اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی، تحمل پریشانی هیجانی و همدلی دانش آموزان‌دختر پرخاشگر

فاطمه خادمی[۱]، شهربانو دهرویه[۲]

تاریخ دریافت : ۱۴۰۳/۵/۱۶ تجدید نظر :۱۴۰۳/۱۰/۵
پذیرش نهایی : ۱۴۰۳/۱۱/۱۵

چکیده

اهداف: هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی، تحمل پریشانی هیجانی و همدلی دانش آموزان دختر پرخاشگر بود. **روش:** روش پژوهش، آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۱۸۰ نفر بود. نمونه آماری تعداد ۳۰ نفر از دانش آموزان که به شیوه تصادفی خوشه ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل قرار گرفتند. افراد گروه نمونه با استفاده از پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) غربالگری شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی حساسیت بین فردی بایس و پارکر(۱۹۸۹)، تحمل پریشانی هیجانی سیمونز و گاهر(۲۰۰۵)، همدلی مهرابیان(۱۳۸۹) جمع آوری شد. سپس با استفاده از روش کواریانس چند متغیره و تک متغیره در نرم افزار SPSS-۲٤ تحلیل شدند. **یافته‌ها:** تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی و تحمل پریشانی هیجانی اثربخش بوده اما بر همدلی تأثیرگذار نبود. **نتیجه گیری:** نتایج این مطالعه نشان داد که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به طور قابل توجهی کیفیت زندگی و سلامت روانی دانش‌آموزان پرخاشگر را بهبود بخشد و به کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی آنها کمک کند.

واژه‌های کلیدی: *آموزش تنظیم هیجان، حساسیت بین فردی، تحمل پریشانی هیجانی، همدلی، دانش آموزان دختر پرخاشگر*

۱. فاطمه خادمی گروه روانشناسی- موسسه آموزش عالی ادیب مازندران - - - گروه روانشناسی- موسسه آموزش عالی ادیب مازندران
۲. شهربانو دهرویه - *استادیار موسسه اموزش عالی ادیب مازندران - - استادیار،گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی ادیب مازندران، ساری، ایران

Effectiveness of Emotion Regulation Training on the Interpersonal Sensitivity, Emotional Distress Tolerance and Empathy of Aggressive Female Students

Fateme Khademi, Shahrbanoo Dehrouyeh

Received: ۶ – ۸ – ۲۰۲۴ **Revised:** ۲۵ – ۱۲ – ۲۰۲۴
Accepted: ۳ - ۲ - ۲۰۲۵

Abstract

Objectives: The purpose of this research was to investigate the effectiveness of emotion regulation training on the interpersonal sensitivity, emotional distress tolerance and empathy of aggressive female students. **Methods:** The research method was an experiment with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population included ۱۸۰ students studying in the first secondary schools of Pol-e-Sefid City in the first half of the academic year ۲۰۲۳-۲۰۲٤. Overall, ۳۰ students were selected by multi-stage cluster random method and placed in the two groups of experimental and control (each ۱۵ □□□□□□). The people of the sample group were screened by using the aggression questionnaire (Buss & Perry, ۱۹۹۲). Data were collected using interpersonal sensitivity questionnaire (Boyce & Parker, ۱۹۸۹), emotional distress tolerance (Simons & Gaher, ۲۰۰۵), and empathy (Mehrabian and Epstein, ۱۹۷۲). Data analysis was done by multivariate and univariate covariance methods in the SPSS-۲٤ software**. Results:** The findings showed that emotion regulation training was effective on interpersonal sensitivity and tolerance of emotional distress, but it did not affect empathy. **Conclusions:** Based on the study results, emotion regulation training can significantly improve the quality of life and mental health of aggressive students and help reduce their behavioral and emotional problems.

Key words: *Emotion regulation training, Interpersonal sensitivity, Emotional distress tolerance, Empathy, Aggressive female students*

۱. Department of Psychology, Adib Mazandaran Institute of higher education, Sari, Iran (educat۱۳۸۰@gmail.com)
۲. Assistant professor, Department of Psychology, Adib Mazandaran Institute of Higher Education, Sari, Iran - - - Assistant professor,Department of Psychology (fateme.dehroye@gmail.com)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]
[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

مقدمه

پرخاشگری[1] در کودکان و نوجوانان یک مسئله پیچیده و چندوجهی است، که تأثیرات قابل توجهی بر رشد و سلامت روانی-اجتماعی آنها دارد. این رفتار می‌تواند شامل تهدیدات کلامی مانند فحاشی و تحقیر، یا اقدامات فیزیکی مانند زدن، گاز گرفتن، یا پرتاب اشیاء به دیگران باشد. از دیدگاه تحولی، پایداری بالای پرخاشگری در کودکی نشان‌دهنده اهمیت آن در بررسی‌های روانشناختی است، زیرا این رفتار می‌تواند تا بزرگسالی ادامه یابد و تأثیرات عمیقی بر عملکرد فرد در جنبه‌های مختلف زندگی داشته باشد. پرخاشگری در کودکان و نوجوانان می‌تواند ناشی از عوامل متعددی از جمله ویژگی‌های فردی، محیط خانوادگی، تجارب اجتماعی و عوامل فرهنگی باشد. برخی از کودکان ممکن است به دلیل مشکلات روانشناختی مانند اختلالات خلقی، اضطراب، یا کمبود مهارت‌های اجتماعی، بیشتر به سمت رفتارهای پرخاشگرانه گریش پیدا کنند. همچنین، کودکانی که در محیط‌های خانوادگی پرتنش و خشونت‌آمیز بزرگ می‌شوند، بیشتر در معرض رفتارهای پرخاشگرانه قرار دارند (بارکو[2]، ۲۰۲۰). رفتارهای پرخاشگرانه می‌توانند منجر به اختلال در ارتباطات، منزوی شدن از اجتماع و افت عملکرد تحصیلی و حرفه‌ای شوند. کودکان و نوجوانانی که رفتارهای پرخاشگرانه دارند، ممکن است در کنترل هیجانات و رفتارهای خود دچار مشکل باشند و به این ترتیب، نظم و هماهنگی اجتماعی را مختل کنند. این رفتارها می‌تواند منجر به ایجاد مشکلاتی در روابط با دیگران شود و موجب محرومیت اجتماعی و تضعیف شبکه‌های حمایتی گردد. علاوه بر این، پرخاشگری می‌تواند نشانه‌ای از مشکلات عمیق‌تر روانی یا اختلالات رفتاری باشد که نیاز به توجه و درمان دارند. در نهایت، توجه به مسئله پرخاشگری در جامعه و ارائه منابع و حمایت‌های لازم به خانواده‌ها و مدارس برای مدیریت بهتر این چالش‌ها ضرورت بالایی دارد (علیقلیزاده جهانی و بیرامی، ۱۴۰۲).

پرخاشگری، به معنای احساس کاذب بودن، بی‌ارزشی و عدم توانایی در انجام کارهایی است که در واقعیت وجود دارد و به عنوان یکی از مشکلات روانشناختی رایج در دانشجویان و دانش‌آموزان شناخته شده است (اولیویر[3] و همکاران، ۲۰۲۱). در بین دختران، پرخاشگری به دلیل فراوانی فرصت‌های کمتر و تحریم‌های اجتماعی بیشتری که اغلب با تفکر دوگانه مردانه و زنانه همراه است، بیشتر مشاهده می‌شود و می‌تواند باعث شود که آن‌ها از رشد و پیشرفت خودداری کنند و به دلیل احساس عدم اعتماد به نفس و ناتوانی، از فرصت‌های جدید و چالش‌هایی که شاید به آن‌ها کمک کند بهترین خود را به ارمغان بیاورند، دوری کنند (واتر و یالچ[4]، ۲۰۲۲). براساس بررسی‌های انجام شده، در برخی از موارد دیده شده است که نوجوانان پرخاشگر به طور عمده تمایل دارند به دیگران، از طریق تهدیدها، اذیت کردن آسیب برسانند که این رفتارها ممکن است به ایجاد حساسیت بین فردی در همسالان و دیگران منجر شود. همچنین ممکن است به علت ناهنجاری‌های روانی، مشکلات خانوادگی، بی‌ثباتی در شناخت هیجانی و نیاز به تأیید و قدرت، به روش‌های پرخاشگری روی بیاورند. این رفتارها باعث ترس و ناراحتی دیگران شده و ممکن است ارتباطاتی در محیط مدرسه یا جامعه پر از تنش ایجاد شود و نوجوانان با ارتباطات و روابط خود با دیگران، به خصوص همسالانشان، دچار مشکل می‌شوند. این مشکل می‌تواند شامل احساسی از تهدید، توهم تعقیب و تجاوز و حساسیت به انتقادها و نقدهای دیگران و یا حساسیت بین فردی باشد (گیووازولیاس و پاسچالیدی[5]، ۲۰۲۲). حساسیت بین فردی[6]، یک احساس عدم کفایت شخصی می باشد که همراه با تفسیرهای نادرست مکرر از رفتار بین فردی دیگران است و در نتیجه با احساس ناراحتی در حضور دیگران و همچنین به عنوان اجتناب بین فردی و رفتارهای غیرجراتمندانه مشخص می شود (ییلماز و بکراوغلو[7]،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

۲۰۲۱). افراد با حساسیت بین فردی بالا، در تعاملات خود به نظارت و قضاوت‌های دیگران بیش از حد اهمیت داده و در مورد این‌که دیگران نسبت به آن‌ها چه فکری می‌کنند، دغدغه فکری دارند (زو[8] و همکاران، ۲۰۲۲). حساسیت بین فردی می‌تواند یکی از عواملی باشد که به پرخاشگری در نوجوانان منجر می‌شود. زمانی که نوجوانان حساس به برخورداری از واکنشهای منفی و انتقادهای دیگران نسبت به خود می‌شوند، ممکن است به مسیری از پرخاشگری هدایت شوند تا اینکه با ایجاد ترس، همسالان را متوقف کنند و قدرت و کنترل را در ارتباط با دیگران به دست آورند. این حساسیت می‌تواند به دلیل تجربه ناراحتی‌های قبلی نظیر مورد آزار قرار گرفتن، ناکامی در روابط اجتماعی یا فشارهای مدرسه و خانواده ایجاد شود. نوجوانان ممکن است با رفتارهای پرخاشگرانه به دیگران پاسخ دهند که احساس قدرت و تحکم را بر دیگران داشته باشند و از بروز حساسیت بین فردی در برخورد با خطرات زیاد مورد تحقیر و تهدید قرار نگیرند (ماسیلو[9] و همکاران، ۲۰۱۹). به طور کلی، دانش‌آموزان دختر پرخاشگر ممکن است حساسیت بالایی نسبت به واکنش‌ها و نقدها داشته باشند. آنها احساس می‌کنند که اطرافیان با تهدیدها و نقدهایشان عمداً آن‌ها را به خطر می‌اندازند. در نتیجه، به جای برقراری روابط سالم و سازنده با دیگران، با رفتارهای پرخاشگرانه به آن‌ها واکنش نشان می‌دهند. اما وقتی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر توانایی همدلی را یاد بگیرند و با درک صحیح و پذیرش احساسات و نیازهای دیگران به آن‌ها حمایت کنند، می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه در آن‌ها کمک کند. تجربه همدلی و درک صحیح از نیازها و احساسات دیگران، دانش‌آموزان را از رفتارهای پرخاشگرانه بازمی‌دارد و به آن‌ها احساس تأیید و قبولی می‌دهد (ولیوکس[10]و همکاران، ۲۰۲۲). یکی‌دیگر از عواملی که می‌تواند منجر به کاهش پرخاشگری شود، تحمل پریشانی هیجانی است. تحمل ناراحتی عموماً به عنوان توانایی ادراک شده خودگزارشی یک فرد برای تجربه و تحمل حالات هیجانی منفی یا قابلیت رفتاری در حفظ رفتار متمایل به هدف در زمان تجربه ناراحتی عاطفی تعریف می شود. همچنین از جهت رفتاری فیزیکی، تحمل ناراحتی به عنوان توانایی برای تحمل حالات فیزیولوژیکی آزاردهنده تعریف می‌شود (مک کیلوپ و دویت[11]، ۲۰۱۳). تحمل پریشانی یکی از ساختارهای رایج در تحقیقات در حوزه بی نظمی‌های عاطفی است. تحمل ناراحتی را به عنوان قابلیت یک فرد در تجربه و تحمل حالات هیجانی منفی تعریف کرده اند (سیمونز و گاهر[12]، ۲۰۰۵). تحمل ناراحتی به طور فزاینده ای به عنوان یک ساختار مهم در توسعه دیدگاه‌های جدید درباره شروع و حفظ آسیب‌های روانی و همچنین پیشگیری و درمان آنها محسوب می‌شود(زوالنسکی[13] و همکاران، ۲۰۱۱). افرادی که تحمل پریشانی کمی دارند، معمولاً در تلاش برای مقابله با هیجانات منفی خود، به رفتارهای بی نظمی می پردازند. (یان[14]و همکاران، ۲۰۲۱). در یک دیدگاه کلی، ساختارهای تحمل پریشانی به تحمل انواع متفاوتی از پریشانی تجربی مرتبط هستند. این پریشانی‌ها می‌توانند شامل احساسات بدنی آزارنده، حالت‌های هیجانی ناخوشایند یا احتمال تهدید فردی در نتیجه شرایط زندگی نامعین و ناپایدار باشند.اگرچه در واقع تفاوت‌های مهمی بین این مدل‌های خاص تحمل پریشانی وجود دارد، اما همه این دیدگاه‌ها به طور گسترده به حالت‌های تجربی مرتبط می‌شوند که از لحاظ ذهنی آزارنده یا از نظر فردی تا حدی تهدیدکننده هستند. تفاوت‌های فردی احتمالی در تحمل این حالت‌ها، میزان آزارنده بودن تجربه کردن آن‌ها را نشان می‌دهد. این دیدگاه با مدل‌های پایه پردازش عاطفی سازگار است که فرض می‌کند به طور کلی حالت‌های تجربی آزارنده (عاطفه منفی) به واکنش‌پذیری هیجانی و به سازگاری رفتاری زیستی مرتبط می‌شوند.همچنین، تنوع در تعریف مفهومی و عملیاتی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

اصطلاح تحمل در ادبیات فعلی وجود دارد. بیشتر دیدگاه‌ها درباره تحمل پریشانی، بر تفاوت فردی در میزانی که یک فرد شکل مشخص و میزانی از ناراحتی یا تهدید شخصی را تحمل می‌کند (پریشانی تجربی)، دلالت می‌کنند. بنابراین، ساختارهایی که خصوصیات شناختی، عاطفی و رفتاری را شامل می‌شوند، در نظر گرفته می‌شوند (فروزانفر، ۱۳۹۶). از سوی دیگر، نباید از نقش همدلی در کاهش پرخاشگری در نوجوانان غافل شد، چرا که در صورتی که نوجوانان از صمیم قلب با دیگران همدلی کنند و بتوانند با درک صحیح و پذیرش احساسات و نیازهای آن‌ها، حمایت کنند، احتمال کاهش رفتارهای پرخاشگرانه بسیار بالا می‌شود. همدلی، توانایی شناخت، درک و اشتراک افکار و احساسات شخص دیگر، حیوان یا شخصیت خیالی است (استیونز و تابر[۲۱]، ۲۰۲۱). ایجاد همدلی برای برقراری روابط و رفتار دلسوزانه بسیار مهم است و سبب می شود تا افراد در مقابل مورد آزار قرار گرفتن هم‌نوعان خود واکنش نشان داده، روابط دوستانه برقرار کنند، تصمیمات اخلاقی بگیرند. (دالی و ماچیا[۲۲] و همکاران، ۲۰۲۳). آموزش تنظیم هیجان براساس مدل گراس[۲۳] (۲۰۰۲) شامل درمان مبتنی بر راهبردهای آگاهانه یا غیرآگاهانه‌ای می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مولفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شود. معمولا این درمان شامل پنج مرحله بوده و هر مرحله شامل یک سری راهبردهای سازگار و یک سری راهبردهای ناسازگار است. استراتژی‌های ناسازگار، مواردی هستند که به طور موقت آسیب را از بین می‌برند اما در طول زمان آسیب جدی‌تری را بر جای می‌گذارند (بوئمو[۲۴] و همکاران، ۲۰۲۲). درمان دانش-آموزان پرخاشگر براساس تنظیم هیجان سبب می-گردد تا توانایی کنترل میل به رفتارهای تکانشی، مانند صدمه زدن به خود، رفتارهای بی‌پروا، پرخاشگری فیزیکی در زمان استرس عاطفی را داشته باشند (بون وهابر[۲۵]، ۲۰۲۲). آموزش تنظیم هیجان یک رویکرد درمانی است که تلاش می‌کند با آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی، بر رفتارها و احساسات ناپسندیده تأثیر گذار شود. آنچه از مطالعه پژوهش‌های پیشین حاصل شد این است که، آموزش تنظیم هیجان با استفاده از تمرین‌ها و فنونی همچون تمرکز بر نقطه مرکزی، تمرین ذهن آرام و تمرین استراحت عصبی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا حساسیت بین فردی خود را بهبود بخشند و بهترین واکنش‌ها در مواجهه با نقدها و واکنش‌های دیگران را یاد بگیرند. با آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی مانند تشخیص و تصویرسازی هیجان‌ها، تقویت مهارت‌های مطرح کردن حس و آموزش فنون مدیریت استرس، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا پریشانی هیجانی خود را کاهش داده و بهترین راهکارهای مدیریت هیجانی را در مقابله با وضعیت‌های استرس‌زا و ناگوار یاد بگیرند. همچنین آموزش تنظیم هیجان با توجه به تمرین عملی و همراهی فراگیران در مواجهه با احساسات و نیازها، همدلی را تقویت می‌کند. با این روش، دانش‌آموزان می‌آموزند بهترین واکنش‌ها و روش‌های درک و ارتباط با دیگران را درک کنند و بتوانند با توجه به حساسیت به احساسات و نیازهای دیگران، آنها را در مسیر هدفمندی پشتیبانی کنند. آموزش تنظیم هیجان، در کنار دیگر آموزش‌ها، یکی از مداخلات بسیار مهمی است که می‌تواند در شکل-گیری رفتارها و عملکردهای افراد نقش زیادی ایفا کند. مطالعات بسیار زیادی نیز نشان‌می‌دهند که آموزش تنظیم هیجان به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه کمک بسیار زیادی خواهد کرد. تنظیم هیجان به فرآیندی اشاره دارد که طی آن افراد تلاش می‌کنند تا بر احساسات خود و گاهی بر احساسات دیگران تأثیر بگذارند. این فرآیند یک جنبه کلیدی از عملکرد روانشناختی است و نقش مهمی در سلامت روانی و اجتماعی ایفا می‌کند. توانایی تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا با چالش‌های روزمره و فشارهای عاطفی به شیوه‌ای سالم و مؤثر روبرو شوند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

این مهارت‌ها به ویژه در کودکـان و نوجوانـان اهمیـت دارند، زیرا توسعه مهارت‌های تنظـیم هیجـان در ایـن دوره‌ها می‌تواند پایه و اساسی برای سـلامت روانـی در طول زندگی ایجاد کند (مـولر[۲۷] و همکـاران، ۲۰۲۲). به‌طور کلی مـی‌تـوان گفـت کـه تنظـیم هیجـان، بـه مدیریت احساسات و فهم عواطف کمک می‌کنـد. ایـن فرآیند شامل استفاده از راهبردهای گوناگون، چـه بـه صورت آگاهانه و چه ناخودآگاه، برای تعدیل پاسخ‌های هیجانی است. این راهبردها ممکـن اسـت بـه منظـور افزایش، حفظ، یا کاهش جنبه‌های هیجانی، رفتـاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده شوند. بنابراین آموزش تنظیم هیجان یکـی از روش‌هـایی اسـت کـه می‌تواند در مدیریت اطلاعـات هیجـانی نقـش بسـیار مهمی ایفا کند (استابرد[۲۸] و همکاران، ۲۰۲۱).

دانش‌آموزان سرمایه‌هـای ایـن مملکـت محسـوب می‌شوند. آینده‌سازانی کـه پـس از پایـان یـافتن دوره تحصیل وارد اجتماع شـده و مسـئولیت‌هـای اجرایـی زیادی را برعهده خواهند گرفت. براین اساس می‌تـوان گفت توجه بـه نیازهـا، مشـکلات و چـالش‌هـایی کـه ممکن است مسیر رسیدن به موفقیت تحصیلی آنان را دشوار سازد و یا مـانع پیشـرفت آنـان گـردد، اهمیـت فراوانی دارد. یکی از این مشکلات پرخاشـگری اسـت. پرخاشگری رفتاری از روی عمد و آزاردهنده است که، موجب کنار گذاشته شدن فرد پرخاشگر از گـروه‌هـای همسالان و یا وادار کردن دیگران بـه قطـع ارتبـاط بـا آن‌ها خواهد شد. رفتارهای پرخاشگرانه در بین دانش-آموزان شـیوع بـالایی دارنـد و مـی‌تواننـد بـر زنـدگی بزرگسالی آنـان نیـز تـاثیرات منفـی عمیقـی برجـای بگـذارد. طبـق بررسـی‌هـای صـورت‌گرفتـه، کودکـان پرخاشگر تمایل زیادی به ادامه این رفتارهـا تـا دوران بزرگسالی خـود دارنـد (صـالحی و همکـاران، ۱۴۰۰). پرخاشگری شایع‌ترین مشکل بالینی در میـان دانـش-آموزان است. نتایج مطالعات مختلف داخلی و خارجی، شیوع پرخاشگری در کودکان و نوجوانان را از ۸ تا ۲۱ درصد گزارش کرده‌اند. پرخاشگری علاوه بـر آسـیب-هایی که برای قربانیان اعمال پرخاشـگرانه بـه همـراه دارد، رشد خود فرد را نیز در معرض خطر قرار خواهد داد. به‌طور کلی رفتارهای پرخاشـگرانه موجـب ضـعف در عملکردهـای فـرد و بـروز آسـیب‌هـا و مشـکلات جسمی و روانی بسـیاری زیـادی بـرای قربانیـان ایـن رفتارهـا و فـرد پرخاشـگر، خواهـد شـد (کشـتکار و همکاران، ۱۴۰۱). بنابراین باتوجه به آثار و پیامـدهای منفی پرخاشگری می‌تـوان گفـت انجـام پژوهشـی بـر روی دانش‌آموزان دختر پرخاشـگر، از اهمیـت بـالایی برخوردار اسـت. نتـایج مطالعـه حاضـر و یـافتن روش درمانی که بتواند به کـاهش مشـکلات دانـش‌آمـوزان دختر پرخاشگر کمک کند، شرایطی را فـراهم خواهـد ساخت تـا مسـئولان نهادهـای آموزشـی، مشـاوران و خانواده‌های آن‌ها بتوانند با همکاری یکدیگر وضـعیت روانی این دانش‌آموزان را بهبود بخشند و برنامـه‌هـای درمانی مناسب را برای آنـان بـه‌کـار گیرنـد. ضـرورت انجام این مطالعه نیز در این اسـت کـه خشـونت‌هـا و رفتارهای انحرافـی دوران بزرگسـالی اغلـب ریشـه در پرخاشگری‌های دوران کودکی دارند، لذا هنگـامی کـه پرخاشگری دانش‌آموزان بـه‌گونـه‌ای غیرقابـل کنتـرل تداوم پیدا کند، می‌تواند جامعه را با مشکلات فراوانـی مواجه سازد. بنابراین باتوجه به اهمیت پرخاشگری در دوره کودکی و تاثیری که این رفتار در همه جنبه‌های زندگی فرد و دوران بزرگسـالی وی دارد، در سـه دهـه گذشته پژوهشگران همواره درصدد معرفی درمان‌هـای اثـربخش و راه‌کارهـای مناسـب جهـت کـاهش پرخاشگری بـوده‌انـد (ولـی زاده و همکـاران، ۱۴۰۱). براین اساس می‌توان گفت اقـداماتی در زمینـه بهبـود وضعیت روانی دانش‌آمـوزان پرخاشـگر و جلـوگیری از آسـیب‌هـای ناشـی از آن، ضـرورت بـالایی دارد، امـا متاسفانه در پژوهش‌های کـافی بـه بررسـی ایـن امـر پرداختـه نشـده اسـت. تنهـا در برخـی از پژوهش‌هـا همچـون روداس و همکـاران (۲۰۲۲) نقـش تنظـیم هیجان در پریشـانی روانشـناختی؛ رافینـو و همکـاران (۲۰۲۲) رابطه بین تنظیم هیجان و سلامت روان؛ بون

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

وهابر (۲۰۲۲) تاثیر تنظیم هیجان بر پرخاشگری را به تفکیک بررسی و تایید کردند. رستم نژاد فرد مغانلو (۱۴۰۱) در پژوهش خود نشان داد که همدلی دانش آموزان پس از آموزش تنظیم هیجان بهبود یافته است و ابعاد بخشایش دانش آموزان پس از آموزش تنظیم هیجان بهبود یافته است و میزان بخشایش در دانش آموزان که آموزش تنظیم هیجان دریافت کردند بیشتر از دانش آموزانی است که این آموزش را دریافت نکردند و ابعادی شامل خوددلسوزی دانش آموزان پس از آموزش تنظیم هیجان افزایش یافته و ابعاد (انزوا و همدردی بیش از حد) کاهش یافته است. نیکخو (۱۴۰۱) نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر نارسایی هیجانی و فرسودگی تحصیلی در هنرجویان دختر تاثیر معناداری داشت. به طوری که ارائه این مداخله موجب کاهش نارسایی هیجانی و فرسودگی تحصیلی در هنرجویان دختر در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شد. بمانی نایینی (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان داد آموزش تنظیم هیجان در کاهش معنادار میانگین نمره‌های بازداری خشم و افزایش معنادار میانگین نمره‌های مقابله مؤثر با خشم اثر بخشی داشت. لذا آموزش تنظیم هیجان برای کنترل هیجان خشم، کاهش حساسیت بین فردی و تکانشگری به مربیان و درمانگران کودک پیشنهاد می شود. بون وهابر (۲۰۲۲) در پژوهش خود به بررسی تاثیر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در درمان نوجوانان دارای اختلال شخصیت پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان در درمان اختلال شخصیت نوجوانان موثر است. روداس و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان دادند تنظیم هیجان توانایی پیش بینی ۲۹ درصد از واریانس پریشانی روانشناختی افراد را دارد. همچنین رابطه معناداری بین سبک‌های منفی تنظیم هیجان و پریشانی روانشناختی وجود دارد. رافینو و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان دادند سطح بالای بدتنظیمی هیجان در دانش آموزان سبب افزایش افسردگی و اضطراب می شود. لذا با توجه به اهمیت موضوع و خلاء موجود، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ این سوال است که آیا آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی، پریشانی هیجانی و همدلی دانش آموزان دختر پرخاشگر موثر است؟

روش پژوهش

این پژوهش با روش نیمه آزمایشی با پیش آزمون - پس آزمون و با گروه کنترل اجرا شد. در طرح پژوهش حاضر از یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل استفاده شد که هر ۲ گروه به پیش آزمون و پس آزمون پاسخ دادند. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس مقطع متوسطه اول شهر پل سفید در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۱۸۰ نفر بود. تعداد افراد نمونه برای هر یک از گروه‌های آزمایش و گروه کنترل ۱۵ نفر و در مجموع ۳۰ نفر بود. افراد گروه نمونه با استفاده از پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) غربالگری شدند. به این منظور پرسشنامه مورد نظر در بین دانش‌آموزان توزیع شد و دانش‌آموزانی که در پرسشنامه ذکر شده نمرات بالای ۷۸ کسب کنند بعنوان افراد نمونه مشخص شدند. از بین دانش‌آموزانی که بیشترین نمرات را کسب کردند ۳۰ نفر که رضایت خود را از شرکت در پژوهش اعلام کردند بعنوان نمونه نهایی، بصورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل: پرسشنامه حساسیت بین فردی: پرسشنامه حساسیت بین فردی توسط بایس و پارکر (۱۹۸۹) برای سنجش حساسیت بین فردی یا حساسیت به طرد اجتماعی طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۳۶ سؤال است . بالاترین نمره‌ای که فرد در این پرسشنامه می‌تواند اخذ نماید ۱۴۴ و پایین‌ترین نمره صفر می‌باشد. نمره بالاتر و نزدیک به ۱۴۴ نشان‌دهنده میزان حساسیت بین فردی بالا و نمره پایین و نزدیک به صفر نشان‌دهنده آن است که فرد حساسیت بین فردی پایینی دارد. بایس و پارکر

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

(۱۹۸۹) آلفای کرونباخ را برای مقیاس ۰/۸۶ به دست آوردند. همچنین آن‌ها روایی همزمان این آزمون را با آزمون قضاوت بالینی حساسیت بین فردی برابر با ۰/۷۲ برآورد نمودند که نشانگر روایی همزمان بالای این پرسشنامه است. در ایران، آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش وجودی و همکاران (۱۳۹۳) برابر با ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین خرم نیا و همکاران (۱۴۰۰) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای زیرمقیاس‌های آگاهی بین فردی ۰/۷، نیاز به تأیید ۰/۵۱، اضطراب جدایی ۰/۵۸، کمرویی ۰/۵۸، و عزت‌نفس شکننده ۰/۷ و کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آوردند. پرسشنامه تحمل پریشانی هیجانی: این پرسشنامه توسط سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) طراحی شده‌است. این پرسشنامه دارای ۱۵ ماده و عبارات آن در یک مقیاس پنج درجه‌ای (۱. کاملاً موافق؛ ۲. اندکی موافق؛ ۳. نه موافق و نه مخالف؛ ۴. اندکی مخالف؛ ۵. کاملاً مخالف) نمره‌گذاری می‌شود و این شیوه نمره‌گذاری برای سؤال ۶ نمره‌گذاری به‌صورت معکوس است. در پژوهش سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) ضرایب آلفا برای این پرسشنامه ۰/۸۲به دست آمد. در ایران پادیاب و فیاض بخش (۱۳۹۹) این پرسشنامه را بر روی ۴۸ نفر از دانشجویان دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد (۳۱ زن و ۱۷ مرد) اجرا کرد و گزارش داد که کل مقیاس داری پایایی همسانی درونی بالا (α = ۰/۷۱) هستند. در پژوهش تفنگچی و همکاران (۱۴۰۰) نیز جهت تعیین پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده کرد که ضرایب آلفا برای کل مقیاس ۰/۸۲ بدست آمد که پایایی همسانی درونی بالایی به شمار می‌رود. پرسشنامه همدلی: این مقیاس خودگزارشی توسط مهرابیان و اپستین (۱۹۷۲) با ۳۳ سؤال و با هدف سنجش همدلی هیجانی طراحی شد. نمره‌گذاری این مقیاس استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است به این صورت که به پاسخ کاملاً موافقم نمره ۵، موافقم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ تعلق می‌گیرد و همچنین سؤالات شماره ۲، ۳، ۴، ۶، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۲۰، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰، ۳۲ و ۳۳ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. کمترین نمره ۳۳ و بیشترین نمره ۱۶۵ است. در این مقیاس نمره بالاتر نشان‌دهنده همدلی بیشتر بین افراد است و بالعکس. در پژوهش مهرابیان (۱۳۸۹) پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شد. در پژوهش زرشقایی و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این مقیاس با استفاده از روش آزمون بازآزمون ۰/۵۹۹ گزارش شد. در پژوهش آنها نتایج آزمون تحلیل عامل به شیوه مؤلفه‌ها حاکی از وجود شش عامل زیر بنایی در این مقیاس بود. این عوامل بر اساس محتوا به ترتیب با عناوین همدلی واکنشی، بیانی، مشارکتی، اثرپذیری عاطفی، ثبات عاطفی و همدلی نسبت به دیگران نام‌گذاری شدند. ضریب همبستگی نمره کل مقیاس با خرده مقیاس‌های مستخرج حاکی از روایی نسبتاً مناسب این مقیاس بود. پرسشنامه پرخاشگری: این پرسشنامه توسط باس و پری۳۱ (۱۹۹۲) طراحی شده است. این پرسشنامه یک مقیاس خود گزارش دهی مدادکاغذی است که دارای ۲۹ سؤال است. در این پرسشنامه آزمودنی به یکی از ۵ گزینه هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و همیشه، پاسخ گفته و برای هر یک از ۵ گزینه مذکور به ترتیب مقادیر ۱ تا ۵ در نظر گرفته شده است. دو عبارت ۹ و ۱۶ به صورت معکوس نمره گذاری شده اند. پرسشنامه پرخاشگری دارای اعتبار و روایی قابل قبولی است. نتایج ضریب بازآزمایی با فاصله ۹ هفته ۰/۸۰ تا ۰/۷۲ بدست آمده است. سامانی (۱۳۸۶) روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی مورد سنجش و تایید قرار داده‌است. همچنین در پژوهش ذکر شده ضریب پایایی این پرسش نامه به شیوه بازآزمایی برابر با ۰/۷۸بدست آورد. همچنین همبستگی بالای عوامل با نمره کل پرسش نامه همبستگی ضعیف عوامل با یکدیگر و مقادیر ضریب آلفا همگی نشان دهنده کفایت و کارایی این پرسشنامه برای کاربرد پژوهشگران

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

متخصصان و روانشناسان در ایران است. نقطه برش این ابزار نمره ۷۸ است (احدی‌فر و همکاران، ۱۴۰۰). آموزش تنظیم هیجان: در این پژوهش آموزش تنظیم‌هیجان بر اساس پروتکل استاندارد آموزش تنظیم‌هیجان گراس (۲۰۰۲) اجرا شد.

جدول ۱. پروتکل استاندارد آموزش تنظیم‌هیجان

جلسات	موضوع	اهداف
اول	آشنایی و برقراری ارتباط اعضا با یک‌دیگر	۱. آشنایی اعضای گروه با یک‌دیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (روانشناس) و اعضا ۲. بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف فرعی و جمعی ۳. بیان منطق و مراحل مداخله ۴. بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه
دوم	انتخاب موقعیت	ارائه آموزش هیجانی
سوم	انتخاب موقعیت	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری هیجانی و مهارت‌های هیجانی اعضاء، شامل سه بخش: خود_ ارزیابی با هدف شناسایی تجربه‌های هیجانی خود خود_ ارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی خود. خود_ ارزیابی با هدف شناسایی راهبردهای تنظیمی خود
چهارم	اصلاح موقعیت	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده‌ی هیجان
پنجم	گسترش توجه	آموزش مهارت‌های تغییر توجه
ششم	ارزیابی شناختی	تغییر ارزیابی‌های شناختی
هفتم	تعدیل پاسخ	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان
هشتم	ارزیابی و کاربرد	ارزیابی مجدد و برنامه‌ریزی برای کاربرد آموزش‌ها

محقق پس از دریافت معرفی نامه از طرف دانشگاه جهت ورود به مدارس و ارایه ی پرسشنامه پرخاشگری به ۱۸۰ نفر از دانش آموزان ۳۰ نفر از دانش آموزانی که نمره ی بالاتر از میانگین را اخذ کردند را انتخاب کرده و توضیحاتی در مورد تحقیقات حاضر به آن‌ها ارائه داده بود .سپس دانش آموزان به تکمیل پرسشنامه‌های حساسیت بین فردی، تحمل پریشانی هیجانی و همدلی پرداختند و پس از این آنها به دو گروه آزمایش و کنترل در نظر گرفته شدند. سپس برنامه مداخله ی تنظیم هیجان گراس انجام گرفت لازم به ذکر است هیچ گونه مداخله ی درمانی بر روی گروه کنترل صورت نگرفت.و بعد از اتمام جلسات مجددا از هر دو گروه آزمایش و کنترل خواسته شد که پرسشنامه‌های نام برده را تکمیل کنند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کواریانس تک‌متغیری تحلیل کواریانس چندمتغیری توسط نرم‌افزار SPSS-۲٤ انجام شد.

یافته‌ها

در این بخش آمار توصیفی مربوط به نمرات متغیرهای تحقیق و هر یک از مؤلفه‌های آن آمده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات متغیرهای پژوهش به تفکیک پیش‌آزمون و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش

منبع متغیر			تعداد	کنترل		آزمایش	
				میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
حساسیت بین فردی		پیش آزمون	۱۵	۹۲/۸۷	۲۵/۶۹	۹۲/۶۰	۲۴/۱۴
		پس آزمون	۱۵	۹۶/۴۷	۲۵/۱۵	۶۵/۹۴	۲۳/۰۴
تحمل پریشانی		پیش آزمون	۱۵	۹/۶۰	۲/۳۳	۹/۴۷	۳/۷۴
		پس آزمون	۱۵	۸/۴۰	۳/۵۴	۱۲/۸۰	۲/۷۴
مولفه‌های تحمل پریشانی	جذب شدن به وسیله هیجانات منفی	پیش آزمون	۱۵	۹/۶۷	۳/۳۱	۱۱/۰۰	۱/۸۲
		پس آزمون	۱۵	۹/۱۴	۴/۱۴	۱۰/۵۴	۱/۶۰
	برآورد ذهنی پریشانی	پیش آزمون	۱۵	۱۶/۹۴	۵/۲۳	۲۰/۱۴	۴/۷۲
		پس آزمون	۱۵	۱۶/۱۴	۳/۶۸	۲۰/۱۴	۴/۵۴
	تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی	پیش آزمون	۱۵	۱۱/۳۴	۳/۵۲	۱۲/۴۰	۱/۸۸
		پس آزمون	۱۵	۱۰/۱۴	۳/۸۲	۱۲/۵۴	۱/۸۸
همدلی		پیش آزمون	۱۵	۸۸/۰۰	۲۵/۷۰	۸۶/۲۰	۲۵/۷۲
		پس آزمون	۱۵	۹۰/۷۴	۲۹/۵۹	۱۰۷/۴۰	۲۵/۰۷

اطلاعات جدول بالا، میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش را به تفکیک پیش‌آزمون و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش نشان داد. یکی از بهترین روش‌های شناسایی نرمال بودن توزیع داده‌ها آزمون کولموگروف-اسمیرنوف که در جدول زیر به نتیجه این آزمون پرداخته شده‌است.

جدول ۳. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو ویلکز برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

منبع متغیر		درجه آزادی	گروه کنترل				گروه آزمایش			
			کولموگروف-اسمیرنوف		شاپیرو ویلکز		کولموگروف-اسمیرنوف		شاپیرو ویلکز	
			آماره Z	سطح معناداری	آماره MV	سطح معناداری	آماره Z	سطح معناداری	آماره MV	سطح معناداری
حساسیت بین فردی	پیش آزمون	۱۵	۰/۱۶۷	۰/۲۰۰	۰/۹۲۳	۰/۲۱۳	۰/۱۴۱	۰/۲۰۰	۰/۹۴۳	۰/۴۲۱
	پس آزمون	۱۵	۰/۱۵۳	۰/۲۰۰	۰/۹۳۸	۰/۳۶۳	۰/۱۶۰	۰/۲۰۰	۰/۹۳۹	۰/۳۷۲
تحمل پریشانی	پیش آزمون	۱۵	۰/۲۱۲	۰/۰۶۷	۰/۹۱۱	۰/۱۴۲	۰/۲۰۸	۰/۰۸۱	۰/۹۲۱	۰/۲۰۰
	پس آزمون	۱۵	۰/۱۸۵	۰/۱۷۷	۰/۲۰۵	۰/۰۹۱	۰/۱۴۴	۰/۲۰۰	۰/۹۵۹	۰/۶۷۲
جذب شدن به وسیله هیجانات منفی	پیش آزمون	۱۵	۰/۱۵۵	۰/۲۰۰	۰/۱۹۲	۰/۱۴۳	۰/۱۶۰	۰/۲۰۰	۰/۹۵۶	۰/۶۲۱
	پس آزمون	۱۵	۰/۱۶۱	۰/۲۰۰	۰/۱۹۵	۰/۱۳۱	۰/۱۴۳	۰/۲۰۰	۰/۹۵۷	۰/۶۳۵
برآورد ذهنی پریشانی	پیش آزمون	۱۵	۰/۱۸۷	۰/۱۶۹	۰/۱۵۸	۰/۲۰۰	۰/۹۵۵	۰/۶۱۰	۰/۹۰۴	۰/۱۱۱
	پس آزمون	۱۵	۰/۲۰۲	۰/۱۰۳	۰/۸۸۸	۰/۰۶۳	۰/۱۴۱	۰/۲۰۰	۰/۹۳۹	۰/۳۶۶
تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی	پیش آزمون	۱۵	۰/۱۲۹	۰/۲۰۰	۰/۹۷۹	۰/۹۶۰	۰/۱۹۷	۰/۱۲۲	۰/۹۴۳	۰/۴۱۷
	پس آزمون	۱۵	۰/۱۳۴	۰/۲۰۰	۰/۹۵۱	۰/۵۴۷	۰/۲۰۳	۰/۰۹۶	۰/۸۹۱	۰/۰۷۰
همدلی	پیش آزمون	۱۵	۰/۲۱۱	۰/۰۷۱	۰/۹۱۲	۰/۱۴۴	۰/۱۶۹	۰/۲۰۰	۰/۹۲۵	۰/۲۲۸
	پس آزمون	۱۵	۰/۲۰۹	۰/۰۷۶	۰/۹۲۵	۰/۲۲۷	۰/۹۵۱	۰/۵۳۵	۰/۹۲۲	۰/۲۰۴

اطلاعات جداول فوق بیانگر این است که در آزمون کلموگروف-اسمیرنوف سطح معنی‌داری مقادیر z بدست آمده برای متغیرهای تحقیق به تفکیک پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش بالاتر از ۰/۰۵ است (p>۰/۰۵)، که این امر بیانگر آن است که نمرات این متغیرها، دارای توزیعی نرمال است. فرضیه اصلی: آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی، تحمل پریشانی هیجانی و همدلی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر اثربخش است. برای بررسی این فرضیه از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

جدول ۴. نتایج تحلیل آنکوا برای بررسی تفاوت نمرات حساسیت بین فردی، تحمل پریشانی و همدلی

منبع متغیر		SS	df	MS	F	Sig.	ضریب اتا
گروه	حساسیت بین فردی	۵۲۹۱/۳۶۲	۱	۵۲۹۱/۳۶۲	۱۰/۶۹	۰/۰۰۴	۰/۳۳
	تحمل پریشانی	۱۴۱/۷۱۷	۱	۱۴۱/۷۱۷	۱۴/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	جذب شدن به وسیله هیجانات منفی	۱۱/۵۳۲	۱	۱۱/۵۳۲	۱/۰۳	۰/۳۲۲	۰/۰۴
	برآورد ذهنی پریشانی	۳۳/۷۶۴	۱	۳۳/۷۶۴	۲/۲۴	۰/۱۴۹	۰/۰۹
	تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی	۱۲/۴۷۱	۱	۱۲/۴۷۱	۲/۵۶	۰/۱۲۴	۰/۱۰
	همدلی	۲۰۳۵/۹۲۸	۱	۲۰۳۵/۹۲۸	۲/۴۳	۰/۱۳۳	۰/۱۰
خطا	حساسیت بین فردی	۱۰۸۹۱/۹۳۳	۲۲	۴۹۵/۰۸۸	-	-	-
	تحمل پریشانی	۲۱۴/۲۱۳	۲۲	۹/۷۳۷	-	-	-
	جذب شدن به وسیله هیجانات منفی	۲۴۶/۷۳۲	۲۲	۱۱/۲۱۵	-	-	-
	برآورد ذهنی پریشانی	۳۳۱/۵۹۰	۲۲	۱۵/۰۷۲	-	-	-
	تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی	۱۰۷/۲۵۲	۲۲	۴/۸۷۵	-	-	-
	همدلی	۱۸۴۱۴/۰۰۹	۲۲	۸۳۷/۰۰۰	-	-	-
کل اصلاح شده	حساسیت بین فردی	۲۳۲۸۰/۸۰۰	۲۹	-	-	-	-
	تحمل پریشانی	۴۲۵/۲۰۰	۲۹	-	-	-	-
	جذب شدن به وسیله هیجانات منفی	۲۹۰/۱۶۷	۲۹	-	-	-	-
	برآورد ذهنی پریشانی	۵۹۷/۴۶۷	۲۹	-	-	-	-
	تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی	۲۹۶/۶۶۷	۲۹	-	-	-	-
	همدلی	۲۳۱۴۷/۸۶۷	۲۹	-	-	-	-

نتایج تحلیل در جدول بالا نشان می‌دهد، مقدار F بدست آمده برای تفاوت میانگین حساسیت بین فردی برابر با ۱۰/۶۹ (F(۲۹و۱) = ۱۰/۶۹) محاسبه شده است. همچنین سطح معناداری برای این متغیر برابر با ۰/۰۰۴ (α=۰/۰۰۴) آمده است و این سطح از مقدار مفروض ۰/۰۱ کمتر است؛ بنابراین آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر به میزان ۰/۳۳ واحد تاثیر داشت (F(۲۹و۱)= ۱۰/۶۹ , η۲=۰/۳۳ , p<۰/۰۱). مقدار F بدست آمده برای تفاوت میانگین تحمل پریشانی برابر با ۱۴/۵۵ (F(۲۹و۱) = ۱۴/۵۵) محاسبه شده است. همچنین سطح معناداری برای این متغیر برابر با ۰/۰۰۱ (α=۰/۰۰۱) آمده است و این سطح از مقدار مفروض ۰/۰۱ کمتر است؛ بنابراین آموزش تنظیم هیجان بر تحمل پریشانی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر به میزان ۰/۴۰ واحد تاثیر داشت (F(۲۹و۱)= ۱۴/۵۵ , η۲=۰/۴۰ , p<۰/۰۱).

جدول ۵. نتایج تحلیل آنکوا برای بررسی تفاوت نمرات تحمل پریشانی هیجانی ونمرات همدلی

منبع متغیر		SS	df	MS	F	Sig.	ضریب اتا
گروه	تحمل پریشانی	۱۴۱/۵۰۸	۱	۱۴۱/۵۰۸	۱۵/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۹
	جذب شدن به وسیله هیجانات منفی	۱۰/۶۶۷	۱	۱۰/۶۶۷	۰/۹۹	۰/۳۲۹	۰/۰۴
	برآورد ذهنی پریشانی	۳۸/۱۵۰	۱	۳۸/۱۵۰	۲/۶۰	۰/۱۲۰	۰/۱۰
	تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی	۱۲/۸۹۴	۱	۱۲/۸۹۴	۲/۸۸	۰/۱۰۳	۰/۱۱
خطا	تحمل پریشانی	۲۱۸/۳۳۳	۲۴	۹/۰۹۷	-	-	-
	جذب شدن به وسیله هیجانات منفی	۲۵۷/۵۱۲	۲۴	۱۰/۷۳۰	-	-	-
	برآورد ذهنی پریشانی	۳۵۲/۴۱۱	۲۴	۱۴/۶۸۴	-	-	-
	تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی	۱۰۷/۵۹۷	۲۴	۴/۴۸۳	-	-	-
کل اصلاح شده	تحمل پریشانی	۴۲۵/۲۰۰	۲۹	-	-	-	-
	جذب شدن به وسیله هیجانات منفی	۲۹۰/۱۶۷	۲۹	-	-	-	-
	برآورد ذهنی پریشانی	۵۹۷/۴۶۷	۲۹	-	-	-	-
	تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی	۲۹۶/۶۶۷	۲۹	-	-	-	-
گروه	همدلی	۲۰۳۷/۷۹۳	۱	۲۰۳۷/۷۹۳	۲/۶۳	۰/۱۱۶	۰/۰۸۹
خطا		۲۰۸۹۴/۸۴۳	۲۷	۷۷۳/۸۸۳	-	-	-
کل اصلاح شده		۲۳۱۴۷/۸۶۷	۲۹	-	-	-	-

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

نتایج تحلیل در جدول بالا نشان می‌دهد، مقدار F بدست آمده برای تفاوت میانگین تحمل پریشانی برابر با ۱۵/۵۶ (F(۲۹و۱) = ۱۵/۵۶) محاسبه شده است. همچنین سطح معناداری برای این متغیر برابر با ۰/۰۰۱ (α=۰/۰۰۱) آمده است و این سطح از مقدار مفروض ۰/۰۱ کمتر است؛ بنابراین آموزش تنظیم هیجان بر تحمل پریشانی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر به میزان ۰/۳۹ واحد تاثیر داشت (p<۰/۰۱ , η۲=۰/۳۹ , F(۲۹و۱)= ۱۵/۵۶).

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش به منظور بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی، پریشانی هیجانی و همدلی دانش آموزان‌دختر پرخاشگر صورت گرفت. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان‌داد که آموزش تنظیم هیجان بر حساسیت بین فردی، تحمل پریشانی هیجانی و همدلی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر به میزان ۰/۵۱ ، بر بهبود سطح حساسیت بین فردی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر به میزان ۰/۳۳ و بر تحمل پریشانی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر به میزان ۰/۴۰ واحد تاثیر داشت. این یافته با نتایج بررسی‌های نیکخو (۱۴۰۱)، بمانی نایینی (۱۴۰۰)، شریفی‌فرد (۱۳۹۸)، سمندری (۱۳۹۸)، رافینو و همکاران (۲۰۲۲)، روداس و همکاران (۲۰۲۲) و رای-یول و آلتان-آتالای۳۱ (۲۰۲۰) همسو است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان‌دهنده اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش حساسیت بین فردی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر است. این نتایج اهمیت فراوانی دارند، زیرا پرخاشگری در نوجوانان، به ویژه دختران، می‌تواند منجر به مشکلات گسترده‌ای در روابط بین فردی و اجتماعی شود. آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس و همکاران (۲۰۱۷) شامل راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه‌ای است که برای تعدیل پاسخ‌های هیجانی به کار برده می‌شوند. این راهبردها می‌توانند به صورت سازگار یا ناسازگار عمل کنند. در مدل گراس، پنج مرحله برای تنظیم هیجان مطرح می‌شود که شامل انتخاب موقعیت، تغییر موقعیت، توجه به جنبه‌های مثبت، ارزیابی شناختی و پاسخ به هیجان‌ها است (ولیوکس و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از جنبه‌های کلیدی آموزش تنظیم هیجان، توانایی تغییر ارزیابی‌های شناختی است که افراد از رویدادهای هیجانی دارند. این تغییر ارزیابی می‌تواند به کاهش حساسیت بین فردی منجر شود. حساسیت بین فردی به عنوان احساس عدم کفایت شخصی و نگرانی بیش از حد درباره نظرات و ارزیابی‌های دیگران تعریف می‌شود (ییلماز و بکاراوغلو، ۲۰۲۱). افرادی که دارای حساسیت بین فردی بالا هستند، معمولاً دچار احساسات منفی و اضطراب شدید در تعاملات بین فردی می‌شوند و به همین دلیل ممکن است به رفتارهای پرخاشگرانه روی بیاورند تا از مواجهه با این احساسات ناخوشایند جلوگیری کنند. تنظیم هیجان از طریق تغییر ارزیابی شناختی می‌تواند به این افراد کمک کند تا رویدادهای بین فردی را به شکل مثبت‌تری ارزیابی کنند و به جای واکنش‌های پرخاشگرانه، به روش‌های سازنده‌تری پاسخ دهند. همچنین، تنظیم هیجان می‌تواند از طریق تمرین‌های عملی و آگاهانه‌ای مانند تمرکز بر تنفس و مدیتیشن، به دانش‌آموزان کمک کند تا آرامش بیشتری پیدا کنند و واکنش‌های هیجانی خود را بهتر مدیریت کنند (مولر و همکاران، ۲۰۲۲). این تکنیک‌ها می‌توانند به کاهش اضطراب و تنش‌های ناشی از حساسیت بین فردی کمک کنند و در نتیجه پرخاشگری را کاهش دهند. یافته دیگر این بررسی نشان‌داد که، آموزش تنظیم هیجان به طور معناداری باعث افزایش تحمل پریشانی هیجانی در این گروه از دانش‌آموزان می‌شود. یکی از مبانی نظری مهم در این زمینه، نظریه تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۲) است، که فرآیند تنظیم هیجان را به عنوان مجموعه‌ای از راهبردها برای مدیریت و تعدیل هیجان‌ها توصیف می‌کند. فرآیندهای تنظیم هیجان به فرد کمک می‌کنند تا بتواند هیجان‌های منفی را

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

کاهش داده و هیجان‌های مثبت را افزایش دهد. بر اساس این نظریه، آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به دانش‌آموزان دختر پرخاشگر کمک کند تا با شناخت بهتر هیجان‌های خود و استفاده از راهبردهای مناسب، واکنش‌های هیجانی خود را بهبود بخشند. این فرآیند به کاهش افزایش تحمل پریشانی هیجانی منجر می‌شود زیرا دانش‌آموزان می‌آموزند که چگونه با موقعیت‌های استرس‌زا به شکلی سازگارانه‌تر برخورد کنند. تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به کاهش اضطراب و افسردگی کمک کند و در نتیجه باعث بهبود سلامت روانی فرد شود (گراس و همکاران، ۲۰۱۷). در مرحله انتخاب موقعیت، دانش‌آموزان می‌آموزند که از موقعیت‌های برانگیزاننده هیجان‌های منفی اجتناب کنند یا آنها را تغییر دهند. این مرحله به ویژه برای دانش‌آموزان پرخاشگر که ممکن است در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا واکنش‌های تهاجمی نشان دهند، مفید است. در مرحله اصلاح موقعیت، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه موقعیت‌های استرس‌زا را به گونه‌ای تغییر دهند که هیجان‌های منفی کمتری را تجربه کنند. برای مثال، می‌توانند با تغییر محیط فیزیکی یا اجتماعی خود، سطح استرس را کاهش دهند. در مرحله گسترش توجه، تکنیک‌هایی مانند تمرکز بر جنبه‌های مثبت موقعیت‌ها به کار گرفته می‌شود. این راهبرد می‌تواند به کاهش تمرکز بر جنبه‌های منفی و افزایش تمرکز بر جنبه‌های مثبت کمک کند، که در نتیجه آن، پریشانی هیجانی کاهش می‌یابد. در مرحله ارزیابی شناختی، دانش‌آموزان می‌آموزند که چگونه ارزیابی‌های شناختی خود را تغییر دهند. به جای تفسیر منفی از موقعیت‌ها، آنها می‌توانند تفسیرهای مثبت‌تر و سازنده‌تری داشته باشند. این تغییر ارزیابی شناختی می‌تواند به کاهش هیجان‌های منفی و افزایش هیجان‌های مثبت منجر شود. در نهایت، در مرحله تعدیل پاسخ، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه واکنش‌های فیزیولوژیکی و رفتاری خود را تغییر دهند. این مهارت‌ها می‌توانند به کاهش پاسخ‌های هیجانی منفی و افزایش پاسخ‌های مثبت کمک کنند. به‌طور کلی می‌توان گفت که، آموزش تنظیم هیجان راهبردی موثر در کاهش پرخاشگری و حساسیت بین فردی در دانش‌آموزان دختر پرخاشگر محسوب می‌شود. تنظیم هیجان از طریق تغییر ارزیابی‌های شناختی و تمرین‌های عملی می‌تواند به کاهش اضطراب و تنش‌های ناشی از حساسیت بین فردی کمک کند و در نتیجه رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش دهد. همچنین، تقویت همدلی می‌تواند به بهبود کیفیت روابط بین فردی و کاهش تنش‌ها و درگیری‌ها کمک کند و به دانش‌آموزان این امکان را بدهد که به جای رفتارهای پرخاشگرانه، با همدلی و تفاهم به دیگران پاسخ دهند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی مبتنی بر تنظیم هیجان و همدلی می‌توانند به عنوان ابزارهای موثری برای بهبود رفتارهای بین فردی و کاهش مشکلات روانشناختی در دانش‌آموزان دختر پرخاشگر مورد استفاده قرار گیرند. پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی اثرات بلندمدت این برنامه‌ها و همچنین کاربرد آن‌ها در گروه‌های مختلف سنی و جنسی بپردازند تا از این طریق به طور جامع‌تری به بهبود سلامت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به طور معناداری پریشانی هیجانی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر را کاهش دهد. تحلیل‌ها بر اساس نظریه‌های تنظیم هیجان و یادگیری اجتماعی تأیید می‌کنند که این آموزش‌ها با استفاده از راهبردهای مختلف، از جمله تغییر ارزیابی‌های شناختی، تقویت رفتارهای مثبت و تنبیه رفتارهای منفی، می‌توانند به بهبود وضعیت روانی دانش‌آموزان کمک کنند. به طور خاص، توانایی مدیریت هیجان‌ها و استفاده از راهبردهای سازگارانه برای مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا می‌تواند به افزایش تحمل پریشانی هیجانی و بهبود سلامت روانی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

دانش‌آموزان منجر شود. این نتایج اهمیت آموزش تنظیم هیجان را به عنوان یک ابزار مداخله‌ای موثر برای کاهش مشکلات روانی و رفتاری در دانش‌آموزان دختر پرخاشگر بسیار برجسته‌تر می‌سازد.

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان‌داد که آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سطح حساسیت بین فردی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر به میزان ۰/۳۰ واحد تاثیر داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های بمانی نایینی (۱۴۰۰)، شریفی‌فرد (۱۳۹۸) و رافینو و همکاران (۲۰۲۲) همسو است. بمانی نایینی (۱۴۰۰) در بررسی خود نشان‌داد که آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس موجب کاهش معنادار در حساسیت بین فردی شده است. یافته‌های مطالعه شریفی‌فرد (۱۳۹۸) بیانگر آن است که، مداخله گروهی تنظیم شناختی هیجان مبتنی بر مدل گروس منجر به کاهش عاطفه منفی در دانشجویان دختر شد. رافینو و همکاران (۲۰۲۲) در بررسی خود نمایان ساختند که، بین مهارت‌های تنظیم هیجان با سلامت روانی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. همچنین، آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از طریق تمرین‌های ذهن‌آگاهی و تکنیک‌های شناختی، خودآگاهی بیشتری نسبت به احساسات و هیجانات خود پیدا کنند. این فرآیند باعث تقویت عزت نفس و پایداری آن می‌شود. بر اساس نظریه خودتعیینی، احساس ارزشمندی و خودکارآمدی از طریق کنترل هیجانات و توانایی مدیریت موقعیت‌های استرس‌زا تقویت می‌شود. بنابراین، دانش‌آموزانی که مهارت‌های تنظیم هیجان را فرا گرفته‌اند، قادر به مدیریت بهتر استرس‌ها و فشارهای روانی هستند و در نتیجه، عزت نفس پایدارتری دارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجان نه تنها به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه کمک می‌کند، بلکه به بهبود کلی وضعیت روانشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود (بون وهابر، ۲۰۲۲). در نهایت، می‌توان یافته حاضر را این‌گونه تبیین کرد که آموزش تنظیم هیجان تأثیر قابل توجهی بر کاهش حساسیت بین فردی در دانش‌آموزان دختر پرخاشگر دارد. این آموزش‌ها از طریق تکنیک‌های شناختی-رفتاری و تمرین‌های ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا الگوهای فکری منفی خود را تغییر داده و به خودارزیابی مثبت دست یابند. با یادگیری و استفاده از تکنیک‌های شناختی مانند ارزیابی مجدد شناختی، دانش‌آموزان قادر می‌شوند تا تفکرات و باورهای غیرمنطقی خود را شناسایی کرده و آنها را با افکار مثبت‌تر و واقع‌بینانه‌تر جایگزین کنند. علاوه بر این، تمرین‌های ذهن‌آگاهی که بر افزایش آگاهی و توجه به لحظه حال تمرکز دارند، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند هیجانات و احساسات خود را بهتر بشناسند و مدیریت کنند. این فرآیند نه تنها به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر می‌شود، بلکه تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان را نیز بهبود می‌بخشد، زیرا آنها قادر می‌شوند تا با خودآگاهی بیشتری به موقعیت‌های مختلف پاسخ دهند و واکنش‌های مناسب‌تری نشان دهند. این تغییرات مثبت در هیجانات و رفتارها، به بهبود وضعیت روانشناختی کلی دانش‌آموزان منجر می‌شود و از تداوم رفتارهای مخرب و پرخاشگرانه جلوگیری می‌کند. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت و ضرورت استفاده از برنامه‌های آموزشی و مداخلات روانشناختی در محیط‌های آموزشی تاکید دارد، چرا که این مداخلات می‌توانند به عنوان رویکردی مؤثر در پیشگیری و مدیریت رفتارهای پرخاشگرانه و ارتقای سلامت روانی دانش‌آموزان به کار گرفته شوند. به طور کلی، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به عنوان یک ابزار قدرتمند در بهبود کیفیت زندگی و سلامت روانی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد و به کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی آنها کمک کند. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان‌داد که آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سطح تحمل پریشانی هیجانی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر به میزان ۰/۴۴

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

واحد تاثیر دارد. و این روش آموزشی بر بهبود مولفه تحمل پریشانی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر به میزان ۰/۳۹ واحد تاثیر داشت. این یافته با نتایج مطالعات نیکخو (۱۴۰۱)، سمندری (۱۳۹۸)، روداس و همکاران (۲۰۲۲) و رای-یول و آلتان-آتالای (۲۰۲۰) همسو است. نتایج بررسی نیکخو (۱۴۰۱) بیانگر آن است که، آموزش تنظیم هیجان بر نارسایی هیجانی هنرجویان دختر تاثیر معناداری دارد. سمندری (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان‌داد که آموزش تنظیم هیجان به شیوه شناختی رفتاری در کاهش استرس و افسردگی تاثیر دارد. یافته‌های بررسی روداس و همکاران (۲۰۲۲) حاکی از آن است که، رابطه معناداری بین سبک‌های منفی تنظیم هیجان و پریشانی روانشناختی وجود دارد. رای-یول و آلتان-آتالای (۲۰۲۰) نیز در مطالعات خود به این نتیجه دست یافتند که، تنظیم هیجان بین فردی تأثیر معناداری در کاهش پریشانی‌های هیجانی افراد دارد. درارتباط با تبیین دیگر این یافته می‌توان به تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر بهبود خودآگاهی هیجانی اشاره کرد. خودآگاهی هیجانی به معنای توانایی شناخت و درک هیجانات خود و دیگران است. این مهارت نقش مهمی در افزایش تحمل پریشانی هیجانی و بهبود وضعیت روانی فرد دارد. نظریه‌های روانشناختی تاکید می‌کنند که خودآگاهی هیجانی می‌تواند به افراد کمک کند تا هیجانات خود را بهتر مدیریت کرده و به شیوه‌ای سازنده‌تر با چالش‌های زندگی روبرو شوند. آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از طریق تمرین‌های ذهن‌آگاهی و تکنیک‌های شناختی، خودآگاهی بیشتری نسبت به هیجانات و احساسات خود پیدا کنند. در تمرین‌های ذهن‌آگاهی، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه توجه خود را به لحظه حال متمرکز کرده و بدون قضاوت به تجربه هیجانات خود بپردازند. این فرآیند باعث می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند هیجانات خود را بهتر بشناسند و مدیریت کنند. تمرین‌های شناختی نیز به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا الگوهای فکری منفی و ناکارآمد خود را شناسایی کرده و آنها را با افکار مثبت و سازنده جایگزین کنند. این تغییر در الگوهای تفکری می‌تواند به افزایش تحمل پریشانی هیجانی و بهبود خودآگاهی هیجانی منجر شود. برای مثال، تکنیک ارزیابی مجدد شناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تفکرات منفی خود را به چالش بکشند و به جای آن افکار مثبت‌تری را بپذیرند. این فرآیند باعث می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند به شیوه‌ای سازنده‌تر با هیجانات خود روبرو شوند و از شدت پریشانی هیجانی خود بکاهند. بنابراین به‌طور کلی می‌توان گفت که، مداخلات مبتنی بر تنظیم هیجان می‌تواند به عنوان یک رویکرد مؤثر در کاهش علائم روانی مانند اضطراب، افسردگی، و بی‌قراری مورد استفاده قرار گیرد. با ارائه تکنیک‌های شناختی-رفتاری و تمرین‌های ذهن‌آگاهی، این آموزش‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا الگوهای فکری منفی و ناکارآمد خود را تغییر داده و توانایی مدیریت هیجانات خود را افزایش دهند. این تغییرات منجر به افزایش تحمل پریشانی هیجانی و بهبود وضعیت روانشناختی آنها می‌شود. علاوه بر این، با افزایش خودآگاهی و تقویت مهارت‌های خودتنظیمی، دانش‌آموزان قادر می‌شوند تا به طور مؤثرتری با استرس‌ها و فشارهای روانی مقابله کنند. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت و ضرورت استفاده از برنامه‌های آموزشی و مداخلات روانشناختی در محیط‌های آموزشی تاکید دارد و می‌تواند به عنوان یک ابزار قدرتمند در پیشگیری و مدیریت رفتارهای پرخاشگرانه و ارتقای سلامت روانی دانش‌آموزان به کار گرفته شود. در نهایت، نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به طور قابل توجهی کیفیت زندگی و سلامت روانی دانش‌آموزان پرخاشگر را بهبود بخشد و به کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی آنها کمک کند. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان‌داد که آموزش تنظیم

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

هیجان بر همدلی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر تاثیر نداشت. این یافته با نتایج بررسی‌های رستم نژاد فرد مغانلو (۱۴۰۱) و باسیرو (۱۳۹۷) ناهمسو است. نتایج پژوهش رستم نژاد فرد مغانلو (۱۴۰۱) حاکی از آن است که همدلی دانش‌آموزان پس از آموزش تنظیم هیجان بهبود یافته است. باسیرو (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که، به رابطه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با همدلی دانشجویان رابطه دارد. در این بررسی مشخص شد که، آموزش تنظیم هیجان بر کاهش همدلی دانش-آموزان دختر پرخاشگر اثربخش نبوده‌است. در ارتباط با تبیین این یافته می‌توان گفت که، عدم اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش همدلی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر ممکن است به دلایل مختلفی رخ دهد. آموزش تنظیم هیجان ممکن است به صورت دقیق و مناسب طراحی نشده باشد. به عبارت دیگر، اهداف آموزشی و محتوای برنامه باید به طور خاص بر نیازها و شرایط دانش‌آموزان پرخاشگر تمرکز داشته باشد. اگر برنامه طراحی شده نتواند به درستی به این نیازها پاسخ دهد، تاثیرات مورد نظر حاصل نخواهد شد. از طرفی روش‌های آموزشی مورد استفاده نیز می‌تواند بر اثربخشی آموزش تاثیرگذار باشد. اگر روش‌های آموزش جذابیت و تعامل لازم را نداشته باشند یا نتوانند مهارت‌های لازم را به طور عملی و کاربردی به دانش‌آموزان منتقل کنند، تاثیرات مثبت کاهش خواهد یافت. همچنین، مدت زمان و فواصل جلسات آموزشی نیز مهم است؛ آموزش کوتاه‌مدت ممکن است نتواند تغییرات پایدار ایجاد کند. همچنین، همدلی یک ویژگی پیچیده و چند بعدی است که تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله شخصیت، تجربیات قبلی و محیط اجتماعی قرار دارد. دانش‌آموزان پرخاشگر ممکن است به دلیل تجارب منفی قبلی یا وضعیت‌های استرس‌زا، مقاومت بیشتری در برابر تغییرات نشان دهند. همچنین، ویژگی‌های شخصیتی مانند سطح بالای پرخاشگری می‌تواند موجب مقاومت در برابر آموزش‌های تنظیم هیجان شود. زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی نیز می‌توانند نقش مهمی در تعیین اثربخشی آموزش داشته باشند. اگر دانش‌آموزان در محیط‌هایی رشد کرده‌اند که همدلی و مهارت‌های اجتماعی کمتر مورد توجه بوده یا حتی پرخاشگری تشویق شده، برنامه‌های آموزشی ممکن است نتوانند به سرعت این الگوهای رفتاری را تغییر دهند. درواقع همدلی نیازمند توسعه مهارت‌های اجتماعی و شناختی خاصی است که شاید در برنامه تنظیم هیجان به اندازه کافی به آن‌ها پرداخته نشده باشد. از طرفی آموزش تنظیم هیجان ممکن است به تنهایی کافی نباشد و نیاز به استفاده از رویکردهای مکمل مانند آموزش مهارت‌های اجتماعی، افزایش آگاهی فرهنگی، و حمایت‌های روان‌شناختی بیشتر باشد تا تاثیرات مطلوب بر همدلی ایجاد شود. در نهایت، تاثیرات جمعی و پویایی گروهی نیز می‌تواند نقش مهمی در این زمینه داشته باشد. مثلاً، وجود افراد با نفوذ و پرخاشگر در گروه می‌تواند تاثیرات منفی بر دیگران داشته و فرآیند آموزش را مختل کند. بر اساس نتایج می‌توان پیشنهاد داد که مدارس برنامه‌های آموزشی تنظیم هیجان را به عنوان بخشی از برنامه درسی مشاوره و روانشناسی در نظر بگیرند تا دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های ارتباطی و حساسیت بین فردی خود را بهبود بخشند. هم چنین پیشنهاد می‌شود که مدارس و مراکز آموزشی از ابزارها و روش‌های دیجیتالی مانند اپلیکیشن‌ها و برنامه‌های آنلاین برای آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان استفاده کنند. این ابزارها می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا به صورت تعاملی و جذاب مهارت‌های هیجانی خود را بهبود بخشند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان مقاله لازم میدانند از اداره آموزش و پرورش شهرستان پل سفید و هم چنین کلیه مدیران و معلمان مدارس که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند نهایت تشکر و قدردانی را اعلام میدارند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

پی‌نوشت‌ها

۱. Aggression
۲. Barkow
۳. Olivier
۴. Watters & Yalch
۵. Giovazolias & Paschalidi
۶. Interpersonal sensitivity
۷. Yılmaz & Bekaroğlu
۸. Xu
۹. Masillo
۱۰. Veilleux
۱۱. Mackillop & De Wit
۱۲. Simons & Gaher
۱۳. Zvolensky
۱۴. Stevens & Taber
۱۵. Daly & Macchia
۱۶. Gross
۱۷. Boemo
۱۸. Boon & Hauber
۱۹. Muller
۲۰. Stubberud
۲۱. Ray-Yol & Altan-Atalay

منابع

Ahadifar, Sh., Vakili, …, Hosseinian, S. and Ghasemzadeh, S. (۲۰۲۱). Investigating the effectiveness and permanence of creative play on social adaptation in gifted and aggressive teenagers. Social Psychology, ۸(۹), ۹۹-۱۰۸.

Aliqlizadeh Jahani, E., Bayrami, M. (۲۰۲۳). Effectiveness of teaching social problem solving skills in reducing the amount of aggression components of adolescent students in Tabriz City. School Psychology, ۱۲(۲), ۱۰۱-۱۱۳.

Barkow, J. H. (۲۰۲۰). The elastic between genes and culture. Ethology and Sociobiology, ۱۰(۱-۳), ۱۱۱-۱۲۹.

Basiro, M. (۲۰۱۷). Examining the relationship between cognitive regulation strategies, excitement and the ability of theory of mind with empathy and the mediating role of spiritual intelligence of female students. Master's thesis, Payame Noor University, Payame Noor Nowshahr Center, Mazandaran Province, Iran.

Bemani Nayini, M. (۲۰۲۱). Effectiveness of emotion regulation training based on the Gross model on anger, interpersonal sensitivity and impulsivity of primary school students. Master's thesis in Psychology, Semnan University, Faculty of Psychology and Educational Sciences

Boemo, T., Nieto, I., Vazquez, C., & Sanchez-Lopez, A. (۲۰۲۲). Relations between emotion regulation strategies and affect in daily life: A systematic review and meta-analysis of studies using ecological momentary assessments. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, (۱۳۹), ۱۰٤-۷٤۷.

Boon, A. E., & Hauber, K. (۲۰۲۲). Cognitive emotion regulation strategies in relation to treatment outcome in a clinical sample of adolescents with personality disorders. Clinical Psychology & Psychotherapy, ۲۹(٦), ۱۸۹۷–۱۹۰٤.

Boyce, P., & Parker, G. (۱۹۸۹). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, ۲۳(۳), ۳٤۱-۳٥۱.

Buss, A. H., & Perry, M. (۱۹۹۲). The Aaggression Questionnaire. Journal of Personality and Social Psychology, ٦۳ (۳), ٤٥۲-٤٥۹.

Daly, M., & Macchia, L. (۲۰۲۳). Global trends in emotional distress. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, ۱۲۰(۱٤), ۲۲-۱۲۰.

Forozanfar, A. (۲۰۱۷). Distress tolerance: Theory, mechanism, and relationship to psychopathology. Development of Psychology, ۶(۲), ۱۹.

Giovazolias, T., & Paschalidi, E. (۲۰۲۲). Effect of rejection sensitivity on fear of intimacy in emerging adulthood: A moderated-mediation model. European Journal of Psychology Open, ۸۱(۱), ۱–۱۲.

Gross, J. J., Brandão, T., Schulz, M. S., & Matos, P. M. (۲۰۱۷). The emotion regulation questionnaire in women with cancer: A psychometric evaluation and an item response theory analysis. Psycho-Oncology. Chicago.

Keshtkar, F., Naziri, Q., Mohammadi, M. and Fatah, N. (۲۰۲۲). Effectiveness of parent management training on self-harm and aggression of students with self-injurious behavior in Shiraz high schools. Pediatric Nursing, ۹(۱), ٦٤-٥٦.

Khorramnia, S., Taheri, A., Mohammadpour, M., Foroghi, A., and Karimzadeh, Y. (۲۰۲۱). Effectiveness of acceptance and commitment therapy on interpersonal sensitivity and psychological flexibility in students with social anxiety disorder: a clinical trial study. Cognitive Psychology and Psychiatry, ۸ (۱), ۱٥-۲۷.

MacKillop, J., & de Wit, H. (Eds.). (۲۰۱۳). Distress tolerance. In The Wiley-Blackwell handbook of addiction psycho pharma cology (pp. ۲۳۳–۲٥٦). Wiley Blackwell.

Masillo, A., Valmaggia, L. R., Saba, R., Brandizzi, M., Lo Cascio, N., Telesforo, L., Venturini, P., Izzo, A., Mattioli, M. T., D'Alema, M., Girardi,

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

thesis, Payame Noor University, Payam Noor Center of Isfahan. Isfahan Province, Iran.

Sharifi-fard, S. A. (۲۰۱۸). Effectiveness of cognitive emotion regulation training based on Grosz's model on improving psychological profile, positive and negative emotions, and life expectancy of female students suffering from love trauma. Master's thesis in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.

Salehi, Z., Ghafari Noran, A. and Mousazadeh, T. (۲۰۲۱). Comparing the effectiveness of story therapy and music therapy on the executive functions of aggressive elementary school girls. Behavioral Science Research, ۱۹(۲), ۲٤۱-۲۲٥.

Simons, J. S., & Gaher, R. M. (۲۰۰٥). The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. Motivation and Emotion, ۲۹(۲), ۸۳-۱۰۲.

Stevens, F., & Taber, K. (۲۰۲۱). The neuroscience of empathy and compassion in pro-social behavior. Neuropsychologia, (۱٥۹), ۱۰۷۹۲٥.

Stubberud, J., Huster, R., Hoorelbeke, K., Hammar, Å., & Hagen, B. I. (۲۰۲۱). Improved emotion regulation in depression following cognitive remediation: A randomized controlled trial. Behaviour Research and Therapy, (۱٤۷), ۱۰۳۹۹۱.

Valizadeh, S., Saadipour, A., Dortaj, F., Delavar, A. Shivandi Cheliche, K. (۲۰۲۲). Development of a training package for psycho-social empowerment based on selection theory and determining its effectiveness on reducing aggression. Child Mental Health, ۹(۱), ٥۳-٦٦.

Veilleux, J. C., Hyde, K. C., Chamberlain, K. D., Higuera, D. E., Schreiber, R. E., Warner, E. A., & Clift, J. B. (۲۰۲۲). The “thinking threshold”: A therapeutic concept guided by emotion regulation flexibility. Practice Innovations, ۷(۱), ۲۸_۳۹.

Vojoudi, B., Atard, N. and Pour Sharifi, H. (۲۰۱۳). Comparison of interpersonal sensitivity and self-expression in drug addicts and normal people. Addiction Research Scientific Quarterly, ۸ (۳۱), ۱۰۹-۱۱۸.

Watters, K. N., & Yalch, M. M. (۲۰۲۲). Interpersonal sensitivities associated with sexual assault. Psychoanalytic Psychology, ۳۹(۳), ۲۸۰_۲۸٥.

Xu, H., Peng, L., Wang, Z., Zeng, P., & Liu, X. (۲۰۲۲). Interpersonal sensitivity on college freshmen's depression: A moderated moderation model of psychological capital and family support. Frontiers in Psychiatry, (۱۳), ۹۲-۱۰٤.

Yan, L., Gan, Y., Ding, X., Wu, J., & Duan, H. (۲۰۲۱). The relationship between perceived stress and emotional distress during the

P., & Nastro, P. F. (۲۰۱۹). Interpersonal sensitivity, bullying victimization and paranoid ideation among help-seeking adolescents and young adults. Early Intervention in Psychiatry, ۱۳(۱), ٥۷_٦۳.

Müller, S., Wendt, L. P., Schicktanz, P., Hopwood, C. J., & Zimmermann, J. (۲۰۲۲). Development and validation of a German Interpersonal Sensitivities Circumplex (ISC-G): A self-report measure of perceived aversive behaviors of others. European Journal of Psychological Assessment. Advance online publication.

Nikkho, A. (۲۰۲۲). Effectiveness of emotion regulation training in reducing emotional failure and academic burnout in female students. Master's thesis in Psychology, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Faculty of Humanities.

Olivier, E., Janosz, M., Morin, A. J. S., Archambault, I., Geoffrion, S., Pascal, S., Goulet, J., Marchand, A., & Pagani, L. S. (۲۰۲۱). Chronic and temporary exposure to student violence predicts emotional exhaustion in high school teachers. Journal of School Violence, ۲۰(۲), ۱۹٥_۲۱۱.

Ray-Yol, E., & Altan-Atalay, A. (۲۰۲۰). Interpersonal Emotion Regulation and Psychological Distress: What Is the Function of Negative Mood Regulation Expectancies in This Relationship? Sage Journals, ۱۲٥(۱), ۲۳-٥۸.

Rodas, J. A., Jara-Rizzo, M. F., Greene, C. M., Moreta-Herrera, R., & Oleas, D. (۲۰۲۲). Cognitive emotion regulation strategies and psychological distress during lockdown due to COVID-۱۹. Int J Psychol, ٥۷(۳), ۳۱٥-۳۲٤.

Rostam-nejad-fard Mughanlou, A. (۲۰۲۲). Effectiveness of emotion regulation training on empathy, forgiveness, self-compassion and academic well-being of students. Master's thesis in Psychology, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Faculty of Humanities.

Rufino, K., Babb, S., & Johnson, R. (۲۰۲۲). Moderating effects of emotion regulation difficulties and resilience on students’ mental health and well-being during the COVID-۱۹ pandemic. Journal Indexing and Metrics, ۲۸ (۲), ۱۰_۳۲.

Samani, S. (۲۰۰۷). Reliability and validity of Bass and Perry's aggression questionnaire. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, ۱۳ (۴), ۳٥۹-۳٦٥.

Samandari, Sh. (۲۰۱۸). Comparison of the effect of two methods of diet therapy and emotion regulation training in a cognitive-behavioral way on the tolerance of distress, stress and depression in depressed teenage girls. Master's

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]

Zarshaqaei, M., Nouri, A., Arizi, H.R. (۲۰۰۹). Adequacy of psychometric indicators of the Persian version of Balanced Emotional Empathy Scale. Psychological Methods and Models, ۱(۱), ۳۹-۵۰.

Zvolensky, M. J., Leyro, T., Bernstein, A., & Vujanovic, A. (۲۰۱۱). Distress tolerance: Historical perspectives, theory, and measurement. Rutgers: The State University of New Jersey; Texas A&M University.

COVID-۱۹ outbreak: Effects of boredom proneness and coping style. Journal of Anxiety Disorders, (۷۷), ۱۰۲-۳۲۸.

Yılmaz, T., & Bekaroğlu, E. (۲۰۲۱). Does interpersonal sensitivity and paranoid ideation predict nomophobia: An analysis with a young adult sample. Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues. Advance online publication.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOI: 10.52547/joec.24.4.69]