رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره ۷، شماره پیاپی۱۰۰، مهر ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(7), 2024

مقایسه اثربخشی توانمندسازی کارکردهای اجرایی و آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان بر بلوغ عاطفی در نوجوانان

Comparison of the efficacy of empowering executive functions and teaching emotion regulation skills on emotional maturity in adolescents

خدیجه حافظی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.
نبی اله اکبرنتاج شوب (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه روانشناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاداسلامی، بابل، ایران.
جمال صادقی
استادیار، گروه روانشناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.
رجبعلی محمدزاده ادملایی
استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

چکیده
هدف از انجام پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی و آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان بر بلوغ عاطفی نوجوانان مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهر بابل بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۶ ساله مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند. تعداد ۴۵ نفر به صورت در دسترس با توجه به معیارهای ورود به پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش ۱۵ نفره و یک گروه کنترل ۱۵ نفره جایگزین شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه بلوغ عاطفی (EMS) سینگ و بهار گاوا (۱۹۹۹)، استفاده شد. خلاصه جلسات آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون سه گروه در بلوغ عاطفی و مولفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد (P<۰/۰۵)؛ علاوه بر این بین پس‌آزمون و پیگیری گروه‌ها تفاوت معنادار مشاهده نشد (P>۰/۰۵). همچنین بین میانگین پس‌آزمون دو گروه آزمایش تفاوت معنادار وجود داشت (P<۰/۰۵). از یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان، نسبت به آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی مداخله کارآمد و اثربخش‌تری بوده است.

واژه‌های کلیدی: *مهارت‌های نظم‌جویی هیجان، بلوغ عاطفی، کارکردهای اجرایی.*

Khadijeh Hafezi
PhD student in Educational Psychology, Babol branch, Islamic Azad University, Babol, Iran.
Nabi-Allah Akbarnataj-Shoob *
Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Babol Branch, Islamic Azad University, Babol, Iran. *Akbarnataj@baboliau.ac.ir*
Jamal Sadeghi
Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Babol Branch, Islamic Azad University, Babol, Iran.
Rajabali Mohammadzadeh Edmollaee
Assistant Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Babol, Iran.

Abstract
The current research aimed to compare the effectiveness of executive function empowerment training and emotion regulation skills training on emotional maturity in adolescents visiting the counseling center of the Martyrs Foundation and Veterans Affairs in Babol City. The research method was a quasi-experimental design with pre-test-post-test and control group. The statistical population of this study included all 15 to 16-year-old female adolescents visiting the counseling center of the Martyrs Foundation and Veterans Affairs in Babol City during the academic year 2023. A total of 45 individuals were selected based on availability and inclusion criteria and randomly assigned to two experimental groups of 15 and one control group of 15. The Sing and Bhargava Emotional Maturity Scale (1999) was used to collect data. Summary sessions of executive function empowerment training were conducted in 10 sessions of 60 minutes each, and summary sessions of emotion regulation skills training were conducted in 10 sessions of 90 minutes each for the experimental groups. The findings showed that there was a significant difference between the pre-test and post-test means of the three groups in emotional maturity and its components (P<0.05); In addition, no significant difference was observed between the post-test and follow-up groups (P<0.05). Also, there was a significant difference between the post-test mean of the two experimental groups (P<0.05). It can be concluded that the training in emotion regulation skills has been a more efficient and effective intervention than the training in empowerment of executive functions.

Keywords: *Emotion Regulation Skills, Emotional Maturity, Executive Functions.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : خرداد ۱۴۰۳** **پذیرش: شهریور۱۴۰۳** **ویرایش نهایی: مهر ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

مقدمه

امروزه پیشرفت تحصیلی[1] به عنوان عامل موفقیت، در حیطه‌های متفاوت زندگی تاثیر گذار بوده (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۱) و از سویی در ماهیت خود، متأثر از عوامل مهمی چون بلوغ عاطفی، بلوغ عاطفی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان است. دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی مناسبی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند (فونا[2] و همکاران، ۲۰۲۴). میزان درگیری از امور تحصیلی با رشد تعاملات اجتماعی هماهنگ می‌باشد به نحوی که تعاملات اجتماعی وابسته به سطح مناسبی از بلوغ عاطفی در فرایندهای متفاوت به‌ویژه تحصیل خواهد بود. بلوغ عاطفی[3] یکی از مراحل رشد هر فرد در زندگی است (جهانی و خاکپور، ۱۳۹۶) و در کنار رسیدن به بلوغ جسمی، فکری، اجتماعی و اقتصادی یک قدم اساسی برای یک زندگی شاد و موفق محسوب می‌شود (راتود[4]، ۲۰۲۰). بلوغ عاطفی به توانایی هدایت و تسهیل تمایلات عاطفی برای رسیدن به اهداف در نظر گرفته شده اشاره دارد و در چنین درجه‌ای از شناخت، فرد می‌تواند احساسات خود را به خوبی تحت کنترل خود درآورده و احساسات و عواطف سایرین را نیز به خوبی درک کند. رشد بلوغ عاطفی همراستا با بلوغ اجتماعی در دانش‌آموزان در میزان تعاملات و حس تعلق به محیط در مدرسه تاثیرگذار است (کوپلمن رابین[5] و همکاران، ۲۰۲۱). بلوغ عاطفی که از جمله عوامل هیجانی و حاصل تعاملات فرد با محیط است از دیگر مؤلفه‌های تأثیرگذار در یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. این درک درست از عواطف دیگران موجب می‌شود که فرد بتواند به بهترین نحو، رفتار خود با دیگران را برنامه‌ریزی کرده و به همین سبب روابط بسیار قوی‌تر و موثرتری با دیگران داشته باشد. همچنین سلامت اجتماعی را وضعیتی از بلوغ روان‌شناختی تعبیر می‌کند که عبارت است از حداکثر اثربخشی و رضایت به دست آمده از تقابل فردی و اجتماعی که شامل احساسات و بازخوردهای مثبت نسبت به خود و دیگران می‌شود. برجسته‌ترین علامت بلوغ عاطفی توانایی تحمل تنش و در عین حال بی‌تفاوتی به برخی از محرک‌هایی است که بر فرد اثر می‌گذارند (شهزاد[6] و همکاران، ۲۰۲۴) و ممکن است او را دستخوش احساسات منفی کنند. بلوغ عاطفی به عنوان یک معیار سنجش، سعی در بالا بردن شناخت انسان‌ها از عواطف خودشان و در نهایت بالا بردن توانایی آنان در کنترل این عواطف و احساسات دارد.

موضوعی که در فرایند تحصیلی مهم است به استفاده از بهترین اصول و روش‌های ارتقاء فرایند یادگیری توسط فراگیران تاکید دارد و در صورت عدم پیگیری، این افراد در یادگیری با دشواری‌های بیشتر مواجه خواهند شد (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۱). از آنجایی که روش‌های مختلفی جهت بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان تدوین گردیده است، انتخاب روشی که ضمن اثربخشی بالا بتواند مشکلات مرتبط با یادگیری دروس مانند اضطراب را بهبود بخشیده و ماندگاری بالاتری داشته باشد، بسیار حائز اهمیت است. آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی و آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان از روش‌های نوین و مؤثر در بهبود عملکرد و تغییر رفتار تحصیلی فراگیران به شمار می‌آیند (ورگاس[7] و همکاران، ۲۰۲۴). یکی از این روش‌های مداخله در مورد دانش‌آموزان، توانمندسازی کارکردهای اجرایی است (ونگ و هوانگ[8]، ۲۰۲۴). کانون توجه نظریه‌های عصب-روان‌شناختی در توانمندسازی کارکردهای اجرایی، کارکردهای عالی دستگاه شناختی و مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی است. کارکردهای اجرایی عصبی- شناختی ساختارهای مهمی هستند که با فرایندهای روانشناختی مسئول کنترل تفکر و عمل مرتبط می‌باشند (کارلسن[9]، ۲۰۲۳). آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی دربرگیرنده گستره وسیعی از روش‌های توانمندسازی و تقویت فرایندهای شناختی و توانایی‌های رفتاری نظیر توانایی حل مسأله، توجه، استدلال، سازماندهی، برنامه‌ریزی، حافظه فعال، مهار بازدارنده، مهار برانگیختگی، حفظ آمایه، تغییر آمایه و بازداری پاسخ با توجه به تکنیک‌های اختصاصی است (لو و حال[10]، ۲۰۱۷). جنبه‌های اساسی کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای از توانایی‌های برتر سازمان‌دهی و یکپارچه‌سازی هستند که در سطح عصبی –

1. academic achivement
2. Funa
3. emotional maturity
4. Rathod
5. Kopelman-Rubin
6. Shahzad
7. Vargas
8. Wang & Huang
9. Carlson
10. Luu, & Hall

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

آناتومیکی با مسیرهای مختلف تعامل عصبی همچون قشر پیش‌پیشانی در ارتباط بوده (هودو[1] و همکاران، ۲۰۲۴) و شامل پیش‌بینی و ایجاد اهداف، برنامه‌ریزی، خودنظم‌جویی و نظارت بر اهداف، اجرا و بازخورد مؤثر برنامه‌ها، حافظه کاری هستند.

یکی دیگر از روش‌های که می تواند در ارتقاء عملکرد تحصیلی فراگیران موثر باشد روش‌های مرتبط با نظم‌جویی هیجان[2] می‌باشد. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان شکل خاصی از آموزش مهارت‌های خود نظم‌بخشی در هیجانات مثبت و منفی در زمان و مکان مناسب با توجه به شرایط خود و دیگران است (دیویس[3] و همکاران، ۲۰۲۲) و به عنوان فرایندهای بیرونی و درونی دخیل در بازبینی، ارزشیابی و تعدیل ظهور، شدت و طول مدت واکنش‌های هیجانی، تعریف شده است. تنظیم هیجان ازجمله راهبردهایی است که می‌تواند بر روابط اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان دچار مشکلات تحصیلی اثرگذار باشد. در همین راستا جبارزاده چهاربرود و همکاران (۱۴۰۱) نشان داده‌اند که آموزش توانمندسازی شناختی بر بهبود کارکردهای اجرایی و مهارگری شناختی در همه مراحل آزمون استروپ کلاسیک و بر بهبود مهارگری عاطفی در مراحل زمان واکنش ناهمخوان خنثی، زمان واکنش ناهمخوان هیجانی و تداخل هیجانی آزمون استروپ هیجانی اثر مثبت دارد. اسدپور و همکاران (۱۳۹۶) نتیجه گرفته‌اند که آموزش مهارت‌های خود تنظیمی هیجانی بر مولفه‌های عدم ثبات عاطفی و بازگشت عاطفی، مولفه سازگاری اجتماعی و بر مولفه فقدان استقلال تاثیرگذار نبوده است. جهانی و خاکپور (۱۳۹۶) نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر بلوغ عاطفی و منبع کنترل والدین اثربخش است. هرد و کیم اسپون[4] (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که بین تجارب نامطلوب همسالان در خصوص بلوغ عاطفی و نظم‌جویی هیجان در نوجوانی رابطه دو سویه و معنی‌داری وجود دارد. باراسو-کاتانزارو و اسلینگر (۲۰۱۶) نشان داده‌اند که مبانی نوروبیولوژیکی کارکردهای اجرایی در رشد عاطفی اجتماعی اثرگذار است. توانمندسازی کارکردهای اجرایی به دلیل تمرکز بر مهارت‌های شناختی مانند حافظه کاری، کنترل توجه و برنامه‌ریزی، می‌تواند به نوجوانان در تنظیم رفتارهای پیچیده و تصمیم‌گیری‌های منطقی کمک کند. یکی از نقاط قوت این روش، اثرات بلندمدت آن بر بهبود مهارت‌های سازمان‌دهی و مدیریت هیجانات است که به موفقیت تحصیلی نیز منجر می‌شود. با این حال، نقطه ضعف آن در کمبود تمرکز بر هیجانات و عواطف نهفته است؛ به این معنا که در مواجهه با بحران‌های عاطفی، اثربخشی آن محدودتر است. این روش بیشتر بر جنبه‌های شناختی تأکید دارد و ممکن است در کمک به نوجوانان برای مواجهه با چالش‌های عاطفی پیچیده کارآمد نباشد.

آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان از طرف دیگر به‌طور مستقیم بر تنظیم و مدیریت هیجانات نوجوانان متمرکز است، که به بهبود بلوغ عاطفی، روابط اجتماعی و کاهش استرس کمک می‌کند. یکی از نقاط قوت این روش، کاربرد سریع و عملی آن در موقعیت‌های روزمره است که نوجوانان می‌توانند از آن برای مدیریت هیجانات شدید استفاده کنند. با این حال، این روش در تقویت مهارت‌های شناختی ضعیف‌تر عمل می‌کند و اثربخشی آن به تمرین مداوم بستگی دارد؛ در غیر این صورت، اثرات آن ممکن است با گذشت زمان کاهش یابد. به‌طور کلی، هرچند این روش در جنبه‌های عاطفی موفقیت‌آمیز است، اما نیاز به ترکیب آن با رویکردهای شناختی نیز احساس می‌شود. توانمندسازی کارکردهای اجرایی عمدتاً به تقویت مهارت‌های شناختی می‌پردازد و آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان به جنبه‌های عاطفی متمرکز است. هر دو مداخله می‌توانند به بلوغ عاطفی نوجوانان کمک کنند، اما از مسیرهای متفاوت. برای درک بهتر اینکه کدام مداخله در چه شرایطی مؤثرتر است و چگونه می‌توان از آن‌ها به‌طور مکمل استفاده کرد، این مقایسه ضروری است. برهمین اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی و آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجان بر بلوغ عاطفی نوجوانان مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهر بابل بود.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۶ ساله مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهر بابل سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند. با توجه به آنکه حداقل تعداد نمونه به ازای هر گروه در پژوهش‌های مداخله‌ای ۱۵ نفر می‌باشد (دلاور، ۱۳۹۵)، تعداد ۴۵ نفر به صورت دردسترس با توجه به معیارهای ورود به پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش ۱۵ نفره و یک گروه گواه ۱۵ نفره جایگزین شدند.

1. Houdou
2. training emotion regulation skills
3. Davis
4. Herd & Kim-Spoon

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

معیارهای ورود به پژوهش عبارت بود از جنسیت دختر و ساکن شهرستان بابل بودن، بازه سنی ۱۵ تا ۱۶ سال، مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران جهت دریافت خدمات مشاوره در حوزه بلوغ عاطفی، نداشتن نقایص حسی (بینایی و شنوایی) و حرکتی قابل توجه، عدم همراهی اختلال‌های روانی و جسمانی به تشخیص روان‌شناس یا مشاور مرکز که در شرکت در جلسات درمانی مداخله ایجاد نماید، عدم اجبار به مصرف داروهای تجویز شده به تشخیص پزشک مرکز، موافقت‌نامه والدین دانش‌آموزان در خصوص شرکت افراد در طرح پژوهش. معیارهای خروج عبارت بود از ناقص تکمیل شدن پرسشنامه‌ها، غیبت بیش از دو جلسه در طول مداخله، عدم تمایل به ادامه همکاری. در ابتدای فرایند میدانی، بررسی و مطالعه مقدماتی از طریق گفتگو با کارشناسان و اساتید دانشگاهی جهت دریافت نظرات و دیدگاه‌های آنان در هر یک از مراحل کار پژوهشی انجام شد و پس از اخذ مجوزهای سازمانی از معاونت پژوهشی دانشگاه و آموزش و پرورش و درمان با توجه به روش نمونه‌گیری با مراجعه به مدرسه، جلسات دو روش مداخله‌ای به ترتیب هفتگی دو جلسه‌ای (در روزهای زوج و فرد برای هر گروه آزمایش در هفته) فقط بر روی دو گروه آزمایشی برگزار شد. پیش از شروع جلسات آموزشی توضیحات کاملی درباره اهداف اصلی مطالعه، حفظ کامل اطلاعات افراد و تحلیل کلی نمرات به‌دست آمده به مشارکت‌کنندگان داده شد. همچنین در طول جلسات به افراد اطمینان داده شد که هر زمان احساس مطلوبی نداشتند می‌توانند از مطالعه خارج شوند. علاوه بر رضایت آگاهانه و محرمانه نگاه‌داشتن اطلاعات مشارکت‌کنندگان، امکان دریافت هریک از مداخله‌ها برای گروه گواه از دیگر ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل اندازه‌گیری مکرر از نوع آمیخته و آزمون تعقیبی بونفرونی با نرم افزار SPSS نسخه ۱۸ استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه بلوغ عاطفی سینگ و بهارگاوا (EMS)[1]: این پرسشنامه دارای ۴۸ سؤال است که توسط سینگ و بهار گاوا در سال ۱۹۹۹ طراحی شده و شامل ۴۸ سئوال است که ۱۰ سئوال اول آن معیار عدم ثبات عاطفی، ۱۰ سئوال دوم معیار بازگشت عاطفی، ۱۰ سئوال سوم معیار ناسازگاری اجتماعی، ۱۰ سئوال چهارم فروپاشی شخصیت و ۸ سوال آخر فقدان استقلال را می سنجد. شیوه نمره گذاری مقیاس به این صورت است که به خیلی زیاد نمره ۵، زیاد نمره ۴، نامشخص نمره ۳، احتمالا نمره ۲، و هرگز نمره ۱ اختصاص داده می‌شود. بنابراین هر چه نمره بالاتر باشد درجه کمتری از بلوغ عاطفی وجود دارد و برعکس. روایی محتوا با شاخص بالای ۰/۷۵ توسط سازندگان تایید شد و پایایی به روش الفای کرونباخ بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ بدست آمد (سینگ و بهارگاوا، ۱۹۹۹). در ایران روایی محتوا توسط اثنی‌عشری و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۴) با شاخص ۰/۷۹ تایید شد و پایایی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ بدست آمد. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ بین ۰/۹۱ برای نمره کل بلوغ عاطفی برآورد شد.

در ابتدای فرایند میدانی، پس از اخذ مجوزهای سازمانی از معاونت پژوهشی دانشگاه و آموزش و پرورش و درمان با توجه به روش نمونه‌گیری با مراجعه به مدرسه، جلسات دو روش مداخله‌ای به ترتیب هفتگی دو جلسه‌ای (در روزهای زوج و فرد برای هر گروه آزمایش در هفته) فقط بر روی دو گروه آزمایشی برگزار شد. جلسات آموزش توانمندسازیی کارکردهای اجرایی براساس روش (بارکلی، ۱۹۹۷) در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و جلسات آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر گرفته از اسپرینگر و همکاران (۲۰۱۲) در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای صورت پذیرفت. هر دو گروه آزمایش هفته‌ای دو جلسه آموزش دریافت کردند.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی بر گرفته از بارکلی (۱۹۹۷)

جلسه	هدف	محتوا
۱	جلسه معارفه و بیان اهداف، دریافت پیش آزمون	جلسه معارفه و آشنایی بادانش آموزان، توضیح روش های موثردرفراشناخت وحافظه فعال (به زبان ساده) برای دانش آموزان و توجیه آن ها در اهمیت استفاده از این راهکارها در زندگی. دریافت پیش آزمون
۲	توضیح مسئله و راهکارهای فراشناختی	مرور جلسه پیش و پرسش ازمسائل و مشکلات دانش آموزان درمحیط مدرسه و منزل درارتباط با سایرین و بیان و توضیح راهکارهای فراشناختی. گام اول و دوم ۱- توقف کردن و فکرکردن درباره موضوع ۲- موقعیت مسئله چیست؟ مسئله را برای خود توضیح می دهد، مثال برای توضیح گامها، وقتی در کلاس، درس را متوجه نمی شوم یا هنگامی که از دوستانم عصبانی شدم. تکلیف خانه: تعیین گام های اساسی هنگام کسب عملکرد ضعیف درسی

1 Emotional maturity scale

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

۳	پیش بینی و برنامه ریزی	مرورجلسه پیش و تکالیف، توضیح گام سوم و چهارم ۳- من برای این مسئله چه کارمی توانم انجام دهم؟ ۴- چه اتفاقی میافتد اگر.... (پیش بینی نتایج راهکارها)، مثال برای توضیح گام ها شامل برنامه ریزی روزانه داشتن، درجمع صحبت کردن و سئوال پرسیدن، مرورکلاس از ابتدا تا انتها. تکلیف خانه: مرورگام ها هنگام انتخاب کردن دوست
۴	شناخت دیگران و پیوندتجارب	مرورجلسه پیش وتکالیف، توضیح گام پنجم و ششم: ۵- دیگران چه احساسی خواهندداشت؟ (شناخت دیگران)، ۶ - این روش درگذشته چگونه عمل کرده است؟ (پیوندتجارب قبلی باموقعیت جدید) مثال های جدید: رفتارمناسب درکلاس. تکلیف خانه: تعیین گام ها هنگام مشکل بودن تکلیف
۵	اصلاح و تغییر روش	مرورجلسه پیش و تکالیف، ۷- آموزش اصلاح و تغییر روش در صورت عدم موفقیت و مرور تمام گام ها
۶	مرور ذهنی و حافظه فعال	آموزش تکرار، مرور ذهنی و گروه بندی برای حافظه فعال، تکلیف دادن فهرستی ازتصاویر و استفاده ازتکرار برای یادگیری، مرور جلسه از ابتدا تا انتها تکلیف خانه: توصیف بازی مورد علاقه
۷	آموزش مجسم سازی برای تثبیت در حافظه	مرورجلسه پیش وتکالیف، آموزش مجسم سازی برای تثبیت در حافظه و دادن فهرستی از کلمات و تصاویر برای این منظور، مرور جلسه ازابتدا تا انتها تکلیف خانه: تمرین تمرکز از ۲۰ تا ۰ را بر عکس بشمارد.
۸	گروه بندی و طبقه بندی داده ها	مرورجلسه پیش وتکالیف، آموزش گروه بندی و طبقه بندی داده ها به منظور سهولت در ذخیره و یادآوری اطلاعات، دادن فهرست تصاویر دیگری برای تمرین حافظه، بازی باکارت حافظه تکلیف خانه: تمرکز در بر عکس گفتن اعداد به صورت ۲تا ۲ تا
۹	مشاهده و تمرین توصیف یک محیط	مرور جلسه پیش وتکالیف، تمرین توجه و مشاهده و تمرین توصیف یک محیط و یک شی. مرور جلسه از ابتدا تا انتها تکلیف خانه: تمرین توصیف جلد یع کتاب و وسایل شخصی
۱۰	جمع بندی و دریافت پس آزمون	مرور وجمع بندی جلسات و دریافت پس آزمون

گروه آزمایش دوم بر مبنای آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان براساس برنامه آموزشی اسپرینگر و همکاران (۲۰۱۲) در قالب ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفته‌ای دو جلسه آموزش دیدند که خلاصه آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر گرفته از اسپرینگر و همکاران (۲۰۱۲)

جلسه	هدف	محتوا
۱	جلسه معارفه و بیان اهداف، دریافت پیش آزمون	جلسه معارفه و آشنایی بادانش آموزان، توضیح روش های موثردرفراشناخت وحافظه فعال (به زبان ساده) برای دانش آموزان و توجیه آن ها در اهمیت استفاده از این راهکارها در زندگی. دریافت پیش آزمون
۲	توضیح مسئله و راهکارهای فراشناختی	مرور جلسه پیش و پرسش ازمسائل و مشکلات دانش آموزان درمحیط مدرسه و منزل درارتباط با سایرین و بیان و توضیح راهکارهای فراشناختی. گام اول و دوم ۱- توقف کردن و فکرکردن درباره موضوع ۲- موقعیت مسئله چیست؟ مسئله را برای خود توضیح می دهد، مثال برای توضیح گامها، وقتی در کلاس، درس را متوجه نمی شوم تکلیف خانه: تعیین گام های اساسی هنگام کسب عملکرد ضعیف درسی
۳	پیش بینی و برنامه ریزی	مرورجلسه پیش و تکالیف، توضیح گام سوم و چهارم ۳- من برای این مسئله چه کارمی توانم انجام دهم؟ ۴- چه اتفاقی میافتد اگر.... (پیش بینی نتایج راهکارها)، مثال برای توضیح گام ها شامل برنامه ریزی روزانه داشتن، درجمع صحبت کردن و سئوال پرسیدن، مرورکلاس از ابتدا تا انتها. تکلیف خانه: مرورگام ها هنگام انتخاب کردن دوست
۴	شناخت دیگران و پیوندتجارب	مرورجلسه پیش وتکالیف، توضیح گام پنجم و ششم: ۵- دیگران چه احساسی خواهندداشت؟ (شناخت دیگران)، ۶ - این روش درگذشته چگونه عمل کرده است؟ (پیوندتجارب قبلی باموقعیت جدید) مثال های جدید: رفتارمناسب درکلاس.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

		تکلیف خانه: تعیین گام ها هنگام مشکل بودن تکلیف
۵	اصلاح و تغییر روش	مرورجلسه پیش و تکالیف، ۷- آموزش اصلاح و تغییر روش در صورت عدم موفقیت و مرور تمام گام ها
۶	مرور ذهنی و حافظه فعال	آموزش تکرار، مرور ذهنی و گروه بندی برای حافظه فعال، تکلیف دادن فهرستی ازتصاویر و استفاده ازتکرار برای یادگیری، مرور جلسه از ابتدا تا انتها تکلیف خانه: توصیف بازی مورد علاقه
۷	آموزش مجسم سازی برای تثبیت در حافظه	مرورجلسه پیش وتکالیف، آموزش مجسم سازی برای تثبیت در حافظه و دادن فهرستی از کلمات و تصاویر برای این منظور، مرور جلسه ازابتدا تا انتها تکلیف خانه: تمرین تمرکز از ۲۰ تا ۰ را بر عکس بشمارد.
۸	گروه بندی و طبقه بندی داده ها	مرورجلسه پیش وتکالیف، آموزش گروه بندی و طبقه بندی داده ها به منظور سهولت در ذخیره و یادآوری اطلاعات، دادن فهرست تصاویر دیگری برای تمرین حافظه، بازی باکارت حافظه تکلیف خانه: تمرکز در بر عکس گفتن اعداد به صورت ۲تا ۲ تا
۹	مشاهده و تمرین توصیف یک محیط	مرور جلسه پیش وتکالیف، تمرین توجه و مشاهده و تمرین توصیف یک محیط و یک شی. مرور جلسه از ابتدا تا انتها تکلیف خانه: تمرین توصیف جلد یع کتاب و وسایل شخصی
۱۰	جمع بندی و دریافت پس آزمون	مرور وجمع بندی جلسات و دریافت پس آزمون

یافته ها

مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر شامل ۴۵ نفر از دانش‌آموزان دختر بودند که در بازه سنی ۱۵ تا ۱۶ سال قرار داشتند. در گروه آموزش توانمندسازی ۱۵ نفر برابر با ۳۳/۳ درصد و با میانگین و انحراف معیار سنی ۱۵/۵ ± ۱/۲؛ در گروه آموزش تنظیم هیجان ۱۵ نفر برابر با ۳/۳۳ درصد با میانگین و انحراف معیار سن ۱۵/۷ ± ۲/۴ و در گروه گواه ۱۵ نفر برابر با ۳/۳۳ درصد با میانگین و انحراف معیار سن ۱۵/۶ ± ۱/۳ در مطالعه شرکت کردند که همگی در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. ویژگی‌های مربوط به مشارکت‌کنندگان در هر یک از متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی خرده مقیاس‌های بلوغ عاطفی در گروه‌های پژوهش به تفکیک مراحل آزمون

متغیر وابسته	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
عدم ثبات عاطفی	توانمندسازی اجرایی	۲۷/۴۰	۴/۶۵	۱۹/۶۷	۲/۴۴	۱۹/۶۰	۲/۵۳
	نظم‌جویی هیجان	۲۷/۸۷	۴/۵۴	۱۵/۷۳	۳/۵۷	۱۵/۶۷	۳/۴۹
	گواه	۲۷/۶۰	۵/۲۲	۲۷/۲۴	۴/۶۵	۲۷/۱۳	۶/۰۳
بازگشت عاطفی	توانمندسازی اجرایی	۳۱/۴۷	۶/۴۳	۲۱/۱۳	۴/۵۶	۲۱/۰۷	۴/۵۷
	نظم‌جویی هیجان	۳۱/۷۳	۴/۴۶	۱۷/۲۰	۲/۷۳	۱۷/۰۷	۲/۷۸
	گواه	۳۱/۶۰	۶/۲۴	۳۱/۲۷	۵/۵۶	۳۱/۲۰	۵/۱۱
ناسازگاری اجتماعی	توانمندسازی اجرایی	۲۹/۶۴	۴/۲۹	۲۰/۷۳	۴/۲۱	۲۰/۶۷	۴/۱۵
	نظم‌جویی هیجان	۲۹/۵۶	۵/۱۶	۱۶/۳۳	۳/۲۲	۱۶/۲۰	۳/۰۵
	گواه	۲۹/۲۹	۳/۶۲	۲۹/۲۰	۵/۲۳	۲۹/۱۳	۵/۱۸
فروپاشی شخصیت	توانمندسازی اجرایی	۲۳/۳۹	۳/۰۹	۲۱/۹۰	۵/۸۲	۲۱/۷۷	۵/۶۷
	نظم‌جویی هیجان	۲۳/۹۰	۲/۱۹	۱۸/۰۷	۲/۳۱	۱۷/۹۳	۲/۳۷
	گواه	۲۳/۸۲	۲/۹۳	۲۳/۷۲	۲/۷۷	۲۳/۶۸	۳/۱۵
فقدان استقلال	توانمندسازی اجرایی	۲۴/۶۷	۳/۶۰	۱۹/۰۷	۲/۹۳	۱۸/۹۱	۲/۹۴

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

	نظم‌جویی هیجان	۲۴/۷۹	۲/۸۰	۱۶/۱۳	۳/۴۶	۱۶/۰۷	۳/۳۴
	گواه	۲۴/۴۱	۳/۲۰	۲۴/۲۷	۳/۰۲	۲۳/۲۰	۳/۱۶
بلوغ عاطفی	توانمندسازی اجرایی	۱۳۶/۵۷	۱۵/۷۱	۱۰۲/۵۰	۸/۹۶	۱۰۲/۰۳	۹/۱۳
	نظم‌جویی هیجان	۱۳۷/۸۵	۱۲/۵۲	۸۳/۴۷	۶/۸۳	۸۲/۹۳	۶/۸۵
	گواه	۱۳۶/۷۳	۱۱/۵۳	۱۳۵/۷۲	۱۴/۸۴	۱۳۵/۳۴	۱۵/۶۲

چنانکه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش‌آزمون بلوغ عاطفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقریبا با هم برابر بوده اما، در پس‌آزمون میانگین نمرات بلوغ عاطفی گروه آزمایش به مراتب متفاوت از میانگین نمرات گروه کنترل بوده و همچنین در جدول فوق در مقایسه مقادیر پیگیری در دو گروه آزمایش و کنترل نیز قابل مشاهده می‌باشد. همچنین در بررسی پیش‌فرض‌ها مقادیر آماره شاپیرو ویلکز در نمرات پیش آزمون و پس‌آزمون، بلوغ عاطفی در نوجوانان مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهربابل به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرها معنی دار نمی‌باشد (P>۰/۰۵) که بیانگر نرمال بودن توزیع متغیرها است. با توجه به نتایج تحلیل واریانس آزمون لوین و کرویت ماچلی، سطح معناداری بدست آمده بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین به طور کلی، می‌توان گفت پیش فرض همگونی واریانس در گروه‌ها از تجانس برخوردار است (P<۰/۰۵). به‌طورکلی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس مورد تایید واقع شد.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر (آمیخته) با گروه بندی، مراحل درمانی و تعامل متقابل

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر	توان آزمون
بلوغ عاطفی	گروه	۲۷۵۴۴/۷۲۲	۲	۱۳۷۷۲/۳۶۱	۵۹/۶۸۴	۰/۰۰۱	۰/۷۴۰	۱
	مراحل درمان	۲۰۶۲۹/۷۶۴	۱	۲۰۶۲۹/۷۶۴	۱۴۷/۲۹۶	۰/۰۰۱	۰/۷۷۸	۱
	تعامل گروه و مراحل درمان	۱۰۹۵۱/۴۴۴	۲	۵۴۷۵/۷۲۲	۳۹/۰۹۶	۰/۰۰۱	۰/۶۵۱	۱
عدم ثبات عاطفی	گروه	۱۳۴۴/۴۵۹	۲	۶۷۲/۲۳۰	۲۴/۶۰۶	۰/۰۰۱	۰/۵۴۰	۱
	مراحل درمان	۱۰۴۷/۲۱۱	۱	۱۰۴۷/۲۱۱	۵۲/۱۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۵۴	۱
	تعامل گروه و مراحل درمان	۵۲۷/۰۲۲	۲	۲۶۳/۵۱۱	۱۳/۱۲۵	۰/۰۰۱	۰/۲۸۵	۰/۹۹۶
بازگشت عاطفی	گروه	۲۱۰۴/۴۵۹	۲	۱۰۵۲/۲۳۰	۲۳/۷۵۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳۱	۱
	مراحل درمان	۱۶۲۱/۳۷۸	۱	۱۶۲۱/۳۷۸	۸۱/۲۳۷	۰/۰۰۱	۰/۶۵۹	۱
	تعامل گروه و مراحل درمان	۸۰۴/۳۵۶	۲	۴۰۲/۱۷۸	۲۰/۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۴۹۰	۱
ناسازگاری اجتماعی	گروه	۱۶۷۸/۵۱۹	۲	۸۳۹/۲۶۰	۲۹/۰۱۶	۰/۰۰۱	۰/۵۸۰	۱
	مراحل درمان	۱۲۶۴/۸۷۵	۱	۱۲۶۴/۸۷۵	۸۴/۴۶۸	۰/۰۰۱	۰/۶۶۸	۱
	تعامل گروه و مراحل درمان	۶۷۷/۸۹۴	۲	۳۳۸/۹۴۷	۲۲/۶۳۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۹	۱
فروپاشی شخصیت	گروه	۳۲۷/۹۲۶	۲	۱۶۳/۹۶۳	۷/۴۳۹	۰/۰۰۱	۰/۲۳۵	۰/۸۸۳
	مراحل درمان	۱۴۹/۵۱۱	۱	۱۴۹/۵۱۱	۱۴/۷۴۴	۰/۰۰۱	۰/۲۶۰	۰/۹۶۳
	تعامل گروه و مراحل درمان	۱۳۷/۳۹۱	۲	۶۸/۶۹۵	۶/۷۷۴	۰/۰۰۱	۰/۲۴۴	۰/۸۹۹
فقدان استقلال	گروه	۶۴۸/۰۴۱	۲	۳۲۴/۰۲۱	۱۶/۴۰۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳۹	۰/۹۹۹
	مراحل درمان	۵۳۸/۷۵۶	۱	۵۳۸/۷۵۶	۷۰/۱۹۴	۰/۰۰۱	۰/۶۲۶	۱
	تعامل گروه و مراحل درمان	۲۷۹/۸۵۳	۲	۱۳۹/۹۲۶	۱۸/۲۳۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶۵	۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد مقدار F محاسبه شده برای اثر مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. به طور مشخص در تعامل گروه و مراحل درمان تفاوت بدست آمده است. در نتیجه بین میانگین نمرات پیش آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمرات در نوجوانان مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهربابل در مراحل سه‌گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری درمانی تفاوت معنی دار وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی به منظور بررسی تفاوت بین میانگین‌ها در مراحل درمانی محاسبه شد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

جدول ۵. خلاصه نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت تعیین تفاوت پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

پیش آزمون	مرحل ۱	مرحله ۲	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	معنی داری
بلوغ عاطفی	پیش آزمون	پس آزمون	۲۹/۸۲۱	۰/۹۷۸	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	پیگیری	۳۰/۲۸۰	۰/۹۹۵	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیگیری	۰/۴۵۹	۰/۴۴۲	۱
عدم ثبات عاطفی	پیش آزمون	پس آزمون	۶/۷۳۳	۰/۷۱۲	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	پیگیری	۶/۸۲۲	۰/۷۳۲	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیگیری	۰/۰۸۹	۰/۰۸۸	۱
بازگشت عاطفی	پیش آزمون	پس آزمون	۸/۴۰۰	۰/۹۷۸	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	پیگیری	۸/۴۸۹	۰/۹۸۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیگیری	۰/۰۸۲	۰/۰۶۸	۱
ناسازگاری اجتماعی	پیش آزمون	پس آزمون	۷/۴۰۹	۰/۶۷۵	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	پیگیری	۷/۴۹۸	۰/۷۱۰	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیگیری	۰/۱۳۲	۰/۱۲۸	۱
فروپاشی شخصیت	پیش آزمون	پس آزمون	۲/۴۷۴	۰/۴۳۵	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	پیگیری	۲/۵۷۸	۰/۴۷۶	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیگیری	۰/۱۰۴	۰/۰۹۹	۱
فقدان استقلال	پیش آزمون	پس آزمون	۴/۸۰۴	۰/۵۶۴	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	پیگیری	۴/۸۹۴	۰/۵۷۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیگیری	۰/۳۲۴	۰/۳۲۲	۱

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد بین تمامی نمرات خرده مقیاس‌های بلوغ عاطفی در نوجوانان مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهربابل در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و بین پیش‌آزمون با پیگیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد (P<۰/۰۵). این در حالی است که تفاوت بین پس‌آزمون با پیگیری معنی‌دار نمی‌باشد که ناشی از ثبات درمان است (P>۰/۰۵). مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که خرده مقیاس‌های بلوغ عاطفی در نوجوانان مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهر بابل در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون به طور معنی‌دار متفاوت است (P<۰/۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی وآموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بلوغ عاطفی نوجوانان مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهربابل بود.

یکی از یافته‌های این مطالعه آن بود که آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی بر بلوغ عاطفی نوجوانان مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهربابل اثر بخش است. این یافته با نتایج جبارزاده چهاربرود و همکاران (۱۴۰۱)، مارشارک و همکاران (۲۰۱۷)، باراسو-کاتانزارو و اسلینگر (۲۰۱۶) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که توانمندسازی کارکردهای اجرایی بر بلوغ عاطفی می‌تواند تأثیر قابل توجهی داشته باشد. کارکردهای اجرایی شامل مهارت‌هایی مانند توجه، کنترل عاطفی، مدیریت زمان، حل مسئله و تصمیم‌گیری است. این مهارت‌ها به فرد کمک می‌کنند تا بتواند بهترین تصمیم‌ها را در مواجهه با موقعیت‌های مختلف بگیرد و عواطف خود را کنترل کند (روشا و همکاران، ۲۰۱۹). بلوغ عاطفی نیز به مرحله‌ای از رشد و توسعه روانی اشاره دارد که فرد قادر است با تغییرات عاطفی خود به خوبی سازگاری پیدا کند. این شامل توانایی درک و تعبیر عواطف خود و دیگران، مدیریت عواطف منفی و ایجاد روابط سالم و موثر با دیگران است (هادی نژادعمران، ۱۳۹۶). با توجه به اینکه کارکردهای اجرایی و بلوغ عاطفی هر دو نقش مهمی در توسعه فردی دارند، توانمندسازی کارکردهای اجرایی می‌تواند با رشد تنظیم، مدیریت، ایجاد راهبردهای موثر در بهبود بلوغ عاطفی تسهیل

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

کننده باشد. افزایش توانایی‌های مدیریت عاطفی و تصمیم‌گیری، بهبود توانایی‌های ارتباطی و افزایش توجه و تمرکز می‌تواند به فرد کمک کند تا در مواجهه با فشارها و تحولات زندگی بهتر عمل کند و به طور کلی بهبود کیفیت زندگی خود را تجربه کند (مارشارک و همکاران، ۲۰۱۷). برای اثربخشی بیشتر، آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی بر بلوغ عاطفی باید به شیوه‌هایی انجام شود که با نیازها و قابلیت‌های نوجوانان سازگار باشد. این آموزش می‌تواند شامل تمرینات عملی، بازی‌های تحت فشار، تمرینات تمرکز و تمرینات حافظه باشد. به طور کلی، توانمندسازی کارکردهای اجرایی می‌تواند به نوجوانان کمک کند تا مهارت‌های مورد نیاز برای مواجهه با چالش‌های زندگی را تقویت کرده، بهبود بلوغ عاطفی خود را تجربه کنند.

دومین یافته پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بلوغ عاطفی نوجوانان مراجعه کننده به مرکز مشاوره بنیاد شهید و امور ایثارگران شهربابل اثربخش است. این یافته‌ها با نتایج اسدپور و همکاران (۱۳۹۶)، جهانی و خاکپور (۱۳۹۶)، هرد و کیم اسپون (۲۰۲۱) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند به تنظیم بلوغ عاطفی کمک کند و تأثیر مثبتی بر رشد و توسعه عاطفی فرد داشته باشد. بلوغ عاطفی به تغییرات قوی در احساسات، رفتارها و روابط اجتماعی فرد در دوران بلوغ اشاره دارد. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند به فرد کمک کند تا احساسات خود را بهتر شناخته و مدیریت کند و در نتیجه با بلوغ عاطفی بهتری مواجه شود و احساسات خود را بهتر شناخته و درک کند (هرد و کیم اسپون، ۲۰۲۱). این شناخت و درک احساسات می‌تواند به فرد کمک کند تا احساسات خود را درک کرده و راه‌هایی برای مدیریت آنها پیدا کند. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به فرد راهکارهایی برای مدیریت استرس و اضطراب ارائه می‌دهد (شافر و همکاران، ۲۰۱۷). این مهارت‌ها شامل تمرینات آرامش، تکنیک‌های تنفس عمیق و تمرینات مدیریت استرس می‌شوند که به فرد کمک می‌کنند استرس را کاهش داده و بهتر با موقعیت‌های استرس‌زا در دوران بلوغ برخورد کند و هیجانات منفی خود را کنترل نماید و به جای آنها هیجانات مثبت و سازنده را تقویت کند (کوپلمن رامین و همکاران، ۲۰۲۱). به طور کلی، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند به فرد کمک کند تا با بلوغ عاطفی بهتری مواجه شود و احساسات خود را بهبود بخشد. مهارت‌های تنظیم هیجان بر بلوغ عاطفی اثربخشی بسیاری دارند و بهترین راه برای مدیریت و کنترل هیجانات خود را در مواجهه با موقعیت های مختلف بیابند (جهانی و خاکپور، ۱۳۹۶). با تمرین و توسعه این مهارت‌ها، افراد قادر خواهند بود بهترین راهکارها را برای مدیریت هیجانات خود پیدا نموده و در نتیجه، بهبود قابل توجهی در بلوغ عاطفی خود داشته باشند.

یکی دیگر از یافته‌های اصلی پژوهش حاضر این بود که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر مولفه‌های بلوغ عاطفی اثربخش معنادار و پایدارتری نسبت به آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی دارد. این یافته با نتیجه مطالعات هرد و کیم اسپون (۲۰۲۱)؛ مارشارک و همکاران (۲۰۱۷) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان تفاوت‌هایی در اثربخشی خود بر بلوغ عاطفی دارند. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان اثر بیشتری بر بلوغ عاطفی در مقایسه آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی دارد. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به نسبت آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی ممکن است بر بلوغ عاطفی اثربخش‌تر باشد به این دلیل که مبنای اساسی بلوغ عاطفی که به صورت هیجانی است تأثیر مستقیمی بر مدیریت و کنترل احساسات دارد (جهانی و خاکپور، ۱۳۹۶). آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عواطف و هیجانات را بهتر مدیریت کنند. این بهبود در خودآگاهی هیجانی می‌تواند به بلوغ عاطفی کمک کند و در روابط اجتماعی بهتر عمل کنند (کوپلمن رامین و همکاران، ۲۰۲۱) و توانایی ارتباط مؤثر، تعامل مثبت و حل مسئله را توسعه می‌دهد تا بهتر با همکلاسی‌ها و معلمان خود ارتباط برقرار کنند و در روابط اجتماعی بهتر عمل کنند. به طور کلی، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا عواطف را مدیریت کنند، خودآگاهی هیجانی بیشتری داشته باشند و در روابط اجتماعی بهتر عمل کنند و این بهبودها می‌تواند به بلوغ عاطفی کمک کند (دیویس و همکاران، ۲۰۲۲).

پژوهش حاضر به‌منظور مقایسه اثربخشی دو مداخله، یعنی توانمندسازی کارکردهای اجرایی و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر بلوغ عاطفی نوجوانان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که هر دو روش در بهبود بلوغ عاطفی نوجوانان اثربخش هستند. با این حال، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان اثربخشی معنادارتر و پایدارتری بر مولفه‌های بلوغ عاطفی در مقایسه با توانمندسازی کارکردهای اجرایی داشت. این نتایج نشان می‌دهد که برای بهبود مؤثرتر بلوغ عاطفی نوجوانان، تمرکز بر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند رویکرد بهتری باشد. یکی از محدودیت‌های این مطالعه استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس بود که تعمیم‌دهی نتایج با متاثر می‌سازد. از آنجایی که جنسیت شرکت کنندگان دختر بود، در تعمیم دهی به دانش آموزان پسر با محدودیت مواجه است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه بود و پرسشنامه‌ها علی رغم مفیدبودنشان، ممکن است باعث گردند که پاسخ‌دهندگان تحت تأثیر مطلوبیت‌های اجتماعی اقدام به پاسخ‌دهی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

کنند. آموزش توانمندسازی کارکردهای اجرایی از طریق استفاده از تمرینات و فعالیت‌های مستمر و هدفمند در طول زمان، می‌تواند به نوجوانان کمک کند تا مهارت‌های بروز بلوغ عاطفی خود را تقویت کرده و در موفقیت تحصیلی و زندگی روزمره بهتر عمل کنند. این آموزش قابل انطباق با نیازهای هر نوجوان است.

منابع

اثنی عشری، ن؛ شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای بلوغ عاطفی در رابطه بین عزت نفس و اضطراب اجتماعی نوجوانان دختر. *فصلنامه علمی- پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۶(۲۲)، ۳۵-۵۲.https://www.sid.ir/paper/227385/fa

اسدپور، ع؛ عباس پور، م؛ حسین نژاد بریس، ا. (۱۳۹۶). *اثربخشی آموزش مهارت های تنظیم هیجانی بر بلوغ عاطفی دانش آموزان دختر مدارس غیر انتفاعی شهرستان چالوس*، هشتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران.https://civilica.com/doc/676043 /

جبارزاده چهاربرود، م؛ بیرامی، م؛ نخستین گلدوست، ا؛ هاشمی، ت. (۱۴۰۱). اثربخشی توانمندسازی شناختی بر کارکردهای اجرایی و مهارگری شناختی و عاطفی دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۵(۲)، ۵۴-۳۲. https://www.sid.ir/paper/1121479/fa

جهانی، ع؛ خاکپور، ر. (۱۳۹۶). *تاثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر بلوغ عاطفی و منبع کنترل والدین*، ششمین کنگره انجمن روانشناسی ایران، تهران.https://sid.ir/paper/896849/fa

هاشمی، ز؛ عینی، س؛ شاهجویی، ت. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش‌های مبتنی بر کارکردهای اجرایی مغز بر سندرم شناختی- توجهی دانش-آموزان مبتلا به اضطراب اجتماعی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲)، ۱۳۰-۱۲۲.http://edcbmj.ir/article-1-2394-fa.html

Barkley R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, *121*(1), 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65

Carlson, S. (2023). Let Me Choose: The Role of Choice in the Development of Executive Function Skills. *Current Directions in Psychological Science*, 32, 220 - 227. https://doi.org/10.1177/09637214231159052.

Davis, A. S., Kafka, A. M., González-Morales, M. G., & Feitosa, J. (2022). Team belonging: Integrating teamwork and diversity training through emotions. *Small Group Research*, *53*(1), 88–127. https://doi.org/10.1177/10464964211044813

Dijkhuis, R., de Sonneville, L., Ziermans, T., Staal, W., & Swaab, H. (2020). Autism Symptoms, Executive Functioning and Academic Progress in Higher Education Students. *Journal of autism and developmental disorders*, *50*(4), 1353–1363. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04267-8

Funa, A., Ricafort, J., Jetomo, F., & Jr., N. (2024). Effectiveness of Brain-Based Learning Toward Improving Students' Conceptual Understanding: A Meta-Analysis. *International Journal of Instruction*. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17119a.

Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A Systematic Review of Associations Between Adverse Peer Experiences and Emotion Regulation in Adolescence. *Clinical child and family psychology review*, *24*(1), 141–163. https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x

Houdou, A., Badisy, I., Khomsi, K., Abdala, S., Abdulla, F., Najmi, H., Obtel, M., Belyamani, L., Ibrahimi, A., & Khalis, M. (2024). Interpretable Machine Learning Approaches for Forecasting and Predicting Air Pollution: A Systematic Review. *Aerosol and Air Quality Research*. https://doi.org/10.4209/aaqr.230151.

Kopelman-Rubin, D., Siegel, A., Weiss, N., & Kats-Gold, I. (2020). The relationship between emotion regulation, school belonging, and psychosocial difficulties among adolescents with specific learning disorder. *Children & Schools*, *42*(4), 216–224. https://doi.org/10.1093/cs/cdaa022

Luu, K., & Hall, P. A. (2017). Examining the Acute Effects of Hatha Yoga and Mindfulness Meditation on Executive Function and Mood. *Mindfulness*, 8(4), 873-880. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0661-2

Rocha, M. S., Yaruss, J. S., & Rato, J. R. (2019). Temperament, Executive Functioning, and Anxiety in School-Age Children Who Stutter. *Frontiers in psychology*, *10*, 2244. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02244

Shahzad, K., Khan, S., & Iqbal, A. (2024). Mental health issues of university librarians: a systematic literature review. *Global Knowledge, Memory and Communication*. https://doi.org/10.1108/gkmc-07-2023-0261.

Vargas, O., Aldaco, S., Alquicira, J., Vela-Valdés, L., & Núñez, A. (2024). Adaptive Network-Based Fuzzy Inference System (ANFIS) Applied to Inverters: A Survey. *IEEE Transactions on Power Electronics*, 39, 869-884. https://doi.org/10.1109/TPEL.2023.3327014

Wang, Q., & Huang, Q. (2024). Engaging Online Learners in Blended Synchronous Learning: A Systematic Literature Review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 594-607. https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3282278.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]