



Effectiveness of educational package of cognitive-emotional self-regulation strategies made by researcher on self-determination, self-efficacy and procrastination of aggressive female students Military families

Tahere Sam Khaniani ¹ | Parviz Sharifi Daramadi ^{2*} | Taheresadat Mirghaemi ^{3*}

Research Paper

Received:
2024/07/30
Revised:
2024/09/10
Accepted:
2024/09/14
Published:
2025/01/13

ISSN: 2588-5162
E-ISSN: 2645-517X

Abstract

The purpose of the present study was to determine the effectiveness of the educational package of cognitive-emotional self-regulation strategies developed by the researcher on self-determination, self-efficacy and procrastination of aggressive female students from military families. In the qualitative part, a semi-structured interview method was used, and in the quantitative part, a semi-experimental research method with a pre-test and post-test design was used with the control group. The statistical population of the qualitative part included all psychology professors of the university, specialists and therapists in the field of psychology (especially emotional therapies), and in the quantitative part, all the aggressive female students of the second secondary school of Tunkabon city. The sample size of the qualitative part is 10 people based on interviews at the saturation level, which was selected using the purposeful sampling method, and in the quantitative part, a sample size equal to 30 people was selected randomly in the experimental group (15 people) and the control group (15 people) were divided. The data collection tools in the qualitative part were semi-structured interviews and in the quantitative part, the self-determination questionnaire of Desi and Ryan (1985), the self-efficacy questionnaire of Scherer (1982) and the procrastination questionnaire of Tuckman (2001). In the data analysis, thematic analysis and three types of coding were used in the qualitative part, and the multivariate covariance analysis (MANCOVA) method was used in the quantitative part. The results showed that in the qualitative part, cognitive-emotional self-regulation strategies were formulated in 9 sessions, which include: awareness of feelings and emotions, skills of understanding emotions and choosing a situation, cognitive assessment with the aim of recognizing emotional experiences, skills related to prevention, introduction of self-disability and strategies to deal with it, development of mindfulness and attention, training of self-regulation strategies, and response adjustment and correct expression of emotion, were obtained and based on the results of the quantitative part, there was a significant difference between the mean scores of the post-test components of autonomy, competence and communication in The female students of the experimental and control groups showed ($P=0.001$). Conclusion: The educational package of cognitive-emotional self-regulation strategies prepared in this research can be used to improve students' psychological and personality problems and improve their self-efficacy and self-regulation.

Keywords: cognitive-emotional self-regulation strategies, students, aggressive, military families.

DOR:

1. PhD student, Department of Educational Psychology, Faculty of Literature and Human Sciences, Islamic Azad University, Qom Branch, Qom, Iran.
2. Corresponding Author: Professor of the Department of Psychology of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. dr_sharifidaramadi@yahoo.com
3. Assistant Professor, Department of Psychometrics, Faculty of Literature and Human Sciences, Shams Gonbad Institute of Higher Education, Gonbad, Iran.

This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution Non-Commercial (CC-BY-NC) license.





اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر خودتعیین‌گری، خودکارآمدی و اهمالکاری دانش‌آموزان دختر پرخاشگر خانواده‌های نظامی

طاهره سام خانیانی^۱ | پرویز شریفی درامدی^۲ | طاهره السادات میرقائمی^۳

۳

سال پانزدهم
پاییز ۱۴۰۳
صص: ۱۷۸-۱۵۹

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۳/۰۵/۰۹

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۳/۰۶/۲۰

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۳/۰۶/۲۴

تاریخ انتشار:

۱۴۰۳/۱۰/۲۴

شابا چاپی: ۵۱۶۷-۲۵۸۸
الکترونیکی: ۵۱۷۲-۲۶۴۵

DOR:

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر خودتعیین‌گری، خودکارآمدی و اهمالکاری دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم پرخاشگر خانواده‌های نظامی بود. جامعه آماری در بخش کمی کلیه دانش‌آموزان دختر پرخاشگر دوره متوسطه دوم شهرستان تهران بود. به روش نمونه‌گیری هدفمند حجم نمونه‌ای برابر با ۳۰ نفر انتخاب و بصورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) تقسیم شدند. ابزارهای گردآوری اطلاعات پرسشنامه خودتعیین‌گری دسی و ریان (۱۹۸۵)، پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) و پرسشنامه اهمالکاری تاکمن (۲۰۰۱) بود. در تحلیل اطلاعات از روش تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. براساس نتایج، در سطح تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس آزمون مولفه‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط در دانش‌آموزان دختر گروه آزمایش و گواه نشان داد ($P=0/001$). با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان از بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی که در این پژوهش تهیه شد برای بهبود مشکلات روانی و شخصیتی دانش‌آموزان و بهبود خودکارآمدی و خودتنظیمی آنان استفاده نمود.

کلیدواژه‌ها: بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی، خودتعیین‌گری، خودکارآمدی، اهمالکاری، پرخاشگر، خانواده‌های نظامی

۱. دانشجوی دکتری گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، قم، ایران.
۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روانشناسی کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۳. استادیار گروه روانسنجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، موسسه آموزش عالی شمس گنبد، گنبد، ایران.

این مقاله یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت شرایط و ضوابط مجوز (CC BY-NC) Creative Commons Attribution Non-Commercial

Commercial

توزیع شده است.



مقدمه و بیان مسئله

دوران تحصیلی مقطع متوسطه با دوران نوجوانی مراحل رشد همراه است و پل انتقال از کودکی به بزرگسالی محسوب می‌شود (قوی دست و حسنوندی، ۲۰۲۳). اولستاد^۱ و همکاران (۲۰۲۳) نوجوانی را با تحولات جسمی، جنسی، شناختی و خلقی همراه می‌دانند و نوجوان در این دوره طیفی وسیع از احساسات و عواطف را تجربه می‌کند که در صورت نامساعد بودن شرایط محیطی در پایان بلوغ این احساسات و عواطف برهم خواهد خورد و ممکن است رفتارهای پرخاشگری^۲ را در آنها بیشتر کند. نوجوانی دوره‌ای است که نوجوان از دنیای کودکی خود فاصله می‌گیرد و به دنیای بزرگسالی وارد می‌شود؛ بنابراین این دوره مستلزم تغییرات عاطفی، روانی و جسمی است (پیرخانی و همکاران، ۱۴۰۰، دمهری و همکاران، ۱۴۰۰). این تغییرات می‌تواند در شکل‌گیری خشم و رفتارهای پرخاشگرانه در نوجوانان تأثیر زیادی بگذارد و در روانشناسی، پرخاشگری نوجوانان را رفتاری می‌دانند که با هدف آسیب رساندن روحی یا جسمی به فرد صورت می‌گیرد (بونتینگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۱).

پر خاشگری یکی از مشکلاتی است که می‌تواند به صورت ناسزاگویی، تهدید کلامی و داد و فریاد، رقابت بین فردی و طرد و منزوی کردن دیگران نشان داده شود، به عبارتی دیگر، پر خاشگری به رفتاری اطلاق می‌شود که هدف آن صدمه رساندن به فرد دیگر یا نابود کردن دارایی افراد باشد، واژه اصلی در این تعریف هدف است، اگر رفتاری به صورت اتفاقی باشد پر خاشگری محسوب نمی‌شود (مالوندا، لورکا، مسورادو، سامپر و مستر^۴، ۲۰۱۹). وجود رفتار پر خاشگرانه ممکن است هیجان و شناخت نوجوان را تحت تأثیر قرار دهد و طبق مطالعه بیرکلاند، بلیکس و تورسین^۵ (۲۰۲۱) رفتار پر خاشگری موجب آسیب به فرآیند سالم شناختی-هیجانی می‌شود و ممکن است خودتعیین‌گری^۶ با مشکل مواجه شود. خودتعیین‌گری بیانگر قدرت انتخاب و گزینش افراد در تعیین و انجام امور شخصی و اجتماعی است. کسانی که قدرت انتخاب بالایی دارند، در تعیین امور زندگی خود نقش اصلی داشته و تعیین‌گر سرنوشت خویش هستند (چن و

1. Olstad, Sørensen, Lien and Danbolt
2. aggression
3. Bunting, Fox, Adhyaru and Holland
4. Malonda
5. Birkeland, Blix and Thoresen
6. self-determination

جانگ^۱، ۲۰۱۸). در نظریه خودتعیین‌گری ملزومات تحول و عملکرد سالم با استفاده از مفهوم نیازهای بنیادین روانشناختی به خودمختاری، شایستگی و ارتباط مشخص می‌شوند و یادگیری خود‌نظم بخش نوعی فرایند ساختاری فعال است که از طریق آن یادگیرندگان اهدافی را برای یادگیری‌شان تعیین می‌کنند سپس می‌کوشند تا شناخت، انگیزش، و رفتارشان را نظارت، تنظیم و کنترل کنند و احساس خودکارآمدی^۲ فرد را تقویت کند (چونگ^۳، ۲۰۲۰).

بر این اساس، خودتعیین‌گری ارتباط مستقیمی با باورهای خودکارآمدی دارد. بندورا (۲۰۰۵) در تعریف خودکارآمدی می‌گوید، خودکارآمدی باور داشتن قابلیت‌های فردی برای سازمان‌دهی و انجام اعمالی است که در موقعیت‌های پیش‌رو ضروری می‌باشند. به عبارت دیگر، خودکارآمدی به قضاوت افراد در مورد توانایی‌های آنها برای سازمان‌دهی و اجرای عملکرد مورد نیاز برای دستیابی به اهداف و سطوح مشخص شده آن عملکردها باز می‌گردد. خودکارآمدی عموماً در حوزه اختصاصی در نظر گرفته می‌شود، بدین معنا فرد می‌تواند خود باوری نسبتاً محکمی در حیطه‌ها و دامنه‌های مختلف یا موقعیت‌های عملکردی خاصی داشته باشد. اما برخی از محققین یک مفهوم عمومی از خودکارآمدی متصور شده‌اند. این مفهوم به اعتماد کلی فرد به توانایی گذر از دامنه وسیعی از خواست‌ها یا موقعیت‌های جدید برمی‌گردد. خودکارآمدی عمومی بر پایه و اساس روشن شدن لیاقت و قابلیت فرد، برای کنار آمدن موثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا می‌باشد (کورکورتو^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). براساس مطالعه نیاکنین^۵ و همکاران (۲۰۱۹) دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، دارای احساس مسئولیت‌پذیری بیشتری هستند و تکالیف خود را بموقع و بصورت کامل انجام می‌دهند، بر این اساس رفتاری همراه با اهمالکاری^۶ ندارند.

اهمالکاری مشکل شایعی است که شامل حوزه‌های زیادی از زندگی مانند: مدرسه، خانه و کار می‌شود و پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد. منظور از اهمال کاری مورد بحث تأخیر طبیعی و معمولی نیست که گاهی اوقات پیش می‌آید، بلکه منظور نوعی ویژگی شخصیتی است

1. Chen & Jang
2. Self_efficacy
3. Cheung
4. Curcuruto, Parker and Griffin
5. Nykanen, Salmela-Aro, Tolvanen and Vuori
6. Procrastination

که در رضایت فردی اختلال ایجاد می‌کند و به کیفیت روابط انسانی آسیب می‌رساند (ایرگولیک، کارا و ارین^۱، ۲۰۲۲). فیازی بیهنگه و فراری^۲ (۲۰۲۱) معتقدند که اهمال‌کاری بیانگر به تأخیر انداختن و یا اجتناب از انجام هرگونه تکلیف است که ناشی از اختلاف رفتار، بین قصد و رفتار واقعی (عمل) است و برای فرد نتایج منفی به همراه دارد (دورو و بالکیس^۳، ۲۰۱۷؛ گوستوسون و میاکی^۴، ۲۰۱۷).

آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی به معنای کاهش و کنترل هیجانات منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجانات است و تنظیم هیجان بیشتر در دو چارچوب مهم بررسی می‌شود: آموزش راهبردهای تنظیم شناختی-هیجانی که پیش از رخداد حادثه (پیش از ایجاد هیجان و یا در آغاز بروز آن) فعال می‌شوند؛ و راهبردهایی که پس از بروز حادثه و یا پس از پیدایی هیجان فعال می‌شوند، که راهبردهای خودتنظیمی که قبل از بروز رخداد استرسزا فعال می‌شوند، باعث تعبیر و تفسیر موقعیت به نحوی می‌گردند که پاسخهای هیجانی مرتبط با آن موقعیت را کاهش دهند (یانگ^۵، ۲۰۲۱). بنابراین، سطح پایین راهبردهای خودتنظیمی که ناشی از ناتوانی در مقابله مؤثر با هیجانها و مدیریت است. آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث می‌شود که فرد در موقعیت‌هایی که منجر به آسیب روانی می‌شود، از راهبردهای مقابله‌ای مناسب استفاده کند (ادیگوزل^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی شامل مواردی از قبیل: تسکین و آرام ساختن خود به هنگام ناراحتی؛ اعمال خودکنترلی؛ مدیریت خشم؛ کنترل تکانه‌ها؛ ابراز هیجانات در زمان و مکان مناسب؛ اجتناب از اضطراب، خشم و افسردگی مداوم؛ اداره کردن ناکامیها و مشکلات اجتناب ناپذیر زندگی؛ جلوگیری از سایه افکندن هیجانات منفی بر روی قضاوت و توانایی حل مسأله؛ تحمل ناکامی؛ و پذیرش و ارزش گذاشتن به خود، در فرد می‌شود و بدین ترتیب فرآیند درمان اثربخشی خود را نشان می‌دهد (ریندرز، پهونگ، رایان و توماس^۷، ۲۰۲۳، ایمانی و همکاران، ۱۴۰۳).

1. Ergulec, Kara & Eren
2. Feyzi Behnagh & Ferrari
3. Duru & Balkis
4. Gustavson & Miyake
5. Yang
6. Adıgüzel, Aşık, Bulut, Kaya & Özel
7. Reinders, Phung, Ryan, & Thomas

آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان نوجوان خانواده‌های نظامی، به منظور کاهش تنش‌های دوره نوجوانی و هدایت آنها بسوی یک هویت سالم و جلوگیری از آسیب‌های روانی و اجتماعی این دوره، و همچنین، افزایش انگیزه تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری، یک ضرورت محسوب می‌شود (رحمانی و همکاران، ۲۰۲۳، معالی مهربانی و همکاران، ۱۴۰۲). لازم به ذکر است خانواده‌های نظامی به دلیل مسائل خاص شغلی سرپرست نظامی خانواده نیازمند توجهات روان‌شناختی بیشتر است. براساس آمارهای رسمی وزارت بهداشت و درمان خانواده‌های دارای سرپرست با مشاغل سخت مانند پرستار، نظامی و مشاغل شب کار بیشتری آسیب‌های روانی و شغلی شامل فرسودگی و علائم بیماری‌های روان‌شناختی را تجربه می‌کنند (اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۱، امیرپور و همکاران، ۱۴۰۱). بالتبع فرزندان این خانواده‌ها نیز تحت تاثیر قرار می‌گیرند و آسیب‌هایی از قبیل پرخاشگری، رفتارهای تکانشی و روش‌های مقابله‌ای ناکارآمد را اتخاذ می‌کنند. لذا با در اختیار داشتن چنین بسته‌ای مدون، جامع، ساده، کاربردی و معتبر در کشور و استفاده مناسب از آن در سطحی وسیع می‌تواند بدون داشتن دغدغه‌های فرهنگی گذشته در خصوص محتوای آن برای درمانگران، متولیان و دست‌اندرکاران امور نوجوانان خانواده‌های نظامی، موجبات ارتقاء توانایی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی را در بین نوجوانان کشور به عنوان آینده‌سازان این مرز و بوم کهن فراهم آورده و به دنبال آن رشد و شکوفایی کشور در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی را به دنبال داشته باشد. از این رو، هدف محققان بررسی تاثیر بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی برای دانش‌آموزان پرخاشگر خانواده‌های نظامی است.

مبانی نظری

براساس نظریات موجود حوزه تنظیم هیجان آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی به معنای کاهش و کنترل هیجانات منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجانات است و تنظیم هیجان بیشتر در دو چارچوب مهم بررسی می‌شود: آموزش راهبردهای تنظیم شناختی-هیجانی که پیش از رخداد حادثه (پیش از ایجاد هیجان و یا در آغاز بروز آن) فعال می‌شوند؛ و راهبردهایی که پس از بروز حادثه و یا پس از پیدایی هیجان فعال می‌شوند، که راهبردهای خودتنظیمی که قبل از

بروز رخداد استرسزا فعال می‌شوند، باعث تعبیر و تفسیر موقعیت به نحوی می‌گردند که پاسخهای هیجانی مرتبط با آن موقعیت را کاهش دهند (یانگ، ۲۰۲۱). بنابراین، سطح پایین راهبردهای خودتنظیمی ناشی از ناتوانی در مقابله مؤثر با هیجانها و مدیریت است (شهپاد و همکاران، ۲۰۲۴). آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث می‌شود که فرد در موقعیت‌هایی که منجر به آسیب روانی می‌شود، از راهبردهای مقابله‌ای مناسب استفاده کند (ادیگوزل و همکاران، ۲۰۲۳). آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی شامل مواردی از قبیل: تسکین و آرام ساختن خود به هنگام ناراحتی؛ اعمال خودکنترلی؛ مدیریت خشم؛ کنترل تکانه‌ها؛ ابراز هیجانان در زمان و مکان مناسب؛ اجتناب از اضطراب، خشم و افسردگی مداوم؛ اداره کردن ناکامیها و مشکلات اجتناب ناپذیر زندگی؛ جلوگیری از سایه افکندن هیجانان منفی بر روی قضاوت و توانایی حل مسأله؛ تحمل ناکامی؛ و پذیرش و ارزش گذاشتن به خود، در فرد می‌شود و بدین ترتیب فرآیند درمان اثربخشی خود را نشان می‌دهد (ریندرز و همکاران، ۲۰۲۳).

پیشینه پژوهش

بنابر، مطالعه هونگ، لی و یی^۱ (۲۰۲۱) اهمال‌کاری با خودتنظیمی رابطه معکوسی دارند و افرادی که دچار اهمال‌کاری هستند نیازمند این هستند که راهبردهای خودتنظیمی به آنها آموزش داده شود.

روزنتال و کارلبرینگ^۲ (۲۰۱۵) شکست در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را عاملی در جهت بروز اهمال‌کاری گزارش می‌دهد. بر این اساس، تقویت راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی نقش مهمی در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان دارد و در این مورد باید آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی^۳ استفاده نمود.

اسماعیلی و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای نشان دادند راهبردهای خودتنظیمی می‌تواند به عنوان مهارت لازم در جهت بهبود سبک رفتاری دانش‌آموزان استفاده شود.

1. Hong, Lee & Ye
2. Rozental & Carlbring
3. cognitive-emotional self-regulation strategies

حسن آبادی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه ای نشان دادند مهارت خودتنظیمی هیجان می تواند تاثیرات گسترده ای بر اصلاح سبک شناختی و اصلاح راهبردهای مقابله ای دانش آموزان پرخاشگر خانواد های نظامی داشته باشد.

محرمی و سرداری (۱۳۹۹) نشان دادند آموزش مهارت های خودتنظیمی هیجان می تواند تاثیرات مهمی از جمله بهبود پیشرفت تحصیلی، اصلاح مهارت های مقابله، حل مساله و بهبود مهارت های بین فردی در دانش آموزان پرخاشگر داشته باشد. در این مطالعات بر لزوم تدوین برنامه های آموزشی منطبق با نیازهای ویژه دانش آموزان پرخاشگر خانواده های با مشاغل سخت نظامی تاکید شده است. مطالعات کنونی انجام شده عمدتاً به تاثیر برنامه های خودتنظیمی موجود پرداخته اند و نتایج حاکی از تاثیر مثبت این برنامه هاست.

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر پرخاشگر دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال ۱۴۰۲ بود. به روش نمونه گیری هدفمند حجم نمونه ای برابر با ۳۰ نفر انتخاب (با شاخص های ورودی: رضایت کامل جهت شرکت در جلسات آموزشی، اشتغال به تحصیل در مدارس دخترانه دوره متوسطه دوم، عدم بهره گیری از هیچگونه مداخلات درمان روانشناختی طی ۶ ماه گذشته) و بصورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) تقسیم شدند. برای انتخاب دانش آموزان پرخاشگر در ابتدا بر روی ۳۶۰ نفر از دانش آموز پرسشنامه ۲۹ سوالی پرخاشگری باس و پری^۱ (۱۹۹۲) اجراء و از ۳۰ نفر دانش آموزانی که نمره کل آنها ۸۸ و بالاتر بود، بعنوان دانش آموز پرخاشگر شناسایی و دعوت شد در پژوهش شرکت کنند.

ابزارها

(۱) پرسشنامه خودتعیین گری: این پرسشنامه توسط دسی و ریان (۱۹۸۵) تهیه شده است. پرسشنامه دارای ۲۱ سوال با طیف پنج گزینه ای (خیلی زیاد، زیاد، نظری ندارم، کم، خیلی کم) بود که به ترتیب نمره ۵، ۴، ۳، ۲، و ۱ به آن تعلق می گیرد. این پرسشنامه دارای ۳ خرده مقیاس

1. Buss & Perry

خودمختاری، شایستگی و ارتباط می باشد. دسی و ریان (۱۹۸۵) ضریب روایی همزمان را با پرسشنامه خودتنظیمی جوزف (۱۹۷۴) ۰/۶۱ و پایایی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش نمودند. در ایران نیز عادل، طالع‌پسند و نظیفی (۱۳۹۹) پایایی کل آزمون را با روش الفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب الفای کرونباخ ۰/۸۸ بدست آمد.

۲) پرسشنامه خودکارآمدی: این پرسشنامه توسط شرر (۱۹۸۲) (GSES)^۱ تهیه شده و دارای ۲۳ سؤال با طیف پنج گزینه ای بسیار زیاد، زیاد، تا حدودی، کم و بسیار کم می باشد که نمره ۱-۲-۳-۴-۵ به آن تعلق می گیرد. در این پرسشنامه ۶ سؤال انتهایی خودکارآمدی اجتماعی را مورد سنجش قرار می دهد و بقیه سوالات خودکارآمدی عمومی را می سنجد. دامنه نمره بین صفر تا ۱۴ نشانگر مقیاس سنجش است. شرر (۱۹۸۲) روایی همزمان پرسشنامه را ۰/۶۶ و پایایی آن را ۰/۸۷ گزارش نموده اند. در ایران نیز فولادچنگ و حسن نیا (۱۳۹۳) پایایی کل آزمون را با روش الفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب الفای کرونباخ ۰/۸۳ بدست آمد.

۳) پرسشنامه اهمالکاری: این پرسشنامه توسط تاکمن (۲۰۰۱) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۶ سؤال با طیف چهار گزینه‌های از «مطمئن این چنین نیستم نمره ۱ تا مطمئن این چنین هستم نمره ۴» می باشد نمره بالاتر نشاندهنده اهمال کاری بیشتر است. تاکمن (۲۰۰۱) روایی همزمان پرسشنامه را ۰/۵۲ و پایایی آن را ۰/۸۴ گزارش نموده اند. در ایران نیز حسن آبادی، خامسان و طالب زاده شوشتری (۱۴۰۰) پایایی آزمون را با روش الفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب الفای کرونباخ ۰/۸۶ بدست آمد.

بسته آموزشی تنظیم هیجان: در قسمت اجرای متغیر مستقل، در ابتدا برای انتخاب دانش-آموزان پرخاشگر به چهار مدرسه دخترانه دوره متوسطه دوم مراجعه و پرسشنامه پرخاشگری بر روی ۳۶۰ نفر از دانش آموز اجرا شد. در این بین تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزانی که نمره ۸۸ و بالاتر در پرسشنامه پرخاشگری کسب کردند، به عنوان دانش آموز پرخاشگر شناسایی و دعوت شد

1. General Self - Efficacy Questionnaire

در پژوهش شرکت کنند. سپس بصورت تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. قبل از شروع مداخلات آموزشی، پرسشنامه‌های خودتعیین‌گری، خودکارآمدی و اهمالکاری برای هر دو گروه اجرا و سپس بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی برای گروه آزمایش (در ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفته‌ای یک بار) اجراء شد. پس از اتمام جلسات آموزشی مجدداً پرسشنامه‌های پژوهش برای گروه آزمایش اجراء شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد.

جدول ۱. بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی

جلسات	هدف	محتوا
اول	آگاهی از احساسات و هیجانها	-تعریف هیجان -شناخت انواع هیجان -شناخت فرایند شناختی، فیزیولوژیک و رفتاری ایجاد هیجان و اثرگذاری آن بر کارکرد روزانه -شناسایی هیجان در حالات فیزیکی و روانشناختی -تکلیف: شناسایی و نوشتن هیجانهایی که در روابط روزمره تجربه می شود
دوم	مهارتهای درک هیجان و انتخاب موقعیت	- نامگذاری و برچسب زدن به هیجانان -تمایز میان هیجانان مختلف -تأثیر ژنتیک و محیط بر هیجانان -تکلیف: شناسایی و نوشتن تفاوت‌های هیجانی مختلف
سوم	ارزیابی شناختی با هدف شناخت تجربه های هیجانی	-پیامدهای شناختی واکنشهای هیجانی و ارزیابی شناختی از آنها - پیامدهای فیزیولوژیک واکنشهای هیجانی و ارزیابی شناختی از آنها - پیامدهای رفتاری واکنشهای هیجانی و ارزیابی شناختی از آنها -تکلیف: شناسایی و نوشتن پیامدهای واکنشهای هیجانی و عملکرد شناختی فرد از آنها در زندگی روزمره
چهارم	مهارتهای مربوط به پیشگیری	-خودارزیابی با هدف شناخت تجربه های هیجانی -خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب پذیری هیجانی -خودارزیابی با هدف شناسایی از راهبردهای خودتنظیمی

جدول ۱. بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی

جلسات	هدف	محتوا
پنجم	معرفی خودناتوان سازی و راهبردهای مقابله با آن	- معرفی هیجان خشم و راههای غلبه بر آن - تکلیف: شناسایی و نوشتن چگونگی مقابله با هیجانی منفی - خودناتوان سازی و آموزش مقابله با آن (آشنایی با خودناتوان سازی، اهمالکاری) - آموزش ابعاد خودناتوان سازی (آشنایی با ابعاد خلق منفی، تلاش و عذرتراشی) - تکلیف: بکارگیری راهبردهای مقابله با خودناتوان سازی در زندگی روزمره
ششم	گسترش حضور ذهن و توجه	- نقش ذهن در تولید، نگهداری، افزایش یا کاهش پاسخ هیجانی - توجه آگاهانه به هیجان فعلی - توجه کامل به هیجان مثبت و منفی خود و پذیرش آن بدون قضاوت و ابراز صحیح هیجان - شناسایی ارزیابیهای غلط و متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی - تکلیف: بکارگیری راهبردهای حضور ذهن در زندگی روزمره
هفتم	آموزش راهبردهای خودتنظیمی	- آموزش راهبردهای سازماندهی - آموزش راهبردهای برنامه ریزی - آموزش راهبردهای مدیریت زمان - تکلیف: بکارگیری راهبردهای آموزش داده شده در زندگی روزمره
هشتم	آموزش راهبردهای خودتنظیمی	- آموزش راهبردهای فراشناختی (راهبردهای کنترل، نظارت، ارزشیابی) - آموزش راهبردهای مدیریت منابع (خوددستوردهی، خودتقویتی) - آموزش راهبردهای نظم دهی (اصلاح و تغییر راهبرد شناختی) - آموزش راهبردهای گوش دادن فعال و تمرکز بر موضوع - تکلیف: بکارگیری راهبردهای آموزش داده شده در زندگی روزمره

جدول ۱. بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی

جلسات	هدف	محتوا
نهم	تعدیل پاسخ و ابراز صحیح هیجان	-آموزش ابراز هیجان -اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده های محیطی -آموزش تخلیه هیجانی -آموزش تن آرامی -تکلیف: بکارگیری راهبردهای آموزش داده شده در زندگی روزمره

فرضیه های پژوهش

- ۱- بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر خودتعیین گری دانش آموزان دختر پرخاشگر خانواده های نظامی تاثیر دارد.
- ۲- بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر پرخاشگر خانواده های نظامی تاثیر دارد.
- ۳- بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر اهمال کاری دانش آموزان دختر پرخاشگر خانواده های نظامی تاثیر دارد.

یافته های پژوهش

میانگین سن کل دانش آموزان شرکت کننده ۱۶،۳ ماه و انحراف استاندارد ۲،۳ بود. به منظور بررسی فرضیات پژوهش ابتدا به بررسی مفروضات تحلیل کواریانس پرداخته می شود. F مشاهده شده (۱،۵۵) برای آزمون باکس در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ تفاوت معناداری را بین نمرات مولفه های خودمختاری، شایستگی و ارتباط دانش آموزان دختر پرخاشگر نشان نمی دهد. بنابراین با تایید برابری واریانس دو گروه امکان استفاده از تحلیل کواریانس برای تحلیل استنباطی داده ها فراهم شده است. همچنین F مشاهده شده برای آزمون لوین در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ تفاوت معناداری را بین واریانس نمرات مولفه های خودمختاری (۲،۴۴)، شایستگی (۰،۰۴) و ارتباط (۰،۷۶) دانش آموزان دختر پرخاشگر نشان نمی دهد. بنابراین فرض صفر یعنی فرض همگنی واریانس ها در سه متغیر پذیرفته می شود. با توجه به این که آماره $F(۲،۱۹)$ در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ معنادار نبوده، عدم

وجود تعامل بین اثر پیش آزمون و متغیر مستقل (بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی) را نشان می‌دهد. بنابراین، فرضیه همگنی شیب رگرسیون تأیید می‌شود. در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات کل پیش آزمون و پس آزمون خودتعیین‌گری، خودکارآمدی و اهمالکاری دانش آموزان دختر پرخاشگر خانواده‌های نظامی گروه آزمایش و گواه آمده است. جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات کل پیش آزمون و پس آزمون خودتعیین‌گری، خودکارآمدی و اهمالکاری دانش آموزان دختر پرخاشگر خانواده‌های نظامی گروه آزمایش و گواه

	پس آزمون		پیش آزمون		
متغیر وابسته	میانگین	انحراف معیار	میانگین	گروه	
خودتعیین‌گری	۴۶/۹۳	۶/۵۷	۴۰/۲۶	آزمایش	۷/۷۲
	۴۰/۹۳	۷/۸۰	۴۱/۰۷	گواه	۷/۵۹
خودکارآمدی	۴۷/۲۰	۵/۶۱	۴۲/۳۳	آزمایش	۶/۹۹
	۴۴/۹۳	۶/۷۳	۴۵/۲۶	گواه	۷/۷۰
اهمالکاری	۳۰/۵۳	۹/۱۸	۳۶/۱۳	آزمایش	۹
	۳۴/۷۳	۷/۴۷	۳۵/۴۰	گواه	۹/۳۰

چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش آزمون نمره کل خودتعیین‌گری، خودکارآمدی و اهمالکاری گروه آزمایش و گواه تقریباً با هم برابر بوده اما، در پس آزمون خودتعیین‌گری و خودکارآمدی میانگین نمرات گروه آزمایش بزرگتر، و در اهمالکاری میانگین نمرات گروه آزمایش کوچکتر از میانگین نمرات گروه گواه بوده است. در جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه میانگین مولفه‌های خودتعیین‌گری، خودکارآمدی و اهمالکاری دانش آموزان دختر پرخاشگر در گروه آزمایش و گواه در پس آزمون ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه میانگین مولفه‌های خودتعیین گری، خودکارآمدی و اهمالکاری دانش‌آموزان دختر پرخاشگر در گروه آزمایش و گواه در پس‌آزمون

آزمون	ارزش	F مقدار	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلائی	۰/۸۴	۴۱/۹۲	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۱
لامبدای ویلکز	۰/۱۵	۴۱/۹۲	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۱
اثر هتلینگ	۵/۴۶	۴۱/۹۲	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۱
آزمون بزرگترین ریشه وری	۵/۴۶	۴۱/۹۲	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۱

نتایج جدول ۴-۱۳، F مشاهده شده در سطح $\alpha = 0/05$ رابطه ترکیب خطی متغیرهای وابسته (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) با متغیر مستقل (بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی) معنادار است. یعنی آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر متغیرهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط اثر دارد. در جدول ۴ نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) نمرات اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر خودتعیین گری، خودکارآمدی و اهمالکاری گری دانش‌آموزان دختر پرخاشگر خانواده‌های نظامی آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) نمرات اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر خودتعیین گری، خودکارآمدی و اهمالکاری گری دانش‌آموزان دختر پرخاشگر خانواده‌های نظامی

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F مقدار	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
گروه	خودتعیین گری	۲۷/۷۶	۱	۲۷/۷۶	۲۹/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۲۵	۱
	خودکارآمدی	۳۳/۰۹	۱	۳۳/۰۹	۵/۸۵	۰/۰۲	۰/۱۸	۰/۸۴
	اهمالکاری	۵۵/۸۹	۱	۵۵/۸۹	۱۲۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۱

نتایج جدول ۴، F مشاهده شده در سطح $\alpha = 0/05$ تفاوت معناداری را بین میانگین نمرات پس‌آزمون خودتعیین گری، خودکارآمدی و اهمالکاری در دانش‌آموزان دختر گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد. بنابراین می‌توان اذعان داشت، آموزش بسته راهبردهای خودتنظیمی شناختی-

هیجانی بر افزایش خودتعیین‌گری و خودکارآمدی و کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان دختر تاثیر داشته است. براساس مقادیر حاصل از اندازه اثر، تغییرات ایجاد شده در متغیر خودتعیین ۲۵ درصد، خودکارآمدی ۱۸ درصد و اهمالکاری ۳۶ درصد تحت تاثیر آموزش بسته راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی ساخته بوده است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

یافته‌های تاثیر آموزش بسته راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر خودتعیین‌گری، خودکارآمدی و اهمالکاری دانش‌آموزان دختر پرخاشگر دوره متوسطه دوم نشان داد، تفاوت معناداری را بین میانگین نمرات پس‌آزمون خودتعیین‌گری، خودکارآمدی و اهمالکاری در دانش‌آموزان دختر گروه آزمایش و گواه وجود داشت. بنابراین می‌توان اذعان داشت، آموزش بسته راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی بر افزایش خودتعیین‌گری و خودکارآمدی و کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان دختر تاثیر داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر در راستای نتایج پژوهش ژاکولی و همزلاری^۱ (۲۰۲۳)، محمد، کوسونوگوو و لیوسین^۲ (۲۰۲۲)، و بورگر، هویلی و هنیکی^۳ (۲۰۲۱) قرار دارد.

در پژوهش ژاکولی و همزلاری (۲۰۲۳) تاثیر آموزش تنظیم هیجانی بر انگیزه یادگیری، خودتعیین‌گری و تعلل‌ورزی تحصیلی، در تحقیق محمد و همکاران (۲۰۲۲) تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر خودتعیین‌گری، و در مطالعه بورگر و همکاران (۲۰۲۱) رابطه راهبردهای خودتنظیمی با خودتعیین‌گری، مورد تایید قرار گرفت. یکی از ویژگیهای جالب توجه انسانها، توانایی آنها برای تنظیم و تعدیل هیجانهای خود در ارتباط با نیازهای موقعیتی خاص است و این احتمال وجود دارد که این توانایی ناشی از سازگاری طبیعی آنها باشد. وقتی درباره هیجان صحبت می‌شود، نباید گفت انسان موجودی است که فقط هیجانها را تجربه می‌کند، بلکه آنها را بازبینی، تنظیم و گاهی حتی با آنها مبارزه می‌کند و این آن چیزی است که مبانی نظری تنظیم شناختی هیجانی را تشکیل می‌دهد (ساوتسکی^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهشها (بورگر، هویلی و هنیکی، ۲۰۲۱) نشان می‌دهد

1. Xhakolli & Hamzallari
2. Mohammed, Kosonogov & Lyusin
3. Bürgler, Hoyle & Hennecke
4. Savitsky

افراد مختلف برای تنظیم فرایندهای مختلف هیجانی از راهبردهای متفاوتی بهره می‌برند و یکی از متداولترین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، استفاده از این راهبردهای، تقویت خودتعیین‌گری که همان انگیزش درونی است زیرا، موجب می‌شود فرد با انرژی بیشتری در صدد دستیابی به اهداف زندگی و موفقیت حرکت کند. بر همین اساس، در بسته راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی سه راهبرد نقش ذهن در تولید، نگهداری، افزایش یا کاهش پاسخ هیجانی، راهبرد توجه کامل به هیجان مثبت و منفی خود و پذیرش آن بدون قضاوت و ابراز صحیح هیجان، و همچنین راهبرد شناسایی ارزیابیهای غلط و متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، تدوین و اجراء شده تا دانش آموزان با آگاهی از عملکرد هیجان و افکار، بهتر آنها را کنترل و هدایت کند به گونه‌ای که بر انگیزه‌های درونی بیشتر تکیه کنند.

در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت، آموزش راهبردهای مدیریت منابع مانند خوددستوردهی، خودتقویتی و اصلاح و تغییر راهبرد شناختی، در شرایط تهدیدکننده و چالش برانگیز، منجر به افزایش توانایی سازگاری دانش آموزان و باعث رشد خودتعیین‌گری و افزایش آستانه تحمل ناکامی آنها می‌شود. چنانچه گارنفسکی و کرایچ (۲۰۱۶) معتقدند افراد در مواجهه با رویدادهای منفی چگونه آنها را ارزشیابی می‌کنند و خوددستوردهی در آنها چگونه عمل می‌کند؛ از اهمیت بالایی برخوردار است و تنظیم شناختی هیجانی این توانمندی را به افراد می‌دهد که از موقعیت تنش‌زا ارزیابی درستی داشته باشند و از آن در جهت دستیابی یک تجربه مثبت برای افزایش نشاط و شادابی استفاده کنند. افزون بر این پژوهشها (گراس و جان، ۲۰۱۳) نشان داده‌اند که فقدان مهارتهای تنظیم اصلاح و تغییر راهبرد شناختی هیجانی و ناتوانی در ابراز هیجان باعث می‌شود افراد دچار حس ناکامی و غمگینی شوند و بیشتر انگیزه‌های بیرونی هدایت‌گر آنها خواهد بود و در نتیجه با کم‌رنگ شدن انگیزه‌های بیرونی دست از تلاش و فعالیت می‌کشند و خودتعیین‌گری آنها کاهش می‌یابد.

در تبیینی دیگر، مطالعه نقش نواحی مختلف مغز در دوره نوجوانی نشان می‌دهد، عملکرد متصل دستگانه‌های هورمونی و عصبی و شناختی نوجوان در طول دوران بلوغ باعث می‌شود که نتواند صرفاً با یک بُعد یا مؤلفه درباره رفتار و عمل قضاوت کند به همین دلیل در ارزیابی موقعیت و شرایط هیجانی، جنبه‌های منفی غلبه کند و ناتوانی دانش‌آموز نوجوان در مدیریت هیجان و

طغیان یا سرکوب آن، اولین ارمغانش کناره‌جویی و دست‌کشیدن از فعالیتهای سودبخش و احساس ناکارآمدی است بر همین اساس، بسته راهبردهای خودتنظیمی شناختی-هیجانی با استفاده از دو راهبرد خودارزیابی با هدف شناخت تجربه‌های هیجانی و راهبرد خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی و تکیه بر دیدگاه دل‌بستگی، دیدگاه هیجانی دانش‌آموزان را اصلاح نموده و تلاش نمود تا احساس امنیت، اعتماد، اطمینان و ایمنی فردی و اجتماعی آنها را تقویت کند، در نتیجه احساس امنیت، اعتماد، اطمینان و ایمنی در روابط با دیگران موجب کاهش ترس‌ها و ناامنی‌ها شده و دانش‌آموزان در یک چرخه مثبت ارتباطی که موجب تقویت باورهای خودکارآمدی شده، قرار گرفتند.

در واقع، در فرایند آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی براساس تکنیک «شناخت فرایند شناختی، فیزیولوژیک و رفتاری ایجاد هیجان و اثرگذاری آن بر کارکرد روزانه»، به دانش‌آموزان دختر پرخاشگر گروه آزمایش آموخته که هر موقعیتی اثر هیجانی ویژه خود را دارد و آنچه مهم است تغییر و تنظیم شناختی و تعدیل پاسخها است تا تجربه هیجانی مثبت حاصل شود تا باورهای خودکارآمدی هیجانی افزایش یابد. بر همین اساس ته‌برینکه^۱ و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند بخش مهمی از هوش هیجانی به حوزه مهار درونی هیجانها مربوط می‌شود و آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا شدت هیجانهای خود را تعدیل و در نتیجه رفتار خود را احتر کنترل کنند. این آموزش‌ها علاوه بر شیوه‌های ابراز هیجان، فرایندهای برانگیختگی هیجان را نیز دربرمی‌گیرد. و مهارتهای تنظیم هیجان ارتباط معلم و شاگرد را تسهیل، و از طریق کانال انگیزه، او را درگیر تجربه هیجانی مثبت می‌کند (بکرمن و سارکو^۲، ۲۰۱۶).

با استناد به مطالعات انجام شده و ضرورت تحقیق حاضر، فرزندان خانواده‌های نظامی مشکلات روانشناختی از قبیل تکانشگری، افسردگی، پرخاشگری و مشکلات بین فردی را تجربه می‌کنند. به نظر می‌رسد بسته‌های آموزشی بهبود تنظیم هیجان بتواند ابعادی از این مشکلات را پوشش دهد و با توجه به شرایط شغلی سرپرستان خانواده‌ها فرزندان بتوانند با آموزش این راهبردها به مدیریت و تنظیم خود بپردازند. در واقع، محتوای بسته آموزشی تدوین شده، حاوی مفاهیمی مشتمل بر بهبود سبک‌های ارتباطی و بهبود راهبردهای مقابله در دانش‌آموزان خانواده

1. Te Brinke
2. Beckerman & Sarracco

های نظامی است. لازم به ذکر است نتایج این مطالعه می تواند کاربردهای مهمی در زمینه سلامت روان فرزندان خانواده های نظامی و زمینه سازی ساختارهای سلامت روان در بخش های نظامی و مراکز ارائه دهنده خدمات سلامت روان به فرزندان نظامی داشته باشد.

از محدودیت های پژوهش حاضر، کوچک بودن نمونه آماری و اجرا شدن آن در یک شهر خاص (تهران)، لازم است که در تعمیم نتایج پژوهش با احتیاط عمل کرد و به تشابه موقعیتی و تفاوت های فرهنگی توجه نمود. افزون بر این تمرکز این مطالعه بر دانش آموزان خانواده های نظامی تعمیم نتایج به سایر گروه های جمعیتی دانش آموزان پرخاشگر را کاهش دهد. همچنین، پیشنهاد های کاربردی به این اشاره نمود که یافته های این پژوهش می تواند اطلاعات مفیدی را برای مشاوران و روان درمان گران و مددکاران شاغل در مدارس و سازمانها فراهم آورد تا آسیب اجتماعی را کاهش و از بروز رفتارهای پرخطر در دانش آموزان جلوگیری کنند؛ و در نهایت با آموزش خودتنظیمی شناختی هیجان، دانش آموزان بتوانند، هیجان، انواع هیجان، نحوی ابراز در موقعیتهای مختلف، موقعیتهای تحریک کننده رو شناسایی کنند به نحو مؤثری هیجانانشان را مدیریت کنند؛ این آموزش می تواند باهدف بهبود تکانش گری و عاطفه مثبت و منفی نوجوانان برای دانش آموزان استفاده شود تا رفتارهای پرخطر در آنها تقلیل یابد.

قدردانی

بدینوسیله نویسندگان از کلیه شرکت کنندگان در این مطالعه تشکر و قدردانی به عمل می آورند.

فهرست منابع

- Imani, Mehdi, Zohrabi, Mojtabi, Gudarzi, Mohammad Ali, & Mohammadi, Nurullah. (1403). Investigating the effectiveness of integrative meta-diagnostic group therapy on metacognition and positive meta-emotions and anxiety sensitivity in veterans with trauma-related comorbidity and depression. *Military Psychology*, 15(2), 37-66.
- Amirpour, Barzo, & Sadeghin, Ruhollah. (1401). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between existential anxiety and distress tolerance with corona disease anxiety among air defense soldiers. *Military Psychology*, 13(52), 123-146.
- Esmaili, Vahid; Aryapouran, Saeed; Amiri, Hassan. (1401) Effectiveness of emotion regulation treatments and time perspective on anxiety and emotional regulation disorder of adolescents in the period of covid-19. *Psychological Studies Quarterly*, 18(3), 63-77.
- Amani, Kazem., and Naimi, Kader. (2018) Effectiveness of emotion regulation training on exam anxiety and processing efficiency in high school female students. *Rouyesh Journal of Psychology*, 8(9), 61-68.
- Demhari, Ferangis, Rostami, Masoumeh, & Saeed Menesh, Mohsen. (1400). Investigating the effectiveness of compassion therapy on guilt, perfectionism and shame schema in the children of police forces. *Military Psychology*, 12(48), 59-74.
- Pirkhafi, Alireza, Hosseini, Seyyed Mohammad Hamid, & Mohammadi, Akbar. (1400). Designing students' creativity model based on the feeling of belonging to the school with the role of mediator of resilience in the schools of five military settlements in Tehran. *Military Psychology*, 12(48), 41-57.
- Pourabdel, Saeed; Sobhi Qaramalki, Nasser; Qaidi, Gholamhossein; Nabi Dost, Alireza. (2018). The effectiveness of emotion regulation training on reducing burnout and academic procrastination of students with specific learning disorders. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 49-68.
- Hasanabadi, Atiyeh; Khamsan, Ahmed; Talebzadeh Shushtri, Leila. (1400) Effectiveness of Gross' emotional regulation training package on procrastination of female students of Birjand University. *Journal of New Educational Thoughts*, 17(3), 103-119.
- Ma'ali Mehrabani, Elham, Habi, Mohammad Baqer, & Moradi, Hojatullah. (1402). The effect of schema therapy on emotional regulation in married women with military spouses. *Military Psychology*, 14(4), 115-131.
- Salmanzadeh Najafabadi, Fatemeh. (1402). Effectiveness of emotion regulation training on academic procrastination, exam anxiety, psychological well-being and executive functions in first-grade female students. Master's thesis in psychology of Khorasan Azad University.
- Moharrami, Nasa.; and Sardari, Baqer. (2019) Effectiveness of teaching emotional regulation skills on executive functions in students with procrastination symptoms. *Journal of Education and Evaluation*, 13(49), 37-63.
- Adıgüzel, T., Aşık, G., Bulut, M.A., Kaya, M.H. and Özel, S. (2023) Teaching self-regulation through role modeling in K-12. *Front. Educ.* 8:1105466. doi: 10.3389/educ.2023.1105466
- Bandura, A. (2005). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.

- Beckerman, N. L., & Sarracco, M. (2016). Enhancing emotionally focused couple therapy through the practice of mindfulness: A case analysis. *Journal of Family Psychotherapy*, 22(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08975353.2011.551082>.
- Birkeland, M. S., Blix, I., and Thoresen, S. (2021). Trauma in the third decade: ruminative coping, social relationships and posttraumatic stress symptoms. *J. Affect. Disord.* 278, 601–606. doi: 10.1016/j.jad.2020.09.095
- Bunting, A., Fox, S., Adhyaru, J., and Holland, A. (2021). Considerations for minority ethnic young people in multisystemic therapy. *Clin. Child Psychol. Psychiatry* 26, 268–282. doi: 10.1177/1359104520969762
- Bürgler, S., Hoyle, R. H., & Hennecke, M. (2021). Flexibility in using self-regulatory strategies to manage self-control conflicts: The role of metacognitive knowledge, strategy repertoire, and feedback monitoring. *European Journal of Personality*, 35(6), 861–880. <https://doi.org/10.1177/0890207021992907>
- Chen, K. C. & Jang, S. J. (2018). selfdetermination theory. *Nursing*, 3(2), 124–131
- Cheung, R. Y. M. (2020). Constructive interparental conflict and child adjustment in the chinese context: A moderated mediation model of emotional security and disintegration avoidance. *Journal of Child and Family Studies*, 30(3), 733–745. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01851-w>
- Curcuruto, M., Parker, S.K. and Griffin, M.A. (2019). Proactivity towards workplace safety improvement: an investigation of its motivational drivers and organizational outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/1359432x.2019.1572115>.
- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, selfesteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, 6, 97–119.
- Ergulec, F., Kara, A., & Eren, E. (2022). The impact of flipped learning on the relationship between self-regulated online learning and academic procrastination. *Current Psychology*. On first line. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03136-5>
- Feyzi Behnagh, R., & Ferrari, J. R. (2022). Exploring 40 years on affective correlates to procrastination: A literature review of situational and dispositional types. *Current Psychology*, 41, 1097–1111. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02653-z>
- Ghavidast, M., & Hassanvandi, S. (2023). Examination of the relationship between severity of addiction and personality: the mediating effect of social alienation and emotional, cognitive regulation. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 17(1).
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt M. M, Kraaij, V.(2016) Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: the development of an instrument. *European Child Adolescence Psychiatry*; 16: 1-9.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2013). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1): 348-362.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160–172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 174, 110673. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P., & Mestre, M. V. (2019). Parents or Peers? Predictors of Prosocial Behavior and Aggression: A Longitudinal Study. *Front. Psychol*, 10(2379). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02379>
- Mohammed, A. R., Kosonogov, V., & Lyusin, D. (2022). Is emotion regulation impacted by executive functions? An experimental study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(3), 182-190.
- Nykanen, M., Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., and Vuori, J. (2019). Safety self-efficacy and internal locus of control as mediators of safety motivation – Randomized controlled trial (RCT) study. *Safety Science*, 117, 330–338. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.04.037>
- Olstad, K., Sørensen, T., Lien, L., and Danbolt, L.J. (2023) Adolescents with developmental traumas in therapy in a child and adolescent mental health service, outpatient unit: experiences of daily living and expectations for therapy – a qualitative study. *Front. Psychol*. 14:946394. doi: 10.3389/fpsyg.2023.946394
- Rahmani, E., Rahmanian, M., Mansouri, K., Mokhayeri, Y., Jamalpour, Y., & Hassanvandi, S. (2023). Are There any Possible Side Effects of Neurofeedback? A Systematic Literature Review and Meta-analysis. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 17(3).
- Reinders, H., Phung, L., Ryan, S., Thomas, N. (2023). The key to self-regulated learning: A systematic approach to maximising its potential. Oxford University Press.
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2015). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5, 1488–1502. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.513160>
- Savitsky, B., Findling, Y., Erel, A., and Hendel, T. (2020). Anxiety and coping strategies among nursing students during the covid-19 pandemic. *Nurse Educ. Pract.* 46, 1–7. doi: 10.1016/j.nepr.2020.102809.
- Shahyad, S., Rahmani, E., Nikdaneh, M., Ashoori, A., Azadi, S., & Hassanvandi, S. (2024). Effectiveness of Neurofeedback on Psychological Stress, Salivary Cortisol and α -amylase Level in Students: A Randomized and Parallel-Group Clinical Trial. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, (In Press).
- Te Brinke, L. W., Menting, A. T., Schuiringa, H. D., Deković, M., Weisz, J. R., & De Castro, B. O. (2021). Emotion regulation training as a treatment element for externalizing problems in adolescence: A randomized controlled micro-trial. *Behaviour research and therapy*, 143, 103889
- Waltz, C. F., & Bausell, R. B. (1981). *Nursing research: Design, statistics, and computer analysis*. Philadelphia, PA: F. A. Davis Company.
- Yang, Z. (2021). Does procrastination always predict lower life satisfaction? A study on the moderation effect of self-regulation in China and the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690838>
- Xhakolli, B. R., & Hamzallari, O. (2023). Academic Procrastination in Students During Covid-19 Pandemic: The Role of Perceived Challenges and Learning Motivatio

