعلی و همکاران، ۱۳۹۷).

یافته دیگر پژوهش حاکی از آن است که آموزش تنظیم شناختی هیجان بر خودناتوان سازی تحصیلی نوجوانان دختر، اثربخش بوده است. این یافته پژوهش نیز با نتایج تحقیقات دهقانی و حکمتیان فرد (۱۳۹۹)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) و کلاپ[1] (۲۰۱۶) و لو[2] و همکاران (۲۰۱۶)، همسو بود. به باور کلاپ (۲۰۱۶)، راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم هیجانی، خودنظم‌دهی و در کل تنظیم شناختی هیجانات در پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی دانش آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. دانش‌آموزانی که تنظیم هیجانات خود را به‌خوبی انجام می‌دهند در مدرسه از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و به‌تبع آن توانایی‌های خود را بیش برآورد می‌کنند و می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای سازگار تنظیم هیجانی مانند نظم‌دهی هیجانی به موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک می‌کند و باعث کاهش سطح خودناتوان سازی تحصیلی در آن‌ها می‌شود (دهقانی و حکمتیان‌فرد، ۱۳۹۹). به بیانی دیگر، دانش‌آموزانی که خودتنظیم هستند و مهارت-های تنظیم شناختی هیجان مانند اگاهی و پذیرش هیجانات مثبت را آموخته و در مواقع ضروری، به درستی از آن استفاده می‌کنند، معمولاً در زمینه تحصیلی توانایی‌های خود را بالاتر از سایر همکلاسی‌هایشان برآورد می‌کنند و همین عامل باعث ایجاد حس برتری برای کسب موفقیت‌های بیشتر در آن‌ها می‌شود؛ به‌طوری‌که همین احساس برتری باعث کاهش خودناتوان‌سازی آن‌ها می‌شود (لو و همکاران، ۲۰۱۶). بر این اساس دانش‌آموزانی که از راهبردها و تکنیک‌های تنظیم شناختی هیجان سازگاری چون پذیرش، توجه مجدد، توسعه چشم‌انداز و تمرکز مجد مثبت استفاده می‌کنند، میزان خودناتوان‌سازی پایینی را تجربه می‌کنند، از سوی دیگر دانش‌آموزانی که نمرات

1 Klapp
2 Luo

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

بالایی در راهبردهای خودتنظمی هیجانی ناسازگار، مثل مقصر دانستن خود، افکار نشخوار کننده و یا مقصردانستن دیگران دارند، دارای نمرات بیشتری در خودناتوان سازی هستند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷). به‌عبارت دیگر، میتوان گفت که دانش‌آموزانی که دچار مشکل در تنظیم هیجان هستند به دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از این اختلال ممکن است از وجود هیجانات مثبت و منفی خویش آگاهی نداشته باشند و هنگام قرار گرفتن در موقعیت های مختلف نتوانند به خوبی از هیجانات خود استفاده کنند؛ زیرا مشکلات جسمانی و روانی آنان باعث میشود که آنان در موقعیت‌های اجتماعی، خود را به صورت منفی ارزیابی کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های اجتماعی زندگی درگیر کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت مشکلاتی در ابعاد فرسودگی تحصیلی ظاهر شود؛ اما آموزش تنظیم هیجان به آنان باعث می‌شود که از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آنها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با باز ارزیابی هیجانات در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگهداشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و به طور خاص خودناتوان سازی و دلزدگی تحصیلی خویش را کاهش دهند (نیک‌اندام کرمانشاهی و همکاران، ۱۴۰۰).

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد به‌کارگیری رویکرد تنظیم شناختی هیجان و آموزش آن به نوجوانان، زمینه کاهش بروز رفتارهای پرخاشگرانه و خودناتوان سازی تحصیلی را در این گروه سنی حساس، فراهم می‌کند. نتایج پژوهش هم‌چنین زمینه را جهت انجام پژوهش‌های گسترده‌تر در راستای بررسی اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر روی سایر متغیرهای روان‌شناختی مشابه با هدف رشد سلامت روان و بهبود تحصیل دانش‌آموزان، فراهم می‌کند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به عدم وجود دوره پیگیری و همه‌گیری کووید-۱۹ و در نتیجه دشواری برگزاری جلسات حضوری آموزشی مبتنی بر مداخلات تنظیم شناختی هیجان اشاره کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی، به انجام دوره پیگری برای مداخلات روان‌شاختی توجه شود. پیشنهاد کاربردی پژوهش حاضر این است که روان‌شناسان و مشاوران مدارس، ضمن شرکت در دوره‌های ویژه توانمندسازی با هدف تسلط بر آموزش تنظیم شناختی هیجان از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان جهت کاهش حداکثری مشکلات و چالش‌های روانی-تحصیلی دانش‌آموزان بهره-گیرند. دیگر پیشنهاد کاربردی پژوهش حاضر متوجه حوزه مشاوره و معاونت‌های آموزشی ادارات آموزش‌وپرورش است تا در راستای برگزاری دوره‌های ضمن خدمت ویژه مشاوران باهدف توانمندی سازی آنان در استفاده روش‌های تنظیم شناختی هیجان، اهتمام ورزند.

منابع

ابوطالبی، ح.، یزدچی، ن.، اسمخانی اکبری نژاد، ه. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان مردان معتاد شهر اصفهان. *سلامت جامعه*، ۱۶(۱)، ۲۳-۳۳.https://doi.org/10.22123/chj.2022.277960.1700

امجدیان، ف.، بهرامی، م. (۱۴۰۱). رابطه خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی اهمال کاری در دانش آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهر کرمانشاه. *تعلیم و تربیت*، ۳۸(۴)، ۸۷-۱۰۶. http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9

بهرامی، ف.، امیری، م. (۱۳۹۹). نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی-گری تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۷(۳۹)، ۵۲-۲۳.https://doi.org/10.22111/jeps.2020.5693

پاکی، ف.، یوسفی، ز.، گل پرور، م. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی تنظیم هیجان و خردمندی بر تقویت پایگاه هویت نوجوانی و روابط خانوادگی. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۴(۴)، ۱۳۱-۱۴۶.http://dorl.net/dor/20.1001.1.28212525.1402.4.4.10.6

پنیری، ز.، بنیسی، پ.، وطن خواه، ح. (۱۴۰۰). پیش بینی سخت رویی بر اساس سازگاری فردی اجتماعی و پرخاشگری نوجوانان پسر مقطع متوسطه دوم شهر تهران. *روانشناسی سلامت و رفتار اجتماعی*، ۱(۲)، ۲۱-۴۴.https://doi.org/10.30495/hpsbjourna.2021.684790

جوادپور، م.، رضایی، آ.، جاویدی، ح.، خیر، م. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر تکانشگری و روابط با همسالان در دانش آموزان مقطع متوسطه: یک مطالعه راهنما. *سلامت اجتماعی*، ۹(۲)، ۹۴-۱۰۱.https://doi.org/10.22037/ch.v9i2.31554

حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش توانایی خودنظم بخشی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان با مشکلات رفتاری. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۷(۲۷)، ۵۲-۳۱.https://doi.org/10.22054/jpe.2018.24319.1614

حکمت، م.، پاشا، ر.، برنا، م.، طالب زاده شوشتری، م. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش تکانشگری نوجوانان مبتلا به اختلال سلوک در کانون اصلاح و تربیت اهواز. *مجله پرستاری کودکان*، ۹(۱)، ۴۷-۵۵. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.22034/JPEN.9.1.47

حکمتی پور، ن.، محمودی، غ.، عبادی، ع.، بهنام پور، ن. (۱۴۰۰). تجارب خودمراقبتی معنوی در نوجوانان : یک مطالعه کیفی. *مجله پرستاری کودکان*، ۷ (۴)، ۶۴-۵۲.http://jpen.ir/article-1-498-fa.html

دهقانی، ی.، حکمتیان فرد، ص. (۱۳۹۹). بررسی نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشن اختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۱۰(۳۷)، ۱۳۵-۱۵۹.https://doi.org/10.22054/jpe.2020.50285.2112

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

رسولی، س.، احمدیان، ح.، جدیدی، ه.، اکبری، م. (۱۴۰۱). رابطه راهبردهای خودتنظیمی و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی و میانجیگری خودناتوان سازی و کمال گرایی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۴)، ۳۷۶-۳۸۸.http://edcbmj.ir/article-1-2182-fa.html

رضایی، م.، باباخانی، و. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش آنلاین مفاهیم واقعیت‌درمانی بر تنظیم شناختی هیجان و اضطراب مادران دانش‌آموزان در ایام قرنطینه ناشی از ویروس کرونا. رویش روان شناسی، ۱۱(۷)، ۴۵-۵۶.http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.7.5.4

سبزی چی، س.، پیرانی، ذ.، زنگنه مطلق، ف. (۱۴۰۱). تدوین مدل ساختاری بهزیستی ذهنی بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی با میانجیگری ادراک نوجوان از شیوه های تربیتی والدین. *علمی روشها و مدلهای روانشناختی*، ۱۳(۴۹)، ۵۵-۷۰. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_5727.html

سیدصالحی، م.، دلاور، ع. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *اندازه گیری تربیتی*، ۵(۲۰)، ۹۷-۱۱۷. https://doi.org/10.22054/jem.2015.1789

شایق بروجنی، ب.، منشئی، غ.، سجادیان، ا. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور و آموزش تنظیم هیجان بر پرخاشگری و اضطراب نوجوانان دختر مبتلابه اختلال دوقطبی نوع II. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۶(۲)، ۶۷-۸۸. https://doi.org/10.22055/psy.2019.30660.2387

شیبانی، ح.، میکاییلی، ن.، نریمانی، م. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان شناختی-رفتاری و آموزش تنظیم هیجان بر تحریک پذیری، افسردگی، اضطراب، استرس و تنظیم هیجانی نوجوانان دارای اختلال بدتنظیمی خلق مخرب. *روان شناسی بالینی*، ۱۲(۲)، ۴۱-۵۰. https://doi.org/10.22075/jcp.2020.19250.1778

علی حسین مسلک، ل.، کیانی، ق. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش راهبرد تنظیم شناختی هیجان بر گرایش به اعتیاد و تکانش‌گری در فرزندان دارای پدر معتاد در شهر زنجان: یک مطالعه کارآزمایی آموزشی تصادفی شده. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۰(۷)، ۸۰۰-۷۸۳. http://dx.doi.org/10.52547/jrums.20.7.783

علیمردانی، س.، نریمانی، م.، میکاییلی، ن.، بشرپور، س. (۱۳۹۶). تأثیر دو روش آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر فرآیند گراس و رفتاردرمانی دیالکتیک بر علائم مشکلات هیجانی. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۱۴(۲)، ۴۹-۵۵.https://www.sid.ir/paper/84476/fa

غفاری چراتی، م.، محمدی پور، م.، عزیزی، ع. (۱۴۰۱). اثربخشی رفتاردرمانی دیالکتیک بر دشواری تنظیم هیجانی و پرخاشگری نوجوانان دختردارای علایم افسردگی. *سبک زندگی اسلامی بامحوریت سلامت*، ۶(۴)، ۳۹۲-۴۰۲.http://islamiclifej.com/article-1-1671-fa.html

غلامزاده نیکجو، ح.، علیوندی وفا م.، طباطبائی، س.، محب، ن. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان شناختی مبتنی بر تنظیم هیجان بر تکانشگری و پرخاشگری دانش آموزان با مشکلات رفتاری. *مجله پرستاری کودکان*، ۹(۱)، ۲۲-۳۳.http://dx.doi.org/https://doi.org/10.22034/JPEN.9.1.22

فتحعلی خانی، م.، شعربافچی، م.، حاجی علیزاده، ک. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر کیفیت زندگی، خودکارآمدی و مهارت حل مسئله در نوجوانان وابسته به مواد. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۴(۴)، ۱۹۷-۲۰۶.http://dorl.net/dor/20.1001.1.28212525.1402.4.4.14.0

فداکارگبلو، پ.، یونسی، ج.، موسوی پناه، س.، صادقی، م. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای سلامت عمومی، پرخاشگری و خطرپذیری در پیش بینی رفتار رانندگی. مطالعات پژوهشی راهور، ۴(۱۲)، ۵۵-۷۶. magiran.com/p1446621

فرجی، م.، مکوندی، ب.، بختیارپور، س.، افتخار صعادی، ز.، احتشام زاده، پ. (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر رشد قضاوت اخلاقی، رفتار جامعه یار و مهار خشم در دانش آموزان شهراهواز. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹(۳)، ۱۶۲-۱۸۰. https://jsp.uma.ac.ir/article_1070.html

فیضی لفمجانی، م.، فرزاد، و.، دلاور، ع.، خدابخشی کولایی، آ. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی دو روش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و شناخت درمانی بک بر پرخاشگری و بی‌مسئولیتی دانشجویان. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۴(۱)، ۷۶-۸۹.http://dx.doi.org/10.52547/jspnay.4.1.76

قاسمیان، ع. (۱۴۰۲). رابطه بلوغ عاطفی با پرخاشگری در دانشجویان. *ایده های نوین روانشناسی*، ۱۷(۲۱)، ۱-۱۰.http://jnip.ir/article-1-956-fa.html

قدم پور، ع.، یوسف وند، م.، رجبی، ه. (۱۳۹۷). نقش خوش‌بینی‌تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، ۲۰۷-۲۴۰.https://doi.org/10.22111/jeps.2018.3621

کاشانی، م.، عسگری، پ.، درتاج، ف.، احتشام زاده، پ.، افتخار، ز. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش تنظیم شناختی هیجان بر نشانه‌های خشم کودکان پسر با اختلال نارسایی توجه/ فزون کنشی. *سلامت روان کودک*، ۷(۳)، ۳۱۴-۳۲۵.http://dx.doi.org/10.52547/jcmh.7.3.25

کاظمی، ا.، پیمان، ع.، کاظمی رضایی، س.، صالحی، ا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر رفتاردرمانی دیالکتیکی بر کاهش اضطراب و خشم دانش-آموزان. ارمغان دانش. ۲۵(۴)، ۴۵۱-۴۶۵.http://dx.doi.org/10.52547/armaghanj.25.4.451

متعبد، م. (۱۴۰۰) اثربخشی بخشش درمانی بر ایمنی هیجانی و پرخاشگری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۲(۱)، ۵۴-۶۰.http://dorl.net/dor/20.1001.1.28212525.1400.2.1.50.6

موتابی، س.، علیزاده اصلی، ا. (۱۴۰۱). نقش واسطه گری چشم انداز زمان در رابطه بین آگاهی فراشناختی وخود ناتوان سازی تحصیلی. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*. ۶ (۴)، ۶۸۶-۶۹۱.http://islamiclifej.com/article-1-1863-fa.html

مولائی مقبلی، ا.، کاظمی، ی.، داورپناه، ا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله با رویکرد قصه گویی بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۸)، ۱۶۸-۱۵۲.https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7311

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]

مهرعلیان، گ.، صالحی، م.، فرخی، ن.، درتاج، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تحلیل رفتار کاربردی بر اضطراب و پرخاشگری کودکان. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۵(۶)، ۲۴۳۰-۲۴۴۰.https://mjms.mums.ac.ir/article_22375.html

نظام زاده، ب.، طیبی، ص.، مالکی رستم آبادی، م.، اکبری، ح.، نامجو، ف. (۱۳۹۹). پیش بینی گرایش به رفتارهای پرخطر براساس درماندگی روانشناختی و تحمل پریشانی در نوجوانان بزهکار. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۱(۱)، ۲۴۳-۲۵۳.http://dx.doi.org/10.52547/jspnav.2.1.12

نیک اندام کرمانشاهی، ح.، صفائی راد، ا.، عرفانی، ن.، یاراحمدی، ی. (۱۴۰۰). نقش کمال گرایی منفی، دشواری تنظیم هیجانی و خودناتوان سازی در پیش بینی دلزدگی تحصیلی دانش آموزان پسرمتوسطه دوره دوم. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۰(۲)، ۱۵۵-۱۸۰. https://jsp.uma.ac.ir/article_1184.html

Azeem, K., & Zubair, A. (2021). Role of Academic Self-Handicapping and Self-Regulated Learning Strategies in Mastery Goal Orientation among Adolescents. *FWU Journal of Social Sciences*, 15(2), 152-172. http://doi.org/10.51709/19951272/Summer-2/9

Blankenstein, N. E., Vandenbroucke, A. R., de Vries, R., Swaab, H., Popma, A., & Jansen, L. (2022). Understanding aggression in adolescence by studying the neurobiological stress system: A systematic review. *Motivation Science*, 8(2), 133-140. http://dx.doi.org/10.1037/mot0000259

Brouwer, R. M., Schutte, J., Janssen, R., Boomsma, D. I., Hulshoff Pol, H. E., & Schnack, H. G. (2021). The speed of development of adolescent brain age depends on sex and is genetically determined. *Cerebral Cortex*, 31(2), 1296-1306. https://doi.org/10.1093/cercor/bhaa296

Chan, S. F., La Greca, A. M., & Peugh, J. L. (2019). Cyber victimization, cyber aggression, and adolescent alcohol use: Short-term prospective and reciprocal associations. *Journal of adolescence*, 74, 13-23. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.05.003

Chung, J. E., Song, G., Kim, K., Yee, J., Kim, J. H., Lee, K. E., & Gwak, H. S.(2019). Association between anxiety and aggression in adolescents: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*,19(1),1-9.https://doi.org/10.1186/s12887-019-1479-6

Detullio, D., Kennedy, T. D., & Millen, D. H. (2022). Adolescent aggression and suicidality: A meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 64, 101576. https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101576

Gratz, K.L., Gunderson, J.G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behav Ther*, 37(1), 25-35. https://doi.org/10.1016/j.beth.2005.03.002

Hsieh, I. J., & Chen, Y. Y. (2017). Determinants of aggressive behavior: Interactive effects of emotional regulation and inhibitory control. *PloS one*, 12(4), e0175651. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175651

Hommel, B. (2019). Affect and control: A conceptual clarification. *International Journal of Psychophysiology*, 144, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2019.07.006

Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P., & Merrin, G. J. (2020). Family violence, sibling, and peer aggression during adolescence: associations with behavioral health outcomes. *Frontiers in psychiatry*, 26, 1-14. https://doi.org/10.3389%2Ffpsyt.2020.00026

Klapp, A. (2016). The importance of self-regulation and negative emotions for predicting educational outcomes and selfhandicapping–Evidence from 13-year-olds in Swedish compulsory and upper secondary school. *Learning and Individual Differences*, 52(8), 29-38. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.013

Liu, F., Yu, T., Xu, Y., & Che, H. (2023). Psychological maltreatment and aggression in preadolescence: Roles of temperamental effortful control and maladaptive cognitive emotion regulation strategies. *Child Abuse & Neglect*, *135*, 105996. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105996

Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and emotion as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50(15), 275-282. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.017

Mohamed, R. M. A., Shaheen, P., & Saber, H. (2023). Self-handicapping and its relationship to both self-efficacy and the locus of control among adolescents at the secondary stage. Educational Research and Innovation Journal, 3(10), 87-117. https://dx.doi.org/10.21608/erji.2023.293620

Njau, S. Townsend, J. Wade, B. Hellemann, G. Bookheimer, S. Narr, K. & Brooks III, J. O. (2020). Neural subtypes of euthymic Bipolar I Disorder characterized by emotionregulation circuitry. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*. 25, 125-137. https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2020.02.011

Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero Jurado, M. D. M., Barragán Martín, A. B., & Gazquez Linares, J. J. (2019). Family functioning, emotional intelligence, and values: Analysis of the relationship with aggressive behavior in adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 478-489. https://doi.org/10.3390/ijerph16030478

Robinson, D., Suhr, J., Buelow, M., & Beasley, C. (2023). Factors related to academic self-handicapping in Black students attending a predominantly White University. *Social Psychology of Education*, 2023, 1-18. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09798-8

Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576-583. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000706

Török, L., Szabó, Z. P., & Orosz, G. (2022). Promoting a growth mindset decreases behavioral self-handicapping among students who are on the fixed side of the mindset continuum. *Scientific Reports*, 12(1), 7454-7451. https://doi.org/10.1038/s41598-022-11547-4

Vuelvas-Olmos, C. R., Sánchez-Vidaña, D. I., & Cortés-Álvarez, N. Y. (2022). Gender-based analysis of the association between mental health, sleep quality, aggression, and physical activity among university students during the CoViD-19 outbreak. *Psychological reports*,10, 1-9. https://doi.org/10.1177/00332941221086209

Waschbusch, D. A., Breaux, R. P., & Babinski, D. E. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School mental health*, 11, 92-105. https://doi.org/10.1007/s12310-018-9269-0

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-22]