

Comparing the effectiveness of study skills training with and without emotion regulation on educational self-destructive behaviors of medical students

Pouria pazhoohanfar¹, Samaneh Sadat Jafar Tabatabaei ^{2*},
Fatemeh Shahabizadeh³, Reza Dastjerdi⁴

1. PhD Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.

ORCID: 0009-0008-6520-5791

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.

ORCID: 0000-0002-5498-6069

3. Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.

ORCID: 0000-0001-5309-9516

4. Assistant professor of psychology, Birjand University of medical sciences, Birjand, Iran.

ORCID: 0000-0002-2043-8224

***Corresponding Author:** Samaneh Sadat Jafar Tabatabaei. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran. Email: Tabatabae88@yahoo.com

Received: 24 Dec 2024

Revised: 16 Feb 2025

Accepted: 17 Feb 2025

Abstract

Introduction: The ability to manage and regulate emotions helps students adaptively manage these academic stresses; therefore, the present study aimed to compare the effectiveness of studying skills training with and without emotion regulation on self-destructive educational behaviors of medical students.

Methods: The present study was quasi-experimental, with pre-tests, post-tests, and a control group. The study's statistical population was students (male and female) studying at Birjand University of Medical Sciences in 2022. 60 people were selected using convenience sampling and placed randomly in two experimental and control groups of 20 people. To compare the two groups, the study skills training group with emotion regulation received group training for 16 90-minute sessions and the study skills training group without emotion regulation received training for 16 90-minute sessions. The Cunningham Educational Self-Destructive Behaviors Questionnaire (2002) was used to measure educational self-destructive behaviors. Finally, the research data were analyzed using the covariance test in SPSS-26.

Results: The results of the study indicated that both methods of teaching study skills based on emotion regulation and without emotion regulation significantly reduced self-destructive educational behaviors in medical students ($P < 0.05$). A comparison of means showed that teaching study skills based on emotion regulation was more effective than teaching study skills without emotion regulation.

Conclusion: The results of this study showed that combining study skills with emotion regulation can effectively reduce self-defeating educational behaviors and improve the quality of students' learning. These findings emphasize the importance of integrating emotional aspects in educational programs to increase academic productivity.

Keywords: Study skills with emotion regulation, Study skills without emotion regulation, Self-defeating educational behaviors, Medical students

How to cite this article: Pazhoohanfar P. Jafar Tabatabaei SS. Shahabizadeh F. Dastjerdi R. Comparing the effectiveness of study skills training with and without emotion regulation on educational self-destructive behaviors of medical students. Journal of Nursing Education (JNE). May 2025. p53-65 (in Persian)

ISSN/ © 2022 The Authors. Published by Iranian Nursing Association.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه با و بدون تنظیم هیجان بر رفتارهای خودشکن آموزشی دانشجویان علوم پزشکی

پوریا پژوهان فر^۱، سمانه سادات جعفرطباطبایی^{۲*}، فاطمه شهبابی زاده^۳، رضا دستجردی^۴

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند، بیرجند، ایران. ORCID: ۰۰۰۹-۰۰۰۸-۶۵۲۰-۵۷۹۱

۲- استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند، بیرجند، ایران. ORCID: ۰۰۰۰-۰۰۰۲-۵۴۹۸-۶۰۶۹

۳- دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند، بیرجند، ایران. ORCID: ۰۰۰۹-۰۰۰۱-۵۳۰۹-۹۵۱۶

۴- استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه علوم پزشکی، بیرجند، بیرجند، ایران. ORCID: ۰۰۰۰-۰۰۰۲-۲۰۴۳-۸۲۲۴

*نویسنده مسئول: سمانه سادات جعفرطباطبایی، استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند، بیرجند، ایران.

ایمیل: Tabatabaee88@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۲۹

تاریخ بازبینی: ۱۴۰۳/۱۱/۲۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۴

چکیده

مقدمه: توانایی مدیریت و تنظیم هیجانات، به دانشجویان کمک می‌کند تا این تنش‌های تحصیلی را به شیوه‌ای سازگارانه مدیریت کنند؛ بر همین اساس هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه با و بدون تنظیم هیجان بر رفتارهای خودشکن آموزشی دانشجویان علوم پزشکی بود.

روش کار: پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری مورد مطالعه دانشجویان (دختر و پسر) مشغول به تحصیل دانشگاه علوم پزشکی بیرجند در سال ۱۴۰۱ بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس، ۶۰ نفر انتخاب شدند که به صورت تصادفی، در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل ۲۰ نفره، جایدهی شدند. جهت مقایسه دو گروه یادشده، گروه آموزش مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان به مدت ۱۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و گروه آموزش مهارت‌های مطالعه بدون تنظیم هیجان نیز به مدت ۱۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش گروهی قرار گرفتند. از پرسشنامه رفتارهای خودشکن آموزشی کانینگهام (۲۰۰۲) جهت سنجش رفتارهای خودشکن آموزشی استفاده شد. در نهایت داده‌های پژوهش با آزمون تحلیل واریانس چند متغیری در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج بررسی‌ها حاکی از آن است که هر دو روش آموزش مهارت‌های مطالعه مبتنی بر تنظیم هیجان و بدون تنظیم هیجان، تأثیر معناداری در کاهش رفتارهای خودشکن آموزشی دانشجویان علوم پزشکی داشت ($P < 0/05$). مقایسه میانگین‌ها نشان داد روش آموزش مهارت‌های مطالعه مبتنی بر تنظیم هیجان، در مقایسه با آموزش مهارت‌های مطالعه بدون تنظیم هیجان، اثربخشی بیشتری داشته است.

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش نشان داد که ترکیب مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان می‌تواند به‌طور مؤثری رفتارهای خودشکن آموزشی را کاهش دهد و کیفیت یادگیری دانشجویان را بهبود بخشد. این یافته‌ها بر اهمیت ادغام جنبه‌های هیجانی در برنامه‌های آموزشی برای افزایش بهره‌وری تحصیلی تأکید می‌کند.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان، مهارت‌های مطالعه بدون تنظیم هیجان، رفتارهای خودشکن آموزشی، دانشجویان علوم پزشکی

مقدمه

تحصیل دانشجویان علوم پزشکی نقش حیاتی در توسعه دانش و مهارت‌های لازم برای بهبود سلامت جامعه دارد و آن‌ها را به رهبرانی در حوزه پیشگیری، درمان و تحقیق تبدیل می‌کند [۱]. این آموزش‌ها پایه‌ای برای پیشرفت‌های پزشکی آینده هستند که از طریق آن‌ها می‌توان کیفیت زندگی افراد را ارتقا داد و راهکارهای نوین برای مقابله با بیماری‌ها ارائه کرد؛ اما رفتارهایی مانند تعلل‌ورزی یا ترس از شکست که به آن‌ها رفتارهای خودشکن آموزشی گفته می‌شود، می‌تواند این مسیر را مختل کند [۲]. رفتارهای خودشکن آموزشی به مجموعه‌ای از اقدامات، نگرش‌ها یا رفتارهای خودآسیب‌رسان اشاره دارد که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یا دانشجویان را تضعیف می‌کند [۳]. این رفتارها غالباً نتیجه تعامل عوامل روان‌شناختی، اجتماعی و محیطی هستند و ممکن است از طریق باورهای منفی درباره توانایی‌های فردی، ترس از شکست، یا فشارهای اجتماعی و خانوادگی تشدید شوند [۴]. به‌طور کلی، رفتارهای خودشکن آموزشی در دسته رفتارهایی قرار می‌گیرند که به دلیل عدم آگاهی یا سازوکارهای مقابله‌ای نادرست، باعث ایجاد چرخه‌های معیوبی در یادگیری می‌شوند؛ نمونه‌های رایج این رفتارها شامل تعلل‌ورزی در انجام تکالیف، اجتناب از مواجهه با چالش‌های آموزشی، کاهش انگیزه یادگیری و گرایش به پذیرش شکست قبل از شروع تلاش واقعی است [۵]. چنین رفتارهایی نه‌تنها پیشرفت تحصیلی دانشجویان را محدود می‌کند، بلکه می‌تواند پیامدهای منفی روان‌شناختی مانند کاهش اعتمادبه‌نفس، اضطراب و احساس بی‌کفایتی را نیز به همراه داشته باشد [۶].

عوامل مختلفی در شکل‌گیری این رفتارها نقش دارند. یکی از این عوامل، الگوهای شناختی ناکارآمد است که در آن فرد باور دارد توانایی‌های او ثابت و تغییرناپذیر است و تلاش بیشتر نمی‌تواند به بهبود نتایج منجر شود [۷]. این باور منفی، به‌ویژه در مواجهه با چالش‌ها یا شکست‌های تحصیلی، باعث ایجاد نوعی اجتناب فعال یا منفعل می‌شود که فرد به‌جای حل مسئله یا یادگیری، به سمت رفتارهای خودشکن حرکت می‌کند [۸]. عامل دیگری که بر این رفتارها تأثیر می‌گذارد، فشارهای محیطی است. فشارهای اجتماعی یا مقایسه‌های ناعادلانه در محیط

سمانه سادات جعفر طباطبایی و همکاران

آموزشی می‌تواند استرس و اضطراب یادگیری را افزایش داده و فرد را به سمت رفتارهایی سوق دهند که به‌ظاهر برای کاهش این فشارها طراحی شده‌اند، اما درواقع موانعی برای پیشرفت هستند [۹]. نقش عوامل شخصیتی و هیجانی نیز در بروز رفتارهای خودشکن آموزشی قابل توجه است. دانش‌آموزانی که از سطح پایینی از خودتنظیمی یا تحمل فشار برخوردارند، بیشتر در معرض چنین رفتارهایی قرار دارند [۱۰]. با توجه به آنچه بیان شد، بررسی و مداخله روان‌شناختی برای کاهش رفتارهای خودشکن آموزشی دانشجویان علوم پزشکی ضرورت دارد [۱۱]؛ زیرا این رفتارها می‌تواند به کاهش انگیزه، افت عملکرد تحصیلی و افزایش استرس روانی منجر شوند که همگی مانع از یادگیری عمیق و کسب مهارت‌های حیاتی در این رشته می‌شوند.

یکی از انواع این مداخلات، آموزش مهارت‌های مطالعه مبتنی بر تنظیم هیجان هستند. تنظیم هیجانی به توانایی فرد در شناسایی، درک، مدیریت و تغییر هیجان‌ها به شیوه‌ای سازگارانه گفته می‌شود که به حفظ تعادل روانی و عملکرد مؤثر کمک می‌کند [۱۲]. این مهارت به دانشجویان علوم پزشکی امکان می‌دهد تا در مواجهه با چالش‌های آموزشی و فشارهای محیطی، هیجانات منفی مانند استرس و اضطراب را کنترل کرده و از آن‌ها برای افزایش انگیزه و بهره‌وری استفاده کنند [۱۳]. توانایی تنظیم هیجانی می‌تواند به جلوگیری از رفتارهای خودشکن آموزشی مانند تعلل‌ورزی و اجتناب از مسئولیت کمک کند و آن‌ها را در مسیر یادگیری پایدار و موفقیت حرفه‌ای یاری دهد [۱۴]. آموزش مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان، به فرآیندی گفته می‌شود که در آن دانشجویان، علاوه بر فراگیری تکنیک‌های مطالعه مؤثر، مهارت‌های مرتبط با مدیریت هیجانات خود را نیز می‌آموزند [۱۵]. این رویکرد بر این فرض استوار است که هیجانات منفی مانند اضطراب، استرس، خستگی روانی و احساس ناتوانی می‌توانند به‌طور چشمگیری بر فرآیند یادگیری تأثیر بگذارند و فرد را از دستیابی به نتایج مطلوب بازدارند [۱۶]. به همین دلیل، این نوع آموزش به افراد کمک می‌کند تا با شناسایی هیجانات خود، نحوه مدیریت آن‌ها را در مواقعی که در معرض فشارهای تحصیلی قرار دارند، بیاموزند [۱۷، ۱۸]. مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد تاکنون در ایران، پژوهشی باهدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان انجام نگرفته است؛

با این حال در پژوهش‌های مرتبط این حوزه، اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی [۱۹]، خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، تأثیرات انگیزشی و برنامه‌ریزی [۲۰] و خودپنداره تحصیلی و سازگاری اجتماعی [۲۱] مورد تأیید قرار گرفته است.

در نهایت، آموزش مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان و بدون تنظیم هیجان، به‌ویژه در دانشجویان علوم پزشکی، می‌تواند نقشی حیاتی در کاهش رفتارهای خودشکن آموزشی ایفا کند. رفتارهای خودشکن آموزشی، به‌عنوان یکی از چالش‌های اساسی دانشجویان علوم پزشکی، نه تنها فرآیند یادگیری و عملکرد تحصیلی آن‌ها را مختل می‌کند بلکه می‌تواند منجر به پیامدهای روان‌شناختی منفی مانند اضطراب، کاهش اعتماد به نفس و احساس ناتوانی شود. این چالش‌ها با توجه به ماهیت پرتنش و پراسترس دوره‌های تحصیلی علوم پزشکی، به‌ویژه برای دانشجویانی که مستقیماً با سلامت جامعه سروکار دارند، اهمیت دوجندانی می‌یابند. از سوی دیگر، بررسی روش‌های نوین آموزشی، از جمله آموزش مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان، می‌تواند در کاهش این رفتارهای مخرب و تقویت یادگیری دانشجویان تأثیر بسزایی داشته باشد. با توجه به نبود پژوهش‌های جامع در ایران در زمینه مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه با و بدون تنظیم هیجان، این مطالعه گامی نوین برای ارائه راهکارهایی کاربردی و مؤثر در بهبود کیفیت آموزشی و روان‌شناختی دانشجویان علوم پزشکی به شمار می‌رود. نتایج این پژوهش می‌تواند نه تنها در طراحی برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای برای دانشجویان بلکه در بهبود کیفیت خدمات آموزشی در مراکز دانشگاهی نیز مؤثر واقع شود. علاوه بر این، لازم به ذکر است مطالعات پیشین به اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه و تنظیم هیجان بر جنبه‌هایی مانند سازگاری اجتماعی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی پرداخته‌اند [۱۸-۲۱]، اما کمتر به بررسی تأثیر ترکیبی این مداخلات بر رفتارهای خودشکن آموزشی توجه شده است. همچنین، این پژوهش‌ها اغلب بر جمعیت‌های عمومی دانشجویی متمرکز بوده و دانشجویان علوم پزشکی، به دلیل استرس و حجم کاری بالا، مورد مطالعه کافی قرار نگرفته‌اند. نبود بررسی‌های مقایسه‌ای برای اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه با و بدون تنظیم هیجان، شکاف دیگری است که در این حوزه وجود دارد. پژوهش حاضر با

هدف پر کردن این خلأها و ارائه راهکارهایی برای کاهش رفتارهای خودشکن آموزشی در دانشجویان علوم پزشکی طراحی شده است. بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی و مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه با و بدون تنظیم هیجان بر رفتارهای خودشکن آموزشی دانشجویان علوم پزشکی بود.

روش کار

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری مورد مطالعه دانشجویان (دختر و پسر) مشغول به تحصیل دانشگاه علوم پزشکی بیرجند (در رشته پزشکی و دندانپزشکی مقطع کارشناسی یا ۴ سال اول تحصیل) در سال ۱۴۰۱ بودند. افرادی در نظر گرفته شدند که نمره معدل ترم قبلشان دو نمره کاهش داشته بود. سپس به روش نمونه‌گیری در دسترس و بر اساس جدول استیونس و نرم‌افزار جی‌پاور، جهت بررسی و مقایسه گروه‌ها توان آزمون حداقل ۸۰ درصد در نظر گرفته شد اندازه متوسط برابر نیم در نظر گرفته شد و با احتمال خطای ۰/۰۵ برای هر گروه ۱۴ نفر بود، همچنین با توجه به حجم نمونه‌های مورد استفاده در پژوهش‌های نیمه آزمایشی مشابه (با در نظر گرفتن میانگین حجم نمونه‌های سه پژوهش مشابه) و به‌منظور اطمینان بیشتر برای پژوهش حاضر، ۶۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش و ۲۰ نفر در هر گروه (گروه آزمایش ۱، گروه آزمایش ۲ و گروه کنترل) انتخاب شدند. از جامعه آماری یادشده به‌منظور انتخاب شرکت‌کنندگان افراد داوطلبی که دارای ملاک‌های ورود (دانشجوی پزشکی و دندان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۱، معدل کل دانشجوی نسبت به ترم قبلی دو نمره کاهش داشته، دانشجو در حین آموزش‌ها از هیچ مداخله روانشناسی هم‌زمان دیگری استفاده نکنند، اعلام موافقت کامل و تکمیل فرم رضایت‌نامه آگاهانه) بودند به پژوهش راه یافتند. افراد پس از اجرای مرحله پیش‌آزمون در یک جلسه مشترک، به‌صورت تصادفی در سه گروه ۲۰ نفری گماشته شدند که گروه اول با استفاده از روش آموزش مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان و گروه دوم با روش مهارت‌های مطالعه بدون تنظیم هیجان طی یکجای آموزشی هفتگی در طی دوره دوماهه شانزده جلسه‌ای (هر هفته یک جلسه برای گروه آزمایش یک و یک جلسه برای گروه

عاملی و روایی این ابزار توسط Segal و همکاران مورد تأیید قرار گرفت [۲۲]. علاوه بر این، پایایی این ابزار نیز از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (Cronbach alpha) برابر با ۰/۸۱ بدست آمد که حاکی از پایایی مطلوب آن بود. جهت اعتباریابی و بررسی ویژگی‌های روانسنجی این ابزار، برای نخستین بار در ایران روایی سازه، صوری و محتوایی این پرسشنامه در مطالعه محمدی و همکاران با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس مورد تأیید قرار گرفته است [۲۳]. همچنین پایایی پرسشنامه مربوطه در مطالعه ایرانمنش و همکاران نیز جهت تعیین میزان پایایی پرسشنامه رفتارهای خودشکن آموزشی، ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های اهمال کاری و شناخت رفتار تکانشی به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۱ و مطلوب گزارش شد که نشان داد در جامعه ایران نیز این ابزار از پایایی مطلوبی برخوردار است [۲۴].

بسته آموزش مهارت‌های مطالعه (Study Skills Train-ing Package): بسته آموزشی مهارت‌های مطالعه برای ۱۶ جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای مبتنی بر مرکز مطالعه و سلامت روان دانشگاه تگزاس توسط Cobb در سال ۲۰۰۲ تهیه گردید که مبتنی بر آموزش راهبردهای مطالعه در قالب راهبردهای شناختی و فراشناختی است. در طی این مراحل لازم است فراگیران از ضرورت مزایا، اهداف مطالعه آگاهی لازم به دست آورند تا انگیزه لازم جهت برنامه‌ریزی برای مطالعه مستمر را کسب نمایند. به دنبال این مرحله ضروری است که با شرایط مناسب برای شروع مطالعه و ایجاد محیط مناسب برای مطالعه و برنامه‌ریزی واقع‌گرایانه و زمان‌بندی اوقات، اطلاعات لازم را به دست آورند تا زمینه مناسب برای فراگیری فنون یادداشت‌برداری و تصویرسازی مهیا گردد. در طی مراحل بعدی ارائه اطلاعات درباره آسیب‌های ناشی از شیوه‌های غلط مطالعه و روش‌های مقابله با این شیوه‌ها امری ضروری است. به دنبال این مرحله ارائه فنون مطالعه دقیق بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی در قالب روش‌های افزایش سرعت مطالعه و شیوه‌های درست خواندن و تمرکز بهتر و اصول موفقیت در آزمون‌ها و برنامه‌ریزی درسی و راه‌های بهبود حافظه و مرور مطالب درسی و جمع‌بندی مطالب امری ضروری می‌نماید [۲۵]. در پژوهش دیگر Cobb در سال ۲۰۱۳، اثربخشی این آموزش بر رشد تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت [۲۶]. در

آزمایش دو) ارائه‌شده توسط پژوهشگر آموزش دیدند و گروه سوم به‌عنوان گروه کنترل مداخله‌ای با آن‌ها، حین اجرای پژوهش، انجام نگرفت و بعد در مرحله پس‌آزمون مجدداً هر سه گروه به پرسشنامه رفتارهای خودشکن آموزشی جواب دادند. سپس داده‌ها جمع‌آوری و اطلاعات توسط نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ به‌صورت توصیفی و استنباطی (آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. همچنین لازم به ذکر است که پس از مداخله، برای گروه کنترل نیز جهت رعایت اصول اخلاق در پژوهش، یک کارگاه ۲ ساعته آموزش مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان ارائه شد. در ادامه، ابزار پژوهش معرفی می‌شوند.

فرم اطلاعات دموگرافیک (جمعیت شناختی): در مرحله پیش‌آزمون، شرکت‌کنندگان فرم رضایت آگاهانه و اطلاعات دموگرافیک را تکمیل کردند. این فرم شامل سؤالاتی در مورد ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بدین صورت بود: سن؛ به‌صورت عددی و بر حسب سال ثبت شد؛ مقطع تحصیلی؛ رشته تحصیلی (پزشکی یا دندانپزشکی) و سال تحصیل (کارشناسی یا چهار سال اول) ثبت شد؛ وضعیت تأهل: شرکت‌کنندگان وضعیت تأهل خود را به‌صورت «مجرد» یا «متأهل» مشخص کردند.

پرسشنامه رفتارهای خودشکن (self-destructive behaviors scale): این پرسشنامه توسط Cunningham در سال ۲۰۰۷ ساخته شده و دارای ۲۱ سؤال و چند مؤلفه است (اهمال کاری، خودناتوان‌سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی و تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری) که در مطالعه کنونی از زیر مؤلفه‌های گرایش به اهمال کاری و شناخت رفتار تکانشی استفاده شده است که جمعاً شامل ۸ سؤال یا گویه بود [۲۲]. گرایش به اهمال کاری با چهار سناریو ارزیابی می‌شود. هر سناریو دارای دو بخش الف و ب است که یکی از آن‌ها نشان‌دهنده اهمال کاری و دیگری بیانگر عدم آن است و هر دو با یک پیوستار پنج‌درجه‌ای اندازه‌گیری می‌شوند [۲۲]. نمره هر سناریو از تفاوت بین این دو بخش به دست می‌آید. نمره اهمال کاری از جمع نمره سناریوها به دست می‌آید و نمره بالاتر در مقیاس، بیانگر اهمال کاری بیشتر است. شناخت رفتار تکانشی به شیوه ارزشیابی سه سناریوی عملکرد سنجیده می‌شود. این مقیاس احتمال انجام رفتارهای تکانشی یا عدم آن توسط افراد درجه‌بندی می‌شود. در خارج از ایران، بررسی ساختار

ایران تاکنون پژوهشی با استفاده از این بسته انجام نگرفته است و پژوهش حاضر، نخستین پژوهش با استفاده این

جدول ۱. خلاصه پکیج آموزشی مهارت مطالعه گروهی بدون تنظیم هیجان

جلسه	محتوی
اول	آگاهی بخشی به دانشجویان در زمینه عوامل فیزیولوژیک و روان شناختی مؤثر در فرایند یادگیری فراهم نمودن فرصتی برای دانشجویان جهت به کارگیری این اطلاعات در برنامه های درسی شان
دوم	پاسخگویی به سؤالات. انجام و پیگیری تمرینات جلسه قبل
سوم	معرفی مفاهیم یادگیری فعال به شرکت کنندگان با استفاده از حواس پنجگانه؛ معرفی تکنیک های مطالعه SQ3R و SQ4R
چهارم	پاسخگویی به سؤالات. انجام و پیگیری تمرینات جلسه قبل
پنجم	معرفی تکنیک های عینی و فعال مطالعه به دانشجویان به ویژه SQ4R؛ معرفی تکنیک های جایگزین مختلف برای مطالعه
ششم	پاسخگویی به سؤالات. انجام و پیگیری تمرینات جلسه قبل
هفتم	مرور تکنیک های یادگیری فعال و بحث راجب مهارت های یادداشت برداری
هشتم	پاسخگویی به سؤالات. انجام و پیگیری تمرینات جلسه قبل
نهم	ارائه یک دانش عملی به دانشجویان در مورد کارکرد مغز ارائه اطلاعاتی در مورد نحوه آموزش مغز به طوریکه بهتر در خدمت دانش آموز باشد به ویژه با استفاده از تکنیک های حافظه
دهم	پاسخگویی به سؤالات. انجام و پیگیری تمرینات جلسه قبل
یازدهم	ارائه برنامه مروری مؤثر به دانشجویان بر اساس نیازهای فیزیولوژیک و روان شناختی
دوازدهم	پاسخگویی به سؤالات. انجام و پیگیری تمرینات جلسه قبل
سیزدهم	معرفی یک رویکرد ذهنی مثبت نسبت به امتحان به دانشجویان؛ معرفی تکنیک های عملی برای امتحان دادن به دانش آموزان
چهاردهم	پاسخگویی به سؤالات. انجام و پیگیری تمرینات جلسه قبل
پانزدهم	معرفی مهارت های تحصیلی عینی به دانشجویان؛ قرار دادن دانش آموزان در یک موقعیت تست زنی
شانزدهم	پاسخگویی به سؤالات. انجام و پیگیری تمرینات جلسه قبل

بسته آموزش مهارت های مطالعه با تنظیم هیجان (Emo-tion regulation study skills training package): این پروتکل توسط James Gross در سال ۲۰۰۲ ساخته شده و برای آموزش چگونگی مدیریت و تنظیم هیجانات افراد استفاده شده است. مراحل مختلف آموزش تنظیم هیجان بر اساس بسته مذکور در این پژوهش در قالب ۱۶ جلسه ۹۰ دقیقه ای به صورت گروهی انجام شد. هر مرحله از مدل فرایند تنظیم هیجان گراس شامل یک سری

راهنمادهای سازگار و یک سری راهنمادهای ناسازگار است که در این میان افرادی که دارای مشکلات هیجانی هستند از راهنمادهای ناسازگار مانند نشخوار ذهنی، اجتناب و ... بیشتر استفاده می کنند. در پژوهش Rottweiler و همکاران اعتبار این بسته مورد تأیید و اثربخشی آن بر اضطراب امتحان دانشجویان تأیید شد [۲۷]. در ایران و در پژوهش صالحی و همکاران، روایی محتوایی و اعتباریابی این ابزار مورد تأیید قرار گرفته است [۲۸].

جدول ۲. خلاصه پکیج آموزشی مهارت های مطالعه تنظیم هیجان گراس (۲۰۰۲)

جلسه	محتوی
اول	آگاهی بخشی به دانشجویان در زمینه عوامل فیزیولوژیک و روانشناختی مؤثر در فرایند یادگیری فراهم نمودن فرصتی برای دانشجویان جهت به کارگیری این اطلاعات در برنامه های درسی شان
دوم	معرفی مفاهیم یادگیری فعال به شرکت کنندگان با استفاده از حواس پنجگانه؛ معرفی تکنیک های مطالعه SQ3R و SQ4R
سوم	معرفی تکنیک های عینی و فعال مطالعه به دانشجویان به ویژه SQ4R؛ معرفی تکنیک های جایگزین مختلف برای مطالعه
چهارم	مرور تکنیک های یادگیری فعال و بحث راجب مهارت های یادداشت برداری
پنجم	ارائه یک دانش عملی به دانش آموزان در مورد کارکرد مغز ارائه اطلاعاتی در مورد نحوه آموزش مغز به طوریکه بهتر در خدمت دانشجو باشد به ویژه با استفاده از تکنیک های حافظه
ششم	ارائه برنامه مروری مؤثر به دانشجویان بر اساس نیازهای فیزیولوژیک و روانشناختی
هفتم	معرفی یک رویکرد ذهنی مثبت نسبت به امتحان به دانشجویان؛ معرفی تکنیک های عملی برای امتحان دادن به دانشجویان
هشتم	معرفی مهارت های تحصیلی (دانشگاهی) عینی به دانشجویان؛ قرار دادن دانشجویان در یک موقعیت تست زنی
نهم	۱- آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (مشاور) و اعضا ۲- بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی ۳- بیان منطق و مراحل مداخله ۴- بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه
دهم	شناخت هیجان و موقعیت های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان ها، - اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و دراز مدت هیجان ها
یازدهم	۱- خودآزمایی با هدف شناخت تجربه های هیجانی خود ۲- خودآزمایی با هدف شناسایی میزان آسیب پذیری هیجانی در فرد ۳- خودآزمایی با هدف شناسایی راهبردهای تنظیمی فرد
دوازدهم	۱- جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب ۲- آموزش راهبرد حل مسئله ۳- آموزش مهارت های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)
سیزدهم	۱- متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی ۲- آموزش توجه تکلیف داخل جلسه: ایجاد و بازسازی حالت های هیجانی در جلسه تمرین مهارت های گسترش توجه و توجه انتخابی از طریق دیدن، شنیدن، بویایی و تحریک حس لامسه.
چهاردهم	۱- شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آنها روی حالت های هیجانی ۲- آموزش راهبرد بازآزمایی
پانزدهم	۱- شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازآزمایی و بررسی پیامدهای هیجانی آن؛ ۲- مواجهه ۳- آموزش ابراز هیجان ۴- اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده های محیطی؛ ۵- آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس
شانزدهم	۱- ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی ۲- کاربرد مهارت های آموخته شده در محیط های طبیعی خارج از جلسه ۳- بررسی و رفع موانع انجام تکالیف

یافته‌ها

ابتدا و در جدول ۳، جهت آشنایی بیشتر با آزمودنی‌های پژوهش، اطلاعات جمعیت شناختی پژوهش ارائه می‌شود.

جدول ۳. اطلاعات جمعیت شناختی پژوهش به تفکیک گروه‌های پژوهش

متغیر	سطح	فراوانی (درصد)			معنی‌داری
		مطالعه با تنظیم هیجان	مطالعه بدون تنظیم هیجان	کنترل	
جنسیت	پسر	۱۲ (۶۰)	۹ (۴۵)	۱۰ (۵۰)	۰/۶۳۱
	دختر	۸ (۴۰)	۱۱ (۵۵)	۱۰ (۵۰)	
سن	۱۹ تا ۲۱ سال	۶ (۳۰)	۳ (۱۵)	۵ (۲۵)	۰/۷۸۲
	۲۲ تا ۲۴ سال	۶ (۳۰)	۷ (۳۵)	۵ (۲۵)	
	۲۵ تا ۲۷ سال	۶ (۳۰)	۸ (۴۰)	۵ (۲۵)	
	۲۷ سال به بالا	۲ (۱۰)	۲ (۱۰)	۵ (۲۵)	
سال تحصیلی	سال دوم	۱۲ (۶۰)	۷ (۳۵)	۸ (۴۵)	۰/۱۱۱
	سال سوم	۶ (۳۰)	۹ (۴۵)	۴ (۲۰)	
	سال چهارم	۲ (۱۰)	۴ (۲۰)	۸ (۴۰)	
وضعیت تأهل	مجرد	۹ (۴۵)	۵ (۲۵)	۱۸ (۹۰)	۰/۴۵۰
	متاهل	۱۱ (۵۵)	۱۵ (۷۵)	۲ (۱۰)	

جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. در تجزیه و تحلیل واریانس رعایت بعضی از مفروضه‌ها از قبیل همگنی واریانس‌های خطی، الزامی است؛ بنابراین، بعد از بررسی این مفروضه‌ها، به ارائه‌ی تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیری پرداخته می‌شود. طبق نتایج آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی توزیع نرمال نمرات، با توجه به اینکه سطح معنی‌داری خطای آزمون (۰/۱۴۲ و ۰/۲۰۰) برای سطح اطمینان ۰/۹۵ بیش از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان گفت فرض صفر تأیید شده و این نشان می‌دهد که توزیع متغیرهای تحقیق

فرض نرمال بودن را دارد لذا جهت تحلیل فرضیات می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. همچنین نتیجه‌ی آزمون لوین جهت بررسی مفروضه‌ی همگنی واریانس‌های خطی انجام شده است. بر اساس نتایج مندرج، سطح معناداری برای متغیر رفتارهای خودشکن آموزشی $F(۲, ۵۷) = ۰/۷۷۳$ ، $P-Value = 466/0$ بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین مفروضه‌ی همگنی واریانس‌های خطی برقرار است. در ادامه، میانگین و انحراف معیار نمره‌های متغیر رفتارهای خودشکن آموزشی در سه گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار نمره‌های متغیر رفتارهای خودشکن آموزشی در سه گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مهارت مطالعه با تنظیم هیجان	۱۱۰	۴/۵۰	۱۱۰/۶۵	۴/۲۰
مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان	۱۰۹/۳	۵/۷۱	۱۰۱/۹	۵/۳۱
کنترل	۱۰۹/۸	۴/۷۹	۱۱۱	۴/۰۷

همان‌گونه که در جدول ۴ مشخص است رفتارهای خودشکن آموزشی در دو گروه مهارت مطالعه با تنظیم هیجان به‌اندازه ۰/۶۵ و مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان به‌اندازه ۷/۴ واحد

تغییر می‌کند. به‌منظور بررسی میزان تغییرات سه گروه در متغیر انعطاف‌پذیری شناختی از آزمون‌های تعقیبی استفاده گردید.

جدول ۵. تغییرات میانگین سه گروه در متغیر رفتارهای خودشکن آموزشی

متغیر	SS	df	MS	آماره F	P
رفتارهای خودشکن آموزشی	۱۰۸۰/۵۹۶	۲	۵۱۵/۲۹۸	۲۶/۳۳۷	۰/۰۰۱
بین گروه‌ها	۱۱۴۸/۸۲۰	۵۶	۲۰/۵۱۵		
درون گروه‌ها	۷۰۰/۱۴۹	۶۰			
کل					

Tamhans نشان داد که تغییرات سه گروه مهارت مطالعه با تنظیم هیجان، مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان و کنترل معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$).

نتایج جدول ۵ نشان داد که تغییرات میانگین سه گروه در طول مطالعه از نظر متغیر رفتارهای خودشکن آموزشی با یکدیگر متفاوت است. نتایج بیشتر بر اساس آزمون تعقیبی

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی برای متغیر رفتارهای خودشکن آموزشی پژوهش در سه گروه آزمایش و کنترل

گروه	اختلاف میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
آزمایش اول	۸/۷۵۰۰	۱/۴۴۳۸۹	۰/۰۰۱
کنترل	-۰/۳۵۰۰	۱/۴۴۳۸۹	۰/۹۶۸
آزمایش دوم	-۸/۷۵۰۰	۱/۴۴۳۸۹	۰/۰۰۱
کنترل	-۹/۱۰۰۰	۱/۴۴۳۸۹	۰/۰۰۱
کنترل	۰/۳۵۰۰	۱/۴۴۳۸۹	۰/۹۶۸
مهارت‌های مطالعه بدون تنظیم هیجان	۹/۱۰۰۰	۱/۴۴۳۸۹	۰/۰۰۱

می‌توان بر اساس اطلاعات گزارش شده در جدول بیان کرد که دو گروه مهارت‌های مطالعه با و بدون تنظیم هیجان دارای اثربخشی آموزشی از نظر متغیر رفتارهای خودشکن آموزشی به یک اندازه نبوده‌اند، از این رو به بررسی خرده مقیاس‌های متغیر فوق می‌پردازیم.

نتایج جدول فوق نشان داد که میانگین رفتارهای خودشکن آموزشی در گروه‌های مهارت مطالعه با تنظیم هیجان و مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان در طول مطالعه معنی‌دار است؛ از این رو در پاسخ به سؤال مطالعه با عنوان مقایسه اثربخشی مهارت‌های مطالعه با و بدون تنظیم هیجان بر رفتارهای خودشکن آموزشی دانشجویان علوم پزشکی

جدول ۷. مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها در خرده مقیاس گرایش به اهمال کاری و رفتار تکانشی

گروه	اهمال کاری				رفتار تکانشی			
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	میانگین	انحراف معیار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	میانگین	انحراف معیار
مهارت مطالعه با تنظیم هیجان	۴۹/۵	۲/۳۲	۴۰/۸۵	۲/۹۴	۶۰/۳	۴/۰۶	۶۹/۸	۳/۴۷
مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان	۴۹/۷	۲/۹۰	۴۰/۲۵	۳/۷۳	۵۹/۶	۴/۹۳	۶۱/۶۵	۳/۶۶
کنترل	۵۰/۲۵	۳/۸۹	۵۰/۳۵	۲/۷۳	۵۹/۵۵	۳/۵۷	۶۰/۶۵	۳/۴۰

همانطور که در جدول ۷ و مشخص است متغیر افعال کاری در دو گروه آزمایش مهارت مطالعه با تنظیم هیجان به اندازه ۸/۶۵ و در گروه آزمایش مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان به اندازه ۹/۴۵ واحد تغییر می‌کند اما در گروه کنترل تغییر محسوسی نکرده؛ همچنین گروه مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان میزان تغییراتش کمی بیش از گروه مطالعه با تنظیم هیجان بوده است. همچنین متغیر شناخت رفتار تکانشی در گروه آزمایش مهارت مطالعه با تنظیم شناختی هیجان به اندازه ۹/۵ واحد تغییر می‌کند اما در گروه آزمایش مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان و کنترل تغییری اتفاق نمی‌افتد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه با و بدون تنظیم هیجان بر رفتارهای خودشناسی آموزشی دانشجویان علوم پزشکی انجام گرفت. نتایج پژوهش به طور کلی با توجه به آزمون‌های صورت گرفته و نتایج اعلامی رفتارهای خودشناسی آموزشی در دو گروه آزمایش مهارت مطالعه با و بدون تنظیم هیجان تغییر می‌کند اما در گروه کنترل تغییر محسوسی اتفاق نمی‌افتد همچنین گروه مهارت مطالعه با تنظیم هیجان میزان تغییراتش بیش از گروه مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان بوده است. در ادامه این یافته پژوهش به تفصیل مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

یافته پژوهش حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های مطالعه مبتنی بر تنظیم هیجانی، اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش مهارت‌های مطالعه بدون تنظیم هیجان، بر رفتارهای خودشناسی آموزشی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی داشت. این یافته پژوهش به طور غیر مستقیم با نتایج پژوهش‌های سلطانی و همکاران [۱۹]، صمدی و همکاران [۲۰]، پارسی [۲۱] و Ford [۱۵] همسویی دارد. این نتایج بیانگر اهمیت درهم‌تنیدگی جنبه‌های هیجانی و شناختی در بهبود رفتارهای خودمختل‌کننده در زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. در واقع، تنظیم هیجان به عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی در مدیریت استرس و ارتقای بهره‌وری آموزشی، می‌تواند بستری مناسب برای اثربخش‌تر کردن آموزش مهارت‌های مطالعه فراهم کند [۱۵]. در تبیین این یافته پژوهش باید اذعان داشت تنظیم هیجان به دانشجویان کمک می‌کند تا در موقعیت‌های پر استرس،

نظیر آزمون‌ها یا موقعیت‌هایی که با شکست احتمالی روبرو می‌شوند، به جای روی آوردن به رفتارهای خودشناسی از استراتژی‌های سازنده استفاده کنند. این موضوع می‌تواند منجر به کاهش اضطراب، تقویت انگیزش درونی و افزایش پایداری در فرایند یادگیری شود. به علاوه، مهارت‌های تنظیم هیجان می‌توانند آگاهی دانشجویان را نسبت به حالات هیجانی‌شان افزایش داده و آن‌ها را قادر سازند تا واکنش‌های مناسب‌تری در برابر چالش‌های تحصیلی نشان دهند [۱۶]. در سایر پژوهش‌های همسو نیز مشخص شد که یکی دیگر از تبیین‌های ممکن برای یافته این پژوهش، نقش تعدیل‌کننده تفاوت‌های فردی در اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه مبتنی بر تنظیم هیجانی است. دانشجویان ممکن است به دلیل سطح آگاهی هیجانی متفاوت، حساسیت‌های هیجانی گوناگون، و توانایی‌های متنوع در مدیریت هیجان، به شیوه‌های مختلفی به این نوع آموزش‌ها واکنش نشان دهند. آموزش تنظیم هیجان می‌تواند برای دانشجویانی که سطح بالاتری از استرس یا اضطراب تحصیلی را تجربه می‌کنند، اثرگذاری بیشتری داشته باشد، زیرا این مهارت‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا بار هیجانی موانع یادگیری را کاهش داده و تمرکز بیشتری بر فرآیندهای شناختی خود داشته باشند [۱۹، ۲۴]. از سوی دیگر، پژوهش Ford و همکاران نیز ضمن تأیید این یافته پژوهش و همسویی با آن نشان داد دانشجویانی که به طور طبیعی مهارت‌های تنظیم هیجانی قوی‌تری دارند، ممکن است از آموزش‌های صرفاً شناختی بهره بیشتری ببرند. این امر نشان‌دهنده اهمیت طراحی برنامه‌های آموزشی متناسب با ویژگی‌های فردی و نیازهای خاص هر گروه دانشجویی است [۱۵]. علاوه بر این، نتایج این پژوهش با یافته‌های پیشین همسو است که نشان می‌دهند آموزش‌هایی که علاوه بر جنبه‌های شناختی، به جنبه‌های هیجانی نیز توجه دارند، تأثیر بیشتری در بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش رفتارهای منفی مرتبط با یادگیری دارند. به عنوان مثال، پژوهش‌هایی که تأثیر تنظیم هیجان را بر موفقیت تحصیلی بررسی کرده‌اند، نشان داده‌اند که افرادی که مهارت بیشتری در تنظیم هیجان دارند، از توانایی بیشتری برای مدیریت چالش‌های تحصیلی برخوردارند و رفتارهای خودشناسی کمتری نشان می‌دهند [۱۹]. همچنین، این نتایج می‌تواند حاکی از آن باشد که در طراحی برنامه‌های

در نهایت، این پژوهش محدودیت‌هایی نیز دارد که باید مورد توجه قرار گیرند. یکی از محدودیت‌ها ممکن است مربوط به جامعه آماری خاص (دانشجویان علوم پزشکی) باشد که نتایج را به سختی می‌توان به دیگر گروه‌های تحصیلی تعمیم داد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به بررسی این موضوع در رشته‌های دیگر نیز بپردازند. علاوه بر این، مطالعات طولی می‌تواند به شفاف‌تر شدن تأثیرات بلندمدت این نوع آموزش‌ها کمک کند. همچنین یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش محدود بودن آن به جامعه بیرجند بود. دیگر محدودیت پژوهش عدم در نظر گرفتن دوره پیگیری بود. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی دوره پیگیری نیز در نظر گرفته شود و نیز مقایسه‌ای میان دو جنسیت دختر و پسر نیز انجام شود.

نتیجه‌گیری

نظر به آزمون‌های صورت گرفته و نتایج اعلامی رفتارهای خودشناسی آموزشی در دو گروه آزمایش مهارت مطالعه با و بدون تنظیم هیجان تغییر می‌کند اما در گروه کنترل تغییر محسوسی اتفاق نمی‌افتد همچنین گروه مهارت مطالعه با تنظیم هیجان میزان تغییراتش بیش از گروه مهارت مطالعه بدون تنظیم هیجان بوده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود: ۱) در برنامه‌های آموزشی دانشگاهی، کارگاه‌های مهارت‌های مطالعه با رویکرد تنظیم هیجان برگزار شود که شامل تمرین‌های عملی برای مدیریت اضطراب در شرایط امتحانی و شناسایی محرک‌های هیجانی ناسازگار باشد؛ ۲) برای هر رشته تحصیلی به‌ویژه در علوم پزشکی، راهنماهای مطالعه‌ای طراحی شود که استراتژی‌های مطالعه مؤثر را با تکنیک‌های کاهش هیجان‌های منفی مانند تنفس عمیق یا توقف فکر ترکیب کند؛ و ۳) جلسات مشاوره فردی برای دانشجویانی که رفتارهای خودشناسی دارند، ارائه شود که در آن، مشاور با استفاده از شبیه‌سازی شرایط واقعی (مانند شب امتحان) به دانشجویان بیاموزد چگونه هیجان‌های خود را مدیریت کرده و رفتارهای سازگارانه‌تر اتخاذ کنند.

سپاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگان که در اجرای این پژوهش مساعدت کردند، قدردانی می‌شود. این مقاله برگرفته‌شده از رساله دکتری

آموزشی، توجه به هیجان‌ها و توانایی مدیریت آن‌ها باید به عنوان یک اولویت در نظر گرفته شود [۳۰]. در حالی که مهارت‌های مطالعه به دانشجویان کمک می‌کند تا به صورت مؤثرتری اطلاعات را سازماندهی و پردازش کنند، ترکیب این مهارت‌ها با تنظیم هیجان، زمینه‌ای جامع‌تر برای یادگیری فراهم می‌آورد که نه تنها بر بهبود نمرات تحصیلی بلکه بر افزایش رضایت‌مندی و کاهش رفتارهای خودشناسی تأثیرگذار است [۲۰].

دانشجویانی که مهارت‌های مطالعه را با تأکید بر تنظیم هیجان فرا گرفتند، احتمالاً در مدیریت احساسات منفی مانند اضطراب، ناامیدی، یا ترس از شکست در مواجهه با چالش‌های تحصیلی عملکرد بهتری داشتند. این موضوع از این جهت اهمیت دارد که رفتارهای خودشناسی آموزشی معمولاً در موقعیت‌هایی بروز می‌کنند که دانشجویان با سطح بالایی از استرس یا احساسات منفی روبرو می‌شوند [۱۷]. بنابراین، ترکیب مهارت‌های مطالعه با تنظیم هیجان می‌تواند نه تنها به بهبود روش‌های یادگیری بلکه به کاهش تأثیرات منفی این احساسات منجر شود. علاوه بر این، تنظیم هیجان به عنوان یک مهارت پایه می‌تواند مانع از تکرار رفتارهای خودشناسی شود. دانشجویانی که مهارت‌های مطالعه همراه با تنظیم هیجان را فرا گرفته‌اند، به جای واکنش‌های ناگهانی و هیجانی در مواجهه با شکست یا سختی‌های تحصیلی، رویکردی منطقی‌تر و کارآمدتر در پیش می‌گیرند [۱۹]. این امر به تدریج به تغییر عمیق‌تر و پایدارتری در الگوهای رفتاری آن‌ها منجر می‌شود. در تبیینی دیگر نیز باید گفت برنامه‌های آموزشی تدوین شده در پژوهش حاضر، با کاهش اهمال کاری و افزایش اشتیاق تحصیلی دانشجویان همراه است که عامل افزایش تلاش و پشتکار و کاهش رفتارهای خودشناسی تحصیلی می‌شود [۳۱]. همچنین برنامه آموزشی تدوین شده در خصوص تنظیم هیجان در پژوهش حاضر، با افزایش شناخت رفتارهای تکانشی منجر به کاهش استرس و نشخوار فکری و جلوگیری از انزوای اجتماعی منجر به اشتیاق در روابط بین فردی و ابراز هیجانات سالم دانشجویان می‌کند [۳۲] که این امر می‌تواند بر عامل افزایش مهارت‌های بین فردی و ارتباطی در بین دانشجویان با یکدیگر و با اساتید موثر باشد تا بتوانند مشکلات تحصیلی خود را موثرتر بررسی کنند و به حل مساله مناسب دست یابند [۱۷، ۲۰].

تضاد منافع

نویسندگان پژوهش حاضر اعلام می‌دارند که هیچگونه تعارض منافعی ندارند.

رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند با کد اخلاق به شماره IR.BUMS.REC.1401.379 از کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی بیرجند بود.

References

1. Fakili F, Taylan M, Dogru S, Al-Haithamy S. Prevalence of smoking among medical students and associated factors in Turkey. *Journal of Substance Use*, 2024; 29(3): 382-388. <https://doi.org/10.3390/healthcare12111130>
2. Weidener L, Fischer M. Artificial intelligence in medicine: cross-sectional study among medical students on application, education, and ethical aspects. *JMIR Medical Education*, 2024; 10(1): e51247. <https://doi.org/10.2196/51247>
3. Ambler K, Petrides KV, Vernon PA. Relations between a self-defeating interpersonal style and trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 2023; 203, 112026. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.112026>
4. Al-Frehat BM, Jarwan AS, Zaid HYA, Alshawashreh OM. Self-defeating behavior and its relationship with cognitive distortion among Jordanian people. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 2023; 6(10s (2)): 476-491.
5. Clark K, Drinkwater S. Self-interest or self-defeating? How the self-employed voted in the EU referendum. *International Small Business Journal*, 2024; 42(3): 365-380. <https://doi.org/10.1177/02662426231184341>
6. Fu H, Lin Y, Shao Y, Zhang Z. Using self-directed humor to regulate emotion: effects comparison of self-enhancing humor and self-defeating humor. *Journal of Happiness Studies*, 2024; 25(5): 47-58. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-024-00748-5>
7. Ajdarbin B, Abolmaali Alhosseini K, Ghorban Jahromi R, Dortaj F. Structural model of the relationship between motivational structure and academic self-defeating behavior in gifted students: the mediating role of problem-solving skills. *Psychology of Exceptional Individuals*, 2023; 13(49): 29-57. (In Persian) <https://doi.org/10.22054/jpe.2022.69410.2475>
8. Van Gelder JL, Cornet LJ, Zwalua NP, Mertens EC, Van der Schalk J. Interaction with the future self in virtual reality reduces self-defeating behavior in a sample of convicted offenders. *Scientific reports*, 2022; 12(1): 2254. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-06305-5>
9. Wu R, Guo C, Hannun A, van der Maaten L. Fixes that fail: Self-defeating improvements in machine-learning systems. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 34, 2021; 11745-11756. https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2021/hash/619427579e7b067421f6aa89d4a8990c-Abstract.html
10. Lefgren LJ, Stoddard OB, Stovall JE. Rationalizing self-defeating behaviors: theory and evidence. *Journal of health economics*, 2021; 76, 102407. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2020.102407>
11. Dehban Z, Pirbazari MM, Ashournejad F. The relationship between academic expectation stress and self-defeating behavior and cognition: the mediating role of emotional self-awareness. *Mental Wellness*, 2024; 2(1): 81-92. <https://doi.org/10.4081/mw.2024.13>
12. Namaziandost E, Rezai A. Interplay of academic emotion regulation, academic mindfulness, L2 learning experience, academic motivation, and learner autonomy in intelligent computer-assisted language learning: A study of EFL learners. *System*, 2024; 125: 103419. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2024.103419>
13. Restrepo JE, Cardona EYB, Montoya GPC, Bardales MD, Alemán, Y. Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 2023; 39(1): 62-71.
14. Zheng X, Ismail SM, Heydarnejad T. social media and psychology of language learning: The role of telegram-based instruction on academic buoyancy, academic emotion regulation, foreign language anxiety, and English achievement. *Heliyon*, 2023; 9(5):26-34. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15830>
15. Ford JD. Emotion regulation and skills-based interventions. In S. N. Gold (Ed.), *APA handbook of trauma psychology: Trauma practice*; 2017. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000020-011>
16. Orhan-Karsak HG, Yurtçu M. The effects of pre-service teachers' extracurricular study habits and emotion regulation on lifelong learning tendencies

- in covid-19 process. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 2021; 13(1): 334-342. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/530>
17. Iqbal J, Asghar MZ, Ashraf MA, Yi X. The impacts of emotional intelligence on students' study habits in blended learning environments: the mediating role of cognitive engagement during COVID-19. *Behavioral sciences*, 2022; 12(1): 14-25. <https://doi.org/10.3390/bs12010014>
 18. Hajal NJ, Paley B. Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. *Developmental Psychology*, 2020; 56(3): 403-412. <https://doi.org/10.1037/dev0000864>
 19. Soltani M, Ghazanfari A. The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Adjustment, Academic Motivation and Self-Perception of Students with Learning Disabilities in Shahrekord. *Journal of Psychology New Ideas*. 2024; 20(24): 1-15. (In Persian) https://jnip.ir/browse.php?a_id=1133&sid=1&slc_lang=en
 20. Samadi Z, Golizadeh Z, Miraei L. Meta-analysis of the effectiveness of teaching emotion regulation strategies on the components of academic performance. *Scientific Journal of Social Psychology*, 2023; 11(68): 53-75. (In Persian) <https://sanad.iau.ir/fa/Journal/DownloadFile/925451>
 21. Parsi S. The effectiveness of emotion regulation training based on Gross model on academic self-concept and social adjustment of high school students. *Journal of Psychology New Ideas*. 2020; 5(9): 1-11. (In Persian) <http://jnip.ir/article-1-487-en.html>
 22. Cunningham KG. Understanding strategic choice: The determinants of civil war and nonviolent campaign in self-determination disputes. *Journal of Peace Research*, 2013; 50(3): 291-304. <https://doi.org/10.1177/0022343313475467>
 23. Mohammadi Z, Jokar B, Hosseinchari M. Predicting self-destructive behaviors by goal orientation: The mediating role of shame and guilt emotions. *Quarterly Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 2014; 11(41): 102-83. (In Persian) <https://sanad.iau.ir/en/Article/1054477>
 24. Iranmanesh S, Araban S, Azadi A, Yousefvand M, Skandari N, Nadalinezhad H, Sheikhi S. The effectiveness of cognitive-metacognitive strategies instruction the difference of instructional self-defeating behaviors and negative self-assessment thinking in female students. *Educational Psychology*, 2020; 16(58): 1-24. (In Persian) <https://doi.org/10.22054/jep.2021.16262.1569>
 25. Cobb, s. study skills programs, the clearinghouse for structured/Thematic Groups and Innovative programs, counseling and Mental Health Center, The University of Texas at Austin; 2002. https://www.academia.edu/85946380/Study_Skills_Program?uc-g-sw=112792588
 26. Cobb, R. Study skills. in visual impairment (pp. 179-186). David Fulton Publishers; 2013. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203387788-24/study-skills-rory-cobb>
 27. Rottweiler AL, Taxer JL, Nett UE. Context matters in the effectiveness of emotion regulation strategies. *AERA Open*, 2018; 4(2): 2332858418778849. <https://doi.org/10.1177/2332858418778849>
 28. Salehi A, Baghban I, Bahrami F, Ahmadi A. The effect of emotion regulation training based on dialectical behavior therapy and gross process model on symptoms of emotional problems. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*. 2012; 14(2): 49-58. (In Persian) <https://brieflands.com/articles/zjrms-93581>
 29. Gross J, Thompson RA. Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross; 2002. *Handbook of emotion regulation*, New York: Guilford Press (ED ;2007). https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations
 30. Camacho-Morles J, Slemple GR, Pekrun R, Loderer K, Hou H, Oades LG. Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2021; 33(3): 1051-1095. doi:10.1007/s10648-020-09585-3
 31. Duru E, Balkis M, Duru S. Fear of failure and academic satisfaction: the mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education*, 2024; 39(3): 2901-2914. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9>
 32. Boyes ME, Mah MA, Hasking P. Associations between family functioning, emotion regulation, social support, and self-injury among emerging adult university students. *Journal of Child and Family Studies*, 2023; 32(3): 846-857. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-022-02516-6>