



فاطمه رحیمی<sup>۱</sup>، محمدکاظم فخری<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۷/۱۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۸/۲۳

### چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت تنظیم‌هیجان بر آمادگی برای بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه و سیستم‌های مغزی\_رفتار در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر انجام شد. پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی و به شیوه پیش‌آزمون\_پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش کلیه نوجوانان پسر مقیم در کانون اصلاح و تربیت شهر ساری در سال ۱۴۰۱ بودند که از میان آنها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت ۸ جلسه آموزش مهارت تنظیم‌هیجان قرار گرفت و گروه گواه تا پایان پژوهش، هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های گرایش به رفتارهای پرخطر زاده محمدی و همکاران (۱۳۹۰)، آمادگی برای بی‌حوصلگی فالمن و همکاران (۲۰۱۳)، باور به دنیای عادلانه ساتون و داگلاس (۲۰۰۵) و سیستم‌های مغزی\_رفتار کارور و وایت (۱۹۹۴) بود. داده‌های پژوهش با آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره و استفاده از نرم افزار spss نسخه ۲۴ تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت تنظیم‌هیجان بر آمادگی برای بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه و سیستم‌های مغزی\_رفتار در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر تاثیر دارد ( $P < 0/05$ ). نتایج پژوهش حاکی از آن است که مهارت تنظیم‌هیجان از طریق تکنیک‌های تغییر ارزیابی‌های شناختی، آموزش ابراز و تخلیه هیجان و ارزیابی مجدد منجر به کاهش بی‌حوصلگی، افزایش باور به دنیای عادلانه و سیستم‌های بازداری رفتار در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر می‌شود.

**کلید واژه‌ها:** تنظیم‌هیجان، بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه، سیستم‌های مغزی\_رفتار، رفتارهای پرخطر

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری، مازندران، ایران.

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

## مقدمه

افراد در دوران نوجوانی با شور و هیجان، احساس متناقض، تحریکات فیزیولوژیکی و عواطفی پرتنش همراه می‌شوند (دفوی، دوباس، ادوین، دالمیجر و مارسل<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). این دوره با تحولات بسیار عمیقی از نظر زیستی، روانی و اجتماعی همراه است که موجب به هم خوردن تعادل و توازن جسمانی و روانشناختی آنان می‌شود و به عنوان دوران بحران یاد شده است (جوهری و علیجانی، ۱۴۰۰). دوره نوجوانی، دوره‌ای است که بیشترین ناسازگاری‌های رفتاری در این دوره نمود پیدا می‌کند و گرایش به رفتارهای پرخطر<sup>۲</sup> یکی از ناسازگاری‌های رفتاری دوران نوجوانی به‌شمار می‌رود (شولتز، شاو، یلمن و جونز<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). رفتار پرخطر شامل رفتارهایی است که ایمنی و سلامت فرد را به خطر انداخته و معمولاً به علت تحریک هیجان و احساسات زیاد بروز می‌کند (سوتز، رودگرز، رایت، وایتد و اسنودن<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). رفتارهایی شامل کشیدن قلیان، سیگار، مصرف مواد مخدر و الکل و رابطه جنسی، شایع‌ترین رفتارهای پرخطر دوره نوجوانی را تشکیل می‌دهند (کهنسال، اسدی‌مجری و اکبری، ۱۴۰۱). رفتارهای پرخطر احتمال نتایج منفی و مخرب جسمی، روانشناختی و اجتماعی را برای فرد افزایش داده و برای خانواده و جامعه هم هزینه‌های مالی و زمانی زیادی به همراه داشته و به عنوان یک معضل اجتماعی در نظر گرفته می‌شود (محمدی، ساکن آذری، عبدالتاج‌دینی و اقدسی، ۱۴۰۱). وگنر و فیلشر<sup>۵</sup> (۲۰۱۹) در مطالعاتی که بین نوجوانان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بی‌حوصلگی با افزایش رفتارهای پرخطر از جمله گرایش به مصرف مواد ارتباط دارد.

مطالعات وستینگت و ویلسون<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) نشان داد که دامنه وسیعی از مشکلات اجتماعی و روانشناختی بین نوجوانان، از جمله رفتارهای پرخطر با سطح بالای بی‌حوصلگی<sup>۷</sup> در ارتباط است. بی‌حوصلگی را به عنوان وضعیت یکنواختی ذهنی، آن را معادل با حالت برانگیختگی پایین تعریف کرده‌اند (زارعی، ۱۳۹۹). همچنین این مفهوم، به عنوان وضعیت ناخوشایند و زودگذر عاطفی که در آن فرد احساس عدم علاقه و تمرکز بر فعالیت موردنظر می‌کند نیز تعریف شده است (آهلیج، رانکورت<sup>۸</sup>، ۲۰۲۲). بی‌حوصلگی تا حدودی به موجب شرایطی است که تقاضاهای محیطی پایین‌تر از سطح توانایی فرد هستند و این امر منجر به فقدان چالش در فرد می‌شود (صفاریه، ۱۴۰۰). آمادگی بی‌حوصلگی یک ویژگی شخصیتی است که با ویژگی‌های منفی شخصیت مرتبط است. افراد دارای این ویژگی به راحتی خسته می‌شوند (پاولاک، کروک، زاوودنیک، پاسیکوسکی<sup>۹</sup>، ۲۰۲۲). بر اساس مطالعات گذشته وضعیت‌های مختلفی، به بروز بی‌حوصلگی منجر می‌شود. بعضی از پیش‌بینی‌کننده‌های بی‌حوصلگی که

1. Defoe, Dubas, Edwin, Dalmeijer & Marcel
2. Risky behaviors
3. Schultz, Shaw, Yellman & Jones
4. South, Rodgers, Wright, Whithead & Sowden
5. Wagner & Flisher
6. Westgate & Wilson
7. Boredom
8. Ahlich, Rancourt
9. Pawlak, Kruk, Zawodniak, Pasikowski

در مطالعات مختلف تأیید شده، عبارت است از ۱) پیش‌بینی کننده‌های تحصیلی: (شامل محیط تحصیلی نامناسب و رابطه خصمانه معلمان و دانش‌آموزان)، ۲) پیش‌بینی کننده‌های روانی: مهمترین پیش‌بینی کننده‌های روانی بی‌حوصلگی، بی‌معنایی و بی‌هدفی در زندگی است. ۳) پیش‌بینی کننده‌های شناختی: مشکل در حفظ توجه، مهارت‌های شناختی، ۴) پیش‌بینی کننده‌های شخصیتی شامل جهت‌گیری انگیزشی و جستجوی حسی (ژو، یی، هو، فیو<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲). نتایج مطالعات چو، چانگ و یین<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) در بین نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله نشان داد که بی‌حوصلگی یک صفت روانشناختی مشکل‌زا است و احتمالاً دامنه وسیعی از رفتارهای پرخطر را افزایش می‌دهد.

باور پژوهشگران بر این است که باور به دنیای عادلانه دارای کارکرد بازدارندگی هیجانی و رفتاری منفی است اما این کارکرد به لحاظ روش‌شناختی و نظری کمتر مورد توجه قرار گرفته است (بهارلو، صباحی و رفیعی‌نیا، ۱۳۹۶). در مرکز نظام‌های باورهای فرد، مفروضات بنیادی افراد در باب انسان‌ها و دنیا، تفسیر افراد را از وقایع و حوادث، مورد پالایش قرار می‌دهد. یکی از مجموعه باورهای مهم در این راستا باور به دنیای عادلانه<sup>۳</sup> است (محمودی و کربلایی باقری، ۱۳۹۹). باور به دنیای عادلانه مشتمل بر مجموعه ادراکات فرد از حضور عدالت در وقایع و اتفاقاتی است که برای خود وی و دیگران اتفاق می‌افتد و باور به دنیای، منصف، باز خورد دهنده به تلاش و پشتکار و باور به دنیایی عدالت‌گرا است (لینهارس، تورس، پری‌یرا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). بر اساس نظریه باور به دنیای عادلانه، اغلب انسان‌ها تمایل دارند که دنیا را مکانی مملو از نشانه‌های حضور عدالت تلقی کنند و بر پایه این باور، زندگی خود را با امیدواری و اعتماد و اطمینان به آینده پیش برند (هانگل، یوجی و یوفانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). بلکه، روپک، هیچوکوت و جوزف<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که افراد در صورتی که باور به دنیای عادلانه را در خود پرورش دهند، می‌توانند در پی بروز اتفاقات آسیب‌زا، از احساس شرم و گناه‌هایی یافته و آنها را با احساسات مثبت جایگزین می‌سازد. بنابراین یکی از کنش‌های بسیار مهم باور به دنیای عادلانه این است که توانایی مفهوم بخشیدن به وقایع منفی جهان اجتماعی را در انسان‌ها به‌وجود می‌آورد. این سبک تبیینی، جنبه سازشی دارد، زیرا از افراد در مقابل احساس آسیب‌پذیری در برابر حوادث منفی محافظت می‌کند (بنجامین<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰). افرادی که دنیا را غیر عادلانه تلقی می‌کنند، حالتی انفعالی در برابر حوادث و رویدادها در پیش گرفته و فشارهای وارده بر آنها منجر به پیدایش نشانه‌های اضطراب و نارسایی در عملکرد اجتماعی و در نهایت کاهش بهزیستی روانی<sup>۸</sup> و اجتماعی آنان خواهد شد (علیزاده، مهدوی، پورشهریاری، ۱۴۰۰).

1. Zhao, Ye, Hu, Fu

2. Chou, Chang & Yen

3. Belief in a just world

4. Linhares, Torres, Pereira

5. Hongle, Yujie & Yufang

6. Blackie, Roepke, Hitchcott, & Joseph

7. Benjamin

8. Mental well-being

رفتار پرخطر یک سازه وابسته به بازداری رفتار است و به گرایش نسبت به رفتار منفی که سلامت، رفاه و طول عمر را مورد تهدید قرار می‌دهد، اشاره دارد (چه، لیم، کی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). حساسیت بالای افراد در فعال‌سازی رفتاری<sup>۲</sup> با افزایش احتمال وقوع رفتارهای پرخطر در آنها همراه است (تیموری، رضانی و یزدان‌پناه، ۱۳۹۸). گری<sup>۳</sup> (۱۹۹۱)، دو سیستم محوری را تحت عنوان سیستم‌های مغزی/ رفتاری بیان کرد: یکی سیستم فعال‌سازی رفتاری که واکنش‌ها را برای پاداش فعال می‌کند مثل محرک (فعال‌ساز رفتاری) و دیگری سیستم بازدارندگی رفتاری<sup>۴</sup> که واکنش‌ها را برای محرک بازداری رفتاری فعال می‌کند (عینی‌پور، بیات و پاشنگ، ۱۴۰۰). رفتار و هیجانات تحت تاثیر سیستم زیستی فعال‌ساز رفتاری، بازداری رفتاری و جنگ\_گریز قرار دارند (ناپورا، کوبرزیسکا، کوزیک و ویسزوریک<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). تفاوت‌های فردی در سیستم‌های مغزی/ رفتاری ممکن است بر واکنش‌دهی هیجانی افراد، در مواجهه با تنش‌ها تأثیر بگذارد و رفتارهای متفاوتی را به دنبال داشته باشد (باربی، گورلی<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). به عبارتی فعالیت زیستی فعال‌سازی رفتاری با محرک‌های خوشایند آغاز شده و منجر به گرایش رفتارهای هدف‌یابی، پاسخ پاداش و احساس مثبت در فرد می‌شود (میکائیلی، نریمانی و درودی، ۱۳۹۹). عملکرد سیستم‌های مغزی رفتاری در ایجاد حالت‌های هیجانی مثبت و منفی موثرند و این وضعیت می‌تواند سبب تغییرات هیجانی یا در صورت عملکرد نامناسب سیستم‌های مغزی رفتاری سبب ایجاد بدتنظیمی هیجانی شود (دهقان‌پور، رفیعی‌پور، ابوالعالی، ثبات و دستجردی، ۱۴۰۰). نتایج مطالعات بروئرمن، راس و کر<sup>۷</sup> (۲۰۲۱) نشان داد که بین سیستم‌های فعال‌ساز رفتاری با رفتارهای ضد اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین دوناو و کاربالو<sup>۸</sup> (۲۰۱۹) گزارش کردند که سیستم فعال‌ساز رفتاری با رفتارهای ضد اجتماعی رابطه مثبت و سیستم بازداری رفتاری و سیستم جنگ/گریز/انجماد با این متغیر رابطه منفی نشان دادند.

با توجه به شیوع رفتارهای پرخطر در نوجوانان، ضرورت انجام مداخله‌های راهبردی و علمی در این گروه سنی که آینده‌سازان جامعه به شمار می‌روند، ضروری به نظر می‌رسد (قیصری و همکاران، ۱۴۰۰). یکی از این مداخلات آموزش مهارت تنظیم هیجان<sup>۹</sup> می‌باشد. راهبردهای تنظیم هیجان شامل ایجاد افکار و رفتارهایی است که به افراد آگاهی می‌دهد چه نوع هیجانی دارند، چه هنگام این هیجان‌ها در آنها پدید می‌آید و چگونه باید آنها را ابراز نمایند (سادکا، آنتل<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۲). آموزش تنظیم هیجان از طریق تغییر هیجانی مبتنی بر سازمان‌دهی خود، آگاهی از هیجانات، تغییر دادن روش‌های ناسازگارانه پاسخ‌دهی به احساسات منفی و تغییر هیجانات ناسازگار اولیه، عامل مهمی در

1. Cheah, Lim & Kee
2. Behavioral activation
3. Gray
4. Behavioral inhibition
5. Nاپورا, Kوبرزيسکا, Kوزيک, Wieczonek
6. Barbee, Gourley
7. Broerman, Ross & Corr
8. Donahue & Caraballo
9. Emotion regulation skills
10. Sadka & Antle

تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است (تقوایی‌نیا و زارعی، ۱۴۰۱). در واقع این مداخله آموزشی می‌تواند با آگاه نمودن فرد از هیجانات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به موقع آنها، نقش مهمی در کاهش علائم جسمانی، اضطراب و بی‌نظمی‌های خلقی داشته باشد (فرارو، تیلور<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). افراد با خودتنظیمی بهتر می‌توانند به پیامدهای مثبت‌تری در زندگی برسند و احتمال ایجاد مشکلات ارتباطی و اجتماعی و سلامت‌روانی کمتر است (رزاق پور و حسین زاده، ۱۳۹۸). نقص در مهارت‌های تنظیم هیجان به طور گسترده‌ای با سازگاری عاطفی ضعیفی همراه است (کوکارو، دروسوس و کلاین<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). در این راستا اکبرپور و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی دریافتند که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند ریسک رفتارهای پرخطر را در نوجوانان مستعد رفتارهای پرخطر کاهش دهد. به کار بردن آموزش مهارت تنظیم هیجان می‌تواند تاثیر مهمی بر آمادگی برای بی‌حوصلگی و گرایش به رفتار پرخطر داشته باشد (بلندبالا، ۱۴۰۱). مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند با کاهش مشکلات درونی‌سازی و افزایش خودکنترلی ریسک رفتارهای پرخطر را در نوجوانان مستعد رفتارهای پرخطر و سایر گروه‌های آسیب‌پذیر کاهش دهد (اکبرپور و همکاران، ۱۴۰۰). آموزش مهارت همدلی بر بخشش با تأکید بر نقش باور به دنیای عادلانه اثرگذار بود (رستمی و خرمایی، ۱۳۹۹). آموزش تنظیم هیجان بر کاهش ارزیابی مجدد و فرونشانی هیجانی و رفتارهای خطرآفرین اثربخش است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۷). دنیل و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند که تنظیم هیجان از طریق کاهش نشانگان درونی‌سازی و برونی‌سازی باعث بهزیستی نوجوانان و کاهش رفتارهای خطرآفرین می‌شود. آموزش تنظیم هیجان می‌تواند مهارت‌های اجتماعی\_هیجانی، سازگاری و کفایت اجتماعی را افزایش، پرخاشگری را کاهش دهد و رفتارهای فرا اجتماعی را تقویت کند و بر کیفیت روابط اجتماعی تأثیر بگذارد (مو و همکاران، ۲۰۲۰). اختلال در حساسیت سیستم‌های مغزی\_رفتاری بر بد تنظیمی هیجانی مؤثر بوده و بر روش‌هایی که افراد هیجان‌های خود را تنظیم کرده و به آنها واکنش نشان می‌دهند تأثیر می‌گذارد و مانع به کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان سازگارانه می‌شود (دپو و همکاران، ۲۰۱۸).

دوره نوجوانی، بهترین زمان برای رشد هیجانات مثبت و یادگیری مهارت‌ها است؛ زیرا جوانان به دنبال یافتن هویت و شخصیت آتی خود در طی این دوره هستند و نوجوانان به دلیل نقشی که در آینده کشور بر عهده دارند، بیشتر نیازمند آموختن مهارت‌ها هستند (راهایو، رحمان، یولیداساری، سیاهاداتینا، روسادی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). بسیاری از دانش‌آموزان در رویارویی با مسائل و مشکلات زندگی فاقد توانایی‌های لازم و اساسی هستند و همین امر آنان را در مواجهه با مسایل و مشکلات زندگی روزمره آسیب‌پذیر کرده است (گلبرشتاین، ون و میلر<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). بروز رفتارهای پرخطر و نحوه مهار آن یکی از دغدغه‌های اصلی در نوجوانان به حساب می‌آید. از این رو ارتقاء وضعیت روانشناختی نوجوانان از جمله

1. Ferraro & Taylor  
 2. Coccaro, Drossos, Kline, Lazarus  
 3. Rahayu, Rahman, Yulidasari, Syahadatina, & Rosadi  
 4. Golberstein, Wen, & Miller

توجه به رفتارهای پرخطر و آسیب‌های اجتماعی احتمالی برای بسیاری از درمانگران، مشاوران اهمیت دارد. بررسی پیشینه نشان می‌دهد تحقیقات کمی در این زمینه در ایران انجام شده است. از این رو با توجه به خلاء پژوهشی در این زمینه، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال خواهد بود که آیا آموزش مهارت تنظیم‌هیجان بر آمادگی برای بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه و سیستم‌های مغزی\_رفتار در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر اثربخش است؟

## روش

تحقیق حاضر کاربردی، از نظر نحوه اجرا مطالعات (مداخله‌ای)، نیمه‌آزمایشی و به شیوه پیش‌آزمون\_پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش کلیه نوجوانان پسر مقیم در کانون اصلاح و تربیت شهر ساری در سال ۱۴۰۱ به تعداد ۴۴ نفر بود. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت هدفمند بود. از بین نوجوانان مقیم در کانون اصلاح و تربیت شهر ساری، ۳۰ نفر که نمرات بالاتری در پرسشنامه رفتارهای پرخطر کسب نموده و در مصاحبه بالینی هم مبتلا به رفتارهای پرخطر تشخیص داده شدند، با ملاک‌های ورودی پژوهش همخوانی و تمایل به درمان داشتند، انتخاب شدند. سپس، این تعداد به صورت تصادفی به گروه‌های ۱۵ نفره آزمایش و گواه گمارده شدند. ملاک انتخاب تعداد افراد نمونه بر اساس اندازه اثر ۰/۲۵، آلفای ۰/۰۵ و توان ۰/۸۰ در دو گروه، حداقل تعداد نمونه برای دستیابی به توان مورد نظر، ۱۵ نفر در هر گروه جمعه ۳۰ نفر به دست آمد. گروه آزمایش تحت ۸ جلسه آموزش مهارت تنظیم‌هیجان هر هفته دو جلسه ۶۰ دقیقه‌ای قرار گرفت و گروه گواه تا پایان پژوهش، هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل، تمایل به شرکت در پژوهش، ابتلا به رفتارهای پرخطر با استفاده از پرسشنامه رفتارهای پرخطر زاده محمدی و همکاران، سن بین ۱۲ تا ۱۸ سال، عدم دریافت مداخلات روانشناختی در هنگام اجرای پژوهش بود و ملاک‌های خروج شامل سن بالای ۱۸ سال و عدم تمایل به همکاری در پژوهش بود. لازم به ذکر است اخذ رضایت‌نامه کتبی از شرکت‌کنندگان، رعایت اصل رازداری، آگاه کردن شرکت‌کنندگان از اهداف مطالعه، اختیاری بودن شرکت در مطالعه، حق انصراف از مطالعه در هر زمان از ملاحظات اخلاقی رعایت شده در پژوهش بود. همچنین در پایان پژوهش، گروه گواه جزء شرکت‌کنندگان طرح قرار گرفت و مداخله درمانی نیز بر آنان اجرا شد.

## ابزار پژوهش

پرسشنامه آمادگی برای بی‌حوصلگی<sup>۱</sup>: به منظور سنجش و ارزیابی بی‌حوصلگی از مقیاس بی‌حوصلگی که توسط فالمن<sup>۲</sup> و همکاران در سال ۲۰۱۳ طراحی شده است، استفاده شد که اولین مقیاس

1. Boredom readiness questionnaire

2. Fahlman

کامل اندازه‌گیری حالت بی‌حوصلگی است. این پرسشنامه ۲۹ عبارت دارد و دارای ۵ بعد عدم مشارکت (۱) گویه، انگیزختگی بالا (۵ گویه)، انگیزختگی پائین (۵ گویه)، عدم توجه (۴ گویه) و ادراک زمان (و گویه) می‌باشد. برای نمره‌گذاری مقیاس، به هر سؤال امتیازاتی به صورت کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نسبتاً مخالفم (۳)، احساسی ندارم (۴)، نسبتاً موافقم (۵)، موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷) اختصاص داده شده است. مجموع امتیازات کسب شده توسط آزمودنی‌ها، میزان بی‌حوصلگی روانی که متحمل شده‌اند را به صورت تخمینی با دامنه نمراتی بین ۲۹ تا ۲۰۳ نشان می‌دهد که کسب نمره بالا در این پرسشنامه نشان دهنده بی‌حوصلگی روانی بیشتر در آزمودنی است. روایی و پایایی این پرسشنامه اولین بار توسط فالمن و همکاران در سال ۲۰۱۳ بر روی ۷۵ نفر که ۸۵٪ (۶۳ نفر) زن و ۱۴٪ (۱۲ نفر) مرد با میانگین سن ۲۱/۲ سال انجام شد که نتایج ضریب پایایی با ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ۰/۹۶ و برای خرده آزمون‌های عدم مشارکت ۰/۹۵، خرده آزمون انگیزختگی بالا ۰/۸۶، خرده آزمون انگیزختگی پایین ۰/۸۵، خرده آزمون عدم توجه ۰/۸۵ و خرده آزمون ادراک زمان ۰/۵۸ به دست آمد. این مقیاس در ایران توسط میرلوحیان و قمرانی (۱۳۹۵) ترجمه شده است ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۹ و برای خرده آزمون عدم مشارکت ۰/۸۸، خرده آزمون انگیزختگی بالا ۰/۸۵، خرده آزمون انگیزختگی پایین ۰/۹۱، خرده آزمون عدم توجه ۰/۹۰ و خرده آزمون ادراک زمان ۰/۹۰ به دست آمده است که از لحاظ آماری قابل اعتماد می‌باشد. در پژوهش عباسی کردآبادی (۱۳۹۵) پایایی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

**پرسشنامه باور به دنیای عادلانه\_ناعادلانه<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه توسط ساتون و داگلاس<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) طراحی شده است و توسط گل پرور و عریضی (۱۳۸۶) ترجمه و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه که از نوع مداد کاغذی و خودگزارش دهی است، مشتمل بر ۲۷ گویه و ۴ خرده مقیاس، باورهای دنیای عادلانه برای خود، باورهای دنیای عادلانه برای دیگران، باورهای دنیای عادلانه عمومی، باورهای دنیای ناعادلانه می‌باشد (بهشتی، ۱۳۹۸). طیف نمره‌گذاری سوالات بر اساس لیکرت (کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، نه مخالفم و نه موافقم=۳، موافقم=۴ و کاملاً موافقم=۵) است. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۲۷ تا ۵۴ باشد، باورهای دنیای عادلانه در این جامعه ضعیف؛ بین ۵۴ تا ۸۱ باشد، باورهای دنیای عادلانه در سطح متوسط و در صورتی که نمرات بالای ۸۱ باشد، باورهای دنیای عادلانه بسیار خوب می‌باشد. دالبرت<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۷) پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱ به دست آوردند و شاخص همسانی ۰/۳۳ تا ۰/۳۴ را برای این پرسشنامه گزارش نمودند. همچنین در پژوهش‌های داخل کشور ضریب پایایی برای زیر مقیاس باور به دنیای عادلانه برای خود برابر با ۰/۷۷ ارائه شده است. در عین حال روایی صوری این مقیاس، ۰/۷۵ به دست آمده است. همچنین در زیر مقیاس باور به دنیای عادلانه برای دیگران آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و ضریب پایایی

1. Belief in a fair-unfair world questionnaire

2. Sutton, & Douglas

3. Dalbert

بازآزمایی آن ۰/۷۹ گزارش شده است (گل پرور و عریضی، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

**پرسشنامه رفتارهای پر خطر<sup>۱</sup>:** برای سنجش گرایش به رفتارهای پرخطر، از مقیاس خطرپذیری جوانان ایرانی استفاده شد. این مقیاس توسط زاده محمدی، احمدآبادی و حیدری (۱۳۹۰) ساخته شد و شامل ۵۳ سوال است و رفتار پرخطر را در شش حوزه‌ی رانندگی خطرناک، خشونت، سیگار، مواد مخدر، الکل و خطرپذیری جنسی می‌سنجد. نمره‌گذاری در طیف لیکرت از ۰ تا ۴ انجام می‌شود (۰ به معنای کاملاً مخالفم و ۴ به معنای کاملاً موافقم). هر چه نمره‌ی فرد در یک خرده مقیاس بیشتر شود؛ نشان دهنده‌ی خطرپذیری بیشتر در آن خرده مقیاس است. نمره‌ی کل گرایش به رفتارهای پرخطر بر اساس مجموع نمرات شش خرده مقیاس به دست می‌آید. زاده محمدی و همکاران (۱۳۹۰) برای تحلیل عامل‌های مقیاس از روش تحلیل مولفه‌های اصلی و چرخش غیرمتعامد پرومکس استفاده کردند. آزمون کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین برابر با ۰/۹۳ و در سطح مطلوب و آزمون کرویت بارتلست از نظر آماری معنادار بود. همچنین آنها میزان آلفای کرونباخ را برای مقیاس کل خطرپذیری ۰/۹۳، خرده مقیاس گرایش به الکل ۰/۹۳، گرایش به رانندگی خطرناک ۰/۸۸، گرایش به سیگار ۰/۹۱، گرایش به مواد مخدر ۰/۸۳، گرایش به خطرپذیری جنسی ۰/۸۵ و گرایش به خشونت ۰/۷۷ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی کل پرسشنامه به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

**پرسشنامه سیستم‌های فعال سازی / بازداری رفتاری<sup>۲</sup>:** این پرسشنامه توسط کارور و وایت<sup>۳</sup> در سال ۱۹۹۴، به منظور ارزیابی تفاوت‌های فردی در حساسیت سیستم‌های بازداری و فعال سازی رفتاری، توسعه یافت (کارور و وایت، ۱۹۹۴). این پرسشنامه دارای ۲۰ سوال است که فعالیت سیستم بازداری رفتاری را به وسیله خرده مقیاس حساسیت به تنبیه و فعالیت سیستم فعال سازی رفتاری را به وسیله سه خرده مقیاس پاسخ‌دهی به پاداش، سائق و جستجوی سرگرمی در مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۴ (کاملاً درست) پاسخ می‌دهند. ثبات درونی بازداری رفتاری ۰/۷۲ و روایی افتراقی آن با اضطراب ۰/۵۵ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های بازداری و فعال سازی نیز به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۱ گزارش شده است. همچنین ضریب آلفای خرده مقیاس‌های این پرسشنامه نیز در دامنه ۰/۶۵ تا ۰/۹۳ گزارش شده است (بشرپور، ۱۳۹۴). ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش مجددی و همکاران (۱۳۹۷) برای کل مقیاس ۰/۷۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

1. Questionnaire of risky behaviors  
2. Questionnaire of behavioral activation/inhibition systems  
3. Carver, & White



## روش اجرا

پس از دریافت کد اخلاق (IR.IAU.SARI.REC.1402.046) از واحد پژوهش و مجوزهای لازم، به کانون اصلاح و تربیت شهر ساری مراجعه شد و با همکاری مددکار کانون، در جلسه‌ای توجیهی پرسشنامه رفتارهای پرخطر بر نوجوانان مقیم در کانون اجرا شد، سپس از بین افرادی که نمره بالاتر از خط برش دریافت نمودند ۳۰ نفر انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه گواه قرار گرفتند (هر گروه ۱۵ نفر)، از افراد مورد مطالعه خواسته شد تا ضمن اعلام رضایتنامه شرکت آگاهانه در پژوهش، در مرحله پیش‌آزمون پرسشنامه‌ها را مطالعه کرده و به آن پاسخ دهند. همچنین به آنان توضیح داده شد که پاسخ صحیح و غلط وجود ندارد و بهترین پاسخ، پاسخی است که گویای وضعیت واقعی آنها باشد. مهارت تنظیم هیجان در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، هر هفته دو جلسه توسط پژوهشگر در نمازخانه کانون بر گروه آزمایش اجرا گردید و گروه گواه تا پایان پژوهش، هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از پایان مداخلات، پرسشنامه‌های پژوهش به عنوان پس‌آزمون مجدداً اجرا گردید. داده‌های پژوهش با آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره و استفاده از نرم افزار spss نسخه ۲۴ تجزیه و تحلیل شد. آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس، برگرفته از پروتکل گراس (۲۰۰۸) ترجمه فاندنیای جهرمی (۱۳۹۳) بود که شرح جلسات به صورت ذیل است:

جلسه اول (هدف: معارفه شرکت‌کنندگان. محتوای جلسه شامل آشنایی اعضای گروه با یکدیگر؛ بیان منطق و مراحل مداخله، آشنایی با هیجان و ضرورت تنظیم هیجان بود. جلسه دوم) هدف: ارائه آموزش آگاهی هیجانی. محتوای جلسه شامل آشنایی با هیجان‌های نرمال و مشکل‌آفرین، خودآگاهی هیجانی از طریق آموزش موقعیت‌های برانگیزاننده هیجان بود. جلسه سوم) هدف: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های اعضا. محتوای جلسه شامل آشنایی با عملکرد هیجان‌ها در سازگاری انسان، نقش هیجان در ارتباط‌های انسان بود. جلسه چهارم) هدف: ایجاد تغییر در موقعیت‌های برانگیزاننده هیجان. محتوای جلسه شامل آموزش راهبرد حل مسئله؛ آموزش مهارت‌های بین‌فردی (گفتگو، ابراز وجود و حل تعارض) بود. جلسه پنجم) هدف: تغییر توجه. محتوای جلسه شامل آموزش متوقف کردن نشخوار و نگرانی بود. جلسه ششم) هدف: تغییر ارزیابی‌های شناختی. محتوای جلسه شامل شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن بر حالت‌های هیجانی و آموزش راهبرد باز\_ارزیابی (ارزیابی مجدد) بود. جلسه هفتم) هدف: تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان. محتوای جلسه شامل شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبردهای بازداری و نقش آن در پیامدهای هیجانی، آموزش مواجهه، آموزش ابرار هیجان، اصلاح رفتار از طریق تقویت‌کننده‌های محیطی، آموزش آرمیدگی و تخلیه هیجانی بود. جلسه هشتم) هدف: ارزیابی مجدد و رفع موانع. محتوای جلسه شامل ارزیابی میزان نیل به اهداف؛ کاربرد مهارت‌های آموخته شده در زندگی واقعی و بررسی موانع استفاده از راهبردها هدف گرفته بود.

## نتایج

مشخصات جمعیت شناختی نمونه پژوهش نشان داد که میانگین و انحراف معیار سن شرکت کنندگان  $3/11 \pm 16/2$  بود. همچنین از میان شرکت کنندگان در پژوهش ۷ نفر معادل (۲۸/۳۳) بیسواد، ۱۴ نفر معادل (۴۱/۱۹) تحصیلات ابتدایی، ۶ نفر معادل (۲۱/۱۴) سیکل و ۳ نفر معادل (۹/۳۴) دیپلم داشتند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیر آمادگی برای بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه و سیستم‌های مغزی رفتار

متغیر	گروه آزمایش	میانگین	انحراف معیار	گروه گواه	میانگین	انحراف معیار	شاپیرو-ویلک	سطح معنی‌داری
آمادگی برای بی‌حوصلگی	پیش‌آزمون	۸۳/۹۹	۱۶/۲۷	پیش‌آزمون	۸۵/۲۱	۱۶/۲	۰/۱۶۳	۰/۱۳۵
	پس‌آزمون	۷۶/۳	۱۳/۹۹	پس‌آزمون	۸۳/۷۳	۱۵/۲	۰/۱۵۲	۰/۱۹۸
باور به دنیای عادلانه	پیش‌آزمون	۵۹/۱۱	۱۲/۴۴	پیش‌آزمون	۵۹/۷	۱۰/۲۳	۰/۱۴۵	۰/۲۰۰
	پس‌آزمون	۶۲/۹۳	۱۱/۵۴	پس‌آزمون	۵۹/۶۵	۱۰/۰۹	۰/۱۵۸	۰/۱۴۲
سیستم‌های مغزی رفتار	پیش‌آزمون	۶۳/۲۵	۱۱/۷۸	پیش‌آزمون	۶۴/۶۵	۹/۲۶	۰/۱۳۸	۰/۱۴۷
	پس‌آزمون	۶۲/۹۱	۱۵/۲۵	پس‌آزمون	۶۵/۳۹	۸/۷۲	۰/۲۱۵	۰/۱۷۱

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار آمادگی برای بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه و سیستم‌های مغزی رفتار برای مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد که پس از آموزش مهارت تنظیم هیجان، نمرات گروه آزمایش تفاوت معنادار داشته است. نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز نشان داد بدلیل آنکه سطوح معنی‌داری ارائه شده در هر دو مرحله و برای متغیرها بیش از ۵ درصد شده است لذا متغیرهای مورد مطالعه از توزیع نرمال برخوردار خواهد بود. نتایج آزمون لون نشان داد که فرض همگنی واریانس نیز برای تمامی متغیرهای آمادگی برای بی‌حوصلگی ( $F=0/284$ )، باور به دنیای عادلانه ( $F=4/02$ ) و سیستم‌های مغزی رفتار ( $F=2/66$ ) برقرار است ( $p < 0/05$ ). آزمون ام‌باکس ( $P=0/183$ ,  $F=1/358$ ) نشان داد که داده‌ها از مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس تخطی نکرده است. نتایج حاصل از بررسی مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون نشان داد که تعامل بین شرایط و پیش‌آزمون معنادار نیست؛ یعنی داده‌ها از همگنی شیب رگرسیون حمایت کرد. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلایی	۰/۷۵	۳۸/۹۲	۲	۲۵	۰/۰۰۰	۰/۷۴
لامبدای ویلکز	۰/۲۴	۳۸/۹۲	۲	۲۵	۰/۰۰۰	۰/۷۴
اثر هتلینگ	۳/۲۵	۳۸/۹۲	۲	۲۵	۰/۰۰۰	۰/۷۴
بزرگترین ریشه روی	۳/۲۵	۳۸/۹۲	۲	۲۵	۰/۰۰۰	۰/۷۴

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره بر روی میانگین‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون نشان می‌دهد که مقدار  $F$  معنی‌دار بوده است ( $df=2$ ) و  $F=38/92$  و  $p<0/05$ . بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که میان گروه آزمایش و گواه از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه برای درک دقیق‌تر و بررسی تاثیر جداگانه متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته، از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده می‌شود.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس نمرات آمادگی برای بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه و سیستم‌های مغزی رفتار دو گروه آزمایش و گواه

متغیر	مرحله	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
آمادگی برای بی‌حوصلگی	پیش‌آزمون	۲۰۶۵/۷۱۱	۱	۲۰۶۵/۷۱۱	۵۷/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۰۱
	گروه	۱۲۱۹۶/۷۳۲	۱	۶۰۹۸/۳۶۶	۳۲/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۲۷۰
	خطا	۳۱۲۸/۵۴۶	۹۷	۱۰۴۲/۸۴۸			
باور به دنیای عادلانه	پیش‌آزمون	۲۸۵۴/۲۵۱	۱	۲۸۵۴/۲۵۱	۱۴/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۴۹۱
	گروه	۵۶۸۹/۳۱۹	۱	۲۸۴۴/۶۵۹۵	۲۸/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۳۶۰
	خطا	۲۰۱۸/۳۴۱	۹۷	۶۷۲/۷۸۰			
سیستم‌های مغزی رفتار	پیش‌آزمون	۲۷۱۱/۱۲۶	۱	۲۷۱۱/۱۲۶	۱۲/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۴۸۲
	گروه	۵۶۳۷/۵۱۴	۱	۲۸۱۸/۷۵۷	۲۶/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۳۵۰
	خطا	۲۰۲۱/۱۶۲	۹۷	۶۷۳/۷۲۰			

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بین دو گروه آزمایش و گواه در آمادگی برای بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه و سیستم‌های مغزی رفتار تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p<0/001$ ). ضریب اتا به دست آمده بیانگر این است که واریانس مربوط به تفاوت دو گروه در پس‌آزمون، ناشی از تاثیر آموزش مهارت تنظیم هیجان می‌باشد.

## بحث

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت تنظیم‌هیجان بر آمادگی برای بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه و سیستم‌های مغزی-رفتار در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر انجام شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش مهارت تنظیم‌هیجان منجر به افزایش آمادگی برای بی‌حوصلگی، باور به دنیای عادلانه و بهبود سیستم‌های مغزی-رفتار در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر می‌شود. این یافته با نتایج مطالعات بلندبالا (۱۴۰۱)، احمدی و همکاران (۱۳۹۷) و مو و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود.

این یافته اینگونه تبیین می‌شود که نوجوانانی که سطح بی‌حوصلگی بالایی دارند، در تجربه لذت از فعالیت‌های روزانه و اوقات فراغت خود دچار مشکل می‌شوند و به دنبال رفتارها و فعالیت‌هایی می‌گردند که سریع برای آنها پاسخ لذت‌بخش را فراهم کند و منجر به کاهش احساس بی‌حوصلگی در آنان شود (چو و همکاران، ۲۰۱۸). آموزش تنظیم‌هیجان موجب نحوه درست ابراز هیجانات (مثبت و منفی) و تعدیل آنها می‌شود. بنابراین آگاهی نوجوانان از هیجانات منفی و مثبت و همچنین باارزیابی آنان نسبت به هیجانات مثبت و منفی می‌تواند کاهش بی‌حوصلگی و کسل بودن در آنان را به دنبال داشته باشد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که آموزش تنظیم‌هیجان موجب تجدید نظر در مورد هیجانات مثبت و منفی افراد شده و باعث می‌شود که نوجوانان با درک و پذیرش این هیجانات دیدگاه مثبتی نسبت به هیجانات مثبت و منفی خویش پیدا کنند. بنابراین هیجانات منفی آنان نسبت به اطرافیان و اتفاقات روزمره کاهش پیدا خواهد کرد. همچنین باعث می‌شود که احساس شایستگی خود را ارتقاء دهند و در عین حفظ آرامش بتوانند در موقعیت‌های متفاوت به شکل مناسب به برقراری تعامل بپردازند، خودکنترلی‌شان افزایش یافته و در مواجهه با موقعیت‌های کسل‌کننده با تعدیل احساسات و شناخت‌های خود، به مقابله با بی‌حوصلگی دست بزنند (بلندبالا، ۱۴۰۱).

در تبیین اثربخشی آموزش مهارت تنظیم‌هیجان بر افزایش باور به دنیای عادلانه نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر همسو با نتایج مطالعات رستمی و خرمایی (۱۳۹۹)، کوکارو و همکاران (۲۰۲۲) می‌توان گفت که در این پژوهش نیز آموزش تنظیم‌هیجان به نوجوانان مقیم در کانون اصلاح و تربیت باعث شد که کنش و واکنش نسبت به دیگران را تحت نظارت خود قرار دهند و قضاوت در مورد دیگران را بهبود بخشند و این خود سبب احساس بهتر باور به دنیای عادلانه از سوی این افراد شد. با آموزش تنظیم‌هیجان، نوجوانان می‌آموزند که با مهار احساس‌های منفی نسبت به دیگران و در میان گذاشتن برداشت‌های خود با دیگران درباره درستی یا نادرستی آنها، رابطه مطلوب و مؤثری با دیگران برقرار کنند و به دنبال بازخوردهای مثبتی که از آنها دریافت می‌کنند؛ حرمت خود را تقویت کنند و احساس بهتری در ارتباط با دیگران به دست آورند و مورد پذیرش دیگران قرار بگیرند. درکل، با توجه به تأثیر برنامه آموزش تنظیم‌هیجان می‌توان نتیجه گرفت که این نوجوانان با فراگیری این مهارت و با استفاده درست از هیجان‌ها، آگاهی از هیجان‌ها، پذیرش آنها و نیز ابراز هیجان‌ها به ویژه هیجان‌های مثبت در موقعیت‌های زندگی، قادر خواهند بود که احساس‌های منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان سازگاری آنها بهبود پیدا نموده و منجر به اصلاح افکار و احساس فرد نسبت به جهان

پیرامون شده و زمینه را برای سازش با وضع موجود و جایگزین کردن باورهای جدید فراهم می‌آورد (الوندی و صدیق، ۱۳۹۹). شرکت در جلسات آموزش مهارت تنظیم هیجان با تأکید بر هدف و ارزش‌های زندگی و همچنین تعامل هم‌تایان با خود، مسئولیت‌پذیری را در فرد افزایش می‌دهد. فرد با قبول مسئولیت و پذیرش شرایط فعلی خود به فعالیت دست می‌زند و برای بهبود شرایط خود تشویق می‌شود. این امر به احتمال زیاد زمینه را برای افزایش اعتماد به نفس و خوشبینی نسبت به دنیا را فراهم می‌سازد (کوان و همکاران، ۲۰۲۰).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش مهارت تنظیم هیجان منجر به بهبود سیستم‌های مغزی رفتار در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر می‌شود. این یافته با نتایج مطالعات اکبرپور و همکاران (۱۴۰۰)، دنیل و همکاران (۲۰۲۰) و دپو و همکاران (۲۰۱۸) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش مهارت‌هایی که متمرکز بر درک، اصلاح و پذیرش هیجان‌های منفی باشد، افزایش خودکنترلی را به دنبال دارد. تبیین دیگر اینکه بازدارنده رفتار به عنوان ظرفیت فرد برای غلبه و مهار تکانه‌های غیرقابل پذیرش و نامطلوب و نظم دادن به رفتارها، افکار و هیجان‌های خود، همپوشانی زیادی با تنظیم هیجان تحت عنوان توانایی بازشناسی، درک و پذیرش هیجان‌ها و همچنین راهبردهایی برای تعدیل تجربه و بیان هیجان‌ها در راستای اهداف و ارزش‌های بلندمدت دارد لذا، آموزش مهارت‌هایی که تنظیم هیجان را تقویت کنند به دلیل کاهش نوسانات هیجانی و رفتارها و تمایلات تکانه‌ای، منجر به افزایش در میزان بازدارنده رفتاری افراد می‌شوند. در نتیجه، این عوامل می‌توانند توجیه‌کننده اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر افزایش بازدارنده رفتاری در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر باشند (دپو و همکاران، ۲۰۱۸). در مجموع می‌توان گفت، مادامی که فعالیت سیستم بازدارنده رفتاری در نوجوانان از طریق آموزش مهارت تنظیم هیجان بهبود یابد، این سبب می‌شود تا سیستم بازدارنده رفتاری، فرد را نسبت به احتمال وقوع خطر یا تنبیه هشیار نگه داشته و رفتار اجتماعی را تسهیل کند و از دیگر سو، تنظیم هیجان که فعالیت سیستم فعال‌سازی رفتاری را که نسبت به نشانه‌های پاداش فعال است و فرد را درگیر رفتارهای گرایشی می‌کند را کاهش داده که این خود سبب کاهش فعالیت سیستم فعال‌سازی رفتاری می‌شود و در نتیجه از بروز رفتارهای پرخطر در فرد جلوگیری می‌شود (هاینوس و همکاران، ۲۰۱۹).

محدود بودن جامعه آماری پژوهش به نوجوانان پسر مقیم در کانون اصلاح و تربیت شهر ساری، پژوهش را از تعمیم دادن نتایج به سایر افراد و موقعیت‌ها باز می‌دارد. محدودیت دیگر، عدم کنترل تمامی متغیرهای مزاحم از قبیل هوش و طبقه اجتماعی بود. در راستای محدودیت‌های پژوهش حاضر توصیه می‌شود پژوهش در نمونه بزرگتری انجام شود تا قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد. پیشنهاد می‌گردد بررسی اثربخشی آموزش مهارت تنظیم هیجان بر روی سایر متغیرهای مهم و تأثیرگذار در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر مانند سبک‌های مقابله‌ای و باورهای ناکارآمد انجام شود. رسانه‌ها می‌توانند با پخش برنامه با محتوایی که ذهن مخاطبان خود را با مهارت تنظیم کردن هیجان‌ها و نحوه ابراز سازگاران آن، به نحوی که رضایت از زندگی را به بار آورد آشنا سازند. همچنین

به مشاوران و روانشناسان شاغل در کانون اصلاح و تربیت پیشنهاد می‌شود با بررسی میزان مهارت‌های هیجانی، باورهای ناکارآمد نوجوانان، آنان را به شرکت در دوره‌های آموزشی مهارت تنظیم هیجان تشویق کنند.

## منابع

- اکبرپور، فرهاد؛ زارع بهرام آبادی، مهدی؛ دوایی، مهدی و حسنی، فریبا (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر نشانگان درونی‌سازی و خودکنترلی در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر. *فصلنامه تعالی مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۰(۳۸)، ۲۰-۱۱.
- اعظمی، یوسف؛ سهرابی، فرامرز؛ برجعلی، احمد و چوپان، احمد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس بر کاهش خشم در افراد وابسته به مواد مخدر. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۴(۱۶)، ۶۸-۵۳.
- ابراهیم تبار گردودوباری، اسفندیار؛ عمادیان، سیده علیا و میرزائیان، بهرام (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزش خانواده بر پیوند والدینی و رفتارهای پرخطر نوجوانان. *ابن سینا*، ۲۳(۳)، ۵۱-۴۳.
- الوندی، حمیرا و صدیق، هلن (۱۳۹۹). پیش‌بینی بهزیستی اجتماعی و اعتماد اجتماعی از طریق باور به دنیای عادلانه در مراجعین به مراکز مشاوره. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۱۰(۳۷)، ۱۲-۱.
- احمدی، غلامرضا؛ سهرابی، فرامرز و برجعلی، احمد (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر ارزیابی مجدد و فرونشانی هیجانی سربازان با اختلال مصرف مواد افیونی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۹(۳۴)، ۱۹۱-۲۰۹.
- بهشتی، مریم (۱۳۹۸). مقایسه سبک‌های دلبستگی و باور به دنیای عادلانه بین دختران نوجوان با رفتارهای خودآسیب‌رسانی و عادی. *پژوهش‌های کاربردی در مشاوره*، ۲(۴)، ۴۱-۱۹.
- بهارلو، حوریه؛ صباحی، پرویز و رفیعی‌نیا، پروین (۱۳۹۶). مقایسه سبک‌های اسناد و باور به دنیای عادلانه بین افراد روان‌رنجورگرا، برونگرا و عادی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۷(۱)، ۵۰-۳۵.
- بلندبالا، سمیه (۱۴۰۱). *اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر آمادگی برای بی‌حوصلگی و گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان*. هشتمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره ایران، تهران.
- پرتوی، لطیف (۱۴۰۰). *بروز رفتارهای پرخطر با تأکید بر کیفیت زندگی در میان نوجوانان و جوانان*. *رفاه اجتماعی*، ۲۱(۸۱)، ۲۴۰-۱۹۵.
- تیموری، سعید؛ رضانی، فاطمه و یزدان‌پناه، فرشته (۱۳۹۸). رابطه سیستم‌های مغزی رفتاری و تکانشگری با رفتارهای جنسی پرخطر. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۱۰)، ۵۴-۴۷.
- تقوایی‌نیا، علی و زارعی، فاطمه (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر ارتقاء سلامت روانی و کاهش نشخوار فکری زنان مطلقه. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۹(۳)، ۵۶-۴۴.
- جوهری، محسن و علیجانی، فاطمه (۱۴۰۰). مقایسه ویژگی شخصیتی و سبک دلبستگی و رفتار پرخطر در نوجوانان عادی و دارای اختلال سلوک. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۴)، ۱۷۸-۱۵۷.

- دهقان پور، ویدا؛ رفیعی پور، امین؛ ابوالمعالی، خدیجه؛ ثابت، مهرداد و وحیددستجردی، مهدی (۱۴۰۰). الگوی ساختاری درد ادراک شده بر اساس سیستم‌های مغزی/رفتاری و حمایت اجتماعی با میانجیگری تحمل پریشانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۴)، ۱۱-۳۱.
- رزاق پور، مهدی و حسین زاده، علی اصغر (۱۳۹۸). نقش میانجیگر راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با نشانه‌های جسمانی سازی دانشجویان دختر. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳(۲)، ۲۹۵-۳۱۶.
- رستمی، سمیرا و خرمایی، فرهاد (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش همدلی بر بخشش: بررسی نقش باور به دنیای عادلانه. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۱(۴)، ۷۲-۸۰.
- زارعی، سلمان (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای بی‌حوصلگی و ترس از در حاشیه ماندن در رابطه بین نشانگان افسردگی و استفاده مشکل‌زا از تلفن همراه. *مطالعات روانشناختی*، ۱۶(۲)، ۱۰۹-۱۲۴.
- زاده‌محمدی، علی؛ احمدآبادی، زهره و حیدری، محمود (۱۳۹۰). تدوین و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۷(۳)، ۲۱۸-۲۲۵.
- زارعی، سلمان (۱۴۰۰). رابطه حالت بی‌حوصلگی با آمادگی اعتیاد در بین نوجوانان پسر: نقش تعدیل‌کنندگی بهزیستی معنوی. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۱۵(۵۹)، ۸۴-۶۵.
- صفری، محدثه (۱۴۰۰). رابطه‌ی آمادگی بی‌حوصلگی با میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان سمنان: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۱۰)، ۴۰-۲۷.
- عباسی کردآبادی، زهرا (۱۳۹۵). بررسی اثر بخشی درمان مبتنی بر آفاق زمان بر اجتناب تجربه‌ای و بی‌وصلگی مادران دارای دختر ناتوان هوشی در مقطع ابتدایی شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد اصفهان (خوراسگان).
- علیزاده، سعیده؛ مهدوی، حانیه السادات و پورشهریاری، مه‌سیما (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش خودشفقت‌ورزی شناختی بر ادراک اجتماعی مجرد و باور به دنیای عادلانه در دختران مجرد. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۷(۴)، ۱۴۰-۱۲۱.
- عینی پور، جواد؛ بیات، مریم و پاشنگ، سارا (۱۴۰۰). پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت دانشجویان بر اساس سیستم‌های مغزی-رفتاری. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۱۹(۱)، ۸۵-۹۸.
- قائدنیای جهرمی، علی؛ نوری، ربابه؛ حسنی، جعفر و فرمانی شهرضا، شیوا (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی راهبردهای نظم‌جویی فرایندی هیجان در مقابله شناختی افراد مبتلا به سوء مصرف مواد. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۸(۳۱)، ۷۱-۹۰.
- قیصری، زهرا؛ صاحب‌دل، حسین و ابراهیم پور، مجید (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی روان‌درمانی انگیزشی بر رفتارهای پرخطر (رفتار جنسی، خشونت) دانش‌آموزان. *مجله علمی پژوهان*، ۱۹(۳)، ۲۷-۳۳.



کهنسال نالکیاشری، سعیده؛ اسدی مجره، سامره و اکبری، بهمن (۱۴۰۱). ارائه مدل ساختاری رابطه سبک‌های فرزند پروری ادراک شده با رفتارهای پر خطر از راه میانجی‌گری تاب‌آوری و تنظیم هیجان در نوجوانان. *فصلنامه علمی - پژوهشی روشها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۳(۴۷)، ۱۱۶-۱۰۱.

گل پرور، محسن و عریضی، حمیدرضا (۱۳۸۶). اعتباریابی پرسشنامه‌های باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران. *مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان*، ۲۵(۴)، ۲۱۲-۱۹۳.

محمودی، هیوا و کربلایی باقری، زهرا (۱۳۹۹). اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر احساس امیدواری و باور به جهان عادل در بیماران مبتلا به سرطان سینه. *فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی سلامت*، ۹(۳۴)، ۱۷۰-۱۵۵.

محمدی حسینی اصل، فائزه؛ ساکن آذری، رعنا؛ عبدالتاج‌دینی، پرویز و اقدسی، علی نقی (۱۴۰۱). پیش‌بینی رفتارهای پرخطر براساس ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی، تنظیم شناختی هیجان و سبک‌های دلبستگی با میانجی‌گری نشاط ذهنی در نوجوانان دختر. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۹(۲)، ۱۳۰-۱۱۷.

مظفری، نظیر؛ باقریان، فاطمه؛ زاده محمدی، علی و حیدری، محمود (۱۳۹۹). شناسایی چیستی و چگونگی رفتارهای پرخطر در نوجوانان درگیر رفتارهای پرخطر: یک مطالعه‌ی پدیدارشناسانه. *فصلنامه علمی اعتیادپژوهی*، ۱۴(۵۶)، ۲۲۴-۱۹۹.

مجدی، هادی؛ عطا‌دخت، اکبر؛ حضرتی، شیوا و صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۹۹). مقایسه سیستم‌های مغزی/رفتاری و دشواری در تنظیم هیجان در دانشجویان با و بدون نشانگان بالینی اختلال اضطراب اجتماعی. *روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۱۷(۱)، ۱۷۴-۱۶۵.

میکائیلی، نیلوفر؛ نیرمانی، محمد و درودی، جواد (۱۳۹۹). نقش سیستم‌های مغزی رفتاری و سرشت و منش در پیش‌بینی سایکوپاتی در دانش‌آموزان دارای نشانه‌های اختلال سلوک. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹(۲)، ۱۶۸-۱۴۹.

نظام زاده، بهنام؛ طیبی، صدراله؛ مالکی رستم‌آبادی، مرجان؛ اکبری، حمیدرضا و نامجو، فرهاد (۱۴۰۰). پیش‌بینی گرایش به رفتارهای پرخطر براساس درماندگی روانشناختی و تحمل‌پیشانی در نوجوانان بزهکار. *دوفصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۲(۱)، ۲۳-۱۲.

نیازی، محسن و سلیمان‌نژاد، محمد (۱۳۹۷). زمینه‌های گرایش به رفتارهای پرخطر در بین نوجوانان و جوانان شهر کاشان. *پژوهشنامه مددکاری اجتماعی*، ۵(۱۶)، ۲۰۱-۱۶۹.

Ahlich, E., & Rancourt, D. (2022). Boredom proneness, interoception, and emotional eating. *Appetite*, 178(1), 16-27.

Blackie, L. E., Roepke, A. M., Hitchcott, N., & Joseph, S. (2018). Can people experience posttraumatic growth after committing violent acts. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(4), 409-417.

Benjamin, J. (2020). Just world beliefs mediate the well-being effects of spiritual/afterlife beliefs among older Australians. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, 22(2), 45-54.

- Broerman, R. L., Ross, S. R., & Corr, P. J. (2021). Throwing more light on the dark side of psychopathy: An extension of previous findings for the revised reinforcement sensitivity theory. *Personality and Individual Differences*, 68(1), 165–169.
- Barbee, B., & Gourley, S. (2022). Brain systems in cocaine abstinence-induced anxiety-like behavior in rodents: A review. *Addiction Neuroscience*, 2(6), 100-112.
- Bouvette-Turcot, A., Fleming, A., Unternaehrer, E., Gonzalez, A., Atkinson, L., & Gaudreau, H. (2020). Maternal symptoms of depression and sensitivity mediate the relation between maternal history of early adversity and her child temperament: the inheritance of circumstance. *Development and psychopathology*, 32(2), 605- 613.
- Cheah, Y. K., Lim, H. K., & Kee, C. C. (2019). Personal and family factors associated with high-risk behaviours among adolescents in Malaysia. *Journal of pediatric nursing*, 48(1), 92-97
- Carver, C.S. & White, T.L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social psychology*, 67(2), 319-333.
- Chou, W. J., Chang, Y. P., & Yen, C. F. (2020). Boredom proneness and its correlation with internet addiction and internet activities in adolescents with attention- deficit/ hyperactivity disorder. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 34(8), 467-474.
- Coccaro, E., Drossos, T., Kline, D., & Lazarus, S. (2022). Diabetes distress, emotional regulation, HbA1c in people with diabetes and a controlled pilot study of an emotion-focused behavioral therapy intervention in adults with type 2 diabetes. *Primary Care Diabetes*, 11(3), 17-24.
- Dalbert, C., & Filke, E. (2007). Belief in a just world, justice judgments, and their functions for prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 34(3), 1516-1527.
- Defoe, I. N., Dubas, J.S., Edwin, S., Dalmaijer, A., & Marcel, A. (2020). Is the Peer Presence Effect on Heightened Adolescent Risky Decision-Making only Present in Males? *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 693–705.
- Donahue, J., & Caraballo, I. (2019). Examining the triarchic model of psychopathy using revised Reinforcement Sensitivity Theory. *Personality and Individual Differences*, 80(1), 125–130.
- Daniel, SK., Abdel-Baki, R., & Hall, GB. (2020). The protective effect of emotion regulation on child and adolescent wellbeing. *Journal of Child and Family Studies*; 29(1), 2010-2027.
- Depue, RA., & Iacono, WG. (2018). Neurobehavioral aspects of affective disorders. *Annual Review of Psychology*, 40(1), 457–492.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20(1), 68-85.
- Ferraro, I., & Taylor, A. (2021). Adult attachment styles and emotional regulation: The role of interoceptive awareness and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 173(4), 41-50.
- Gray, J. A. (1991). *Neural systems, emotion and personality*. In J. Madden, IV (Ed.), *Neurobiology of learning, emotion, and affect*. New York: Raven Press
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA pediatrics*, 174(9), 819-820.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford press.
- Hongle, G., Yujie, L., & Yufang, C. (2020). Negative life events and nonsuicidal self injury in prisoners: The mediating role of hopelessness and moderating role of belief in a just world. *Clinical Psychology*, 43(4), 13-29.

- Hazzard, V., Miller, A., Bauer, K., Mukherjee, B., & Sonnevile, K. (2020). Mother-child and father-child connectedness in adolescence and disordered eating symptoms in young adulthood. *The journal of adolescent health*, 66(3), 366-371.
- Haynos, A., Hill, B., & Fruzzetti, AE. (2019). Emotion regulation training to reduce problematic dietary restriction: An experimental analysis. *Appetite*; 103(1), 265-274.
- Kwon, K., Kupzyk, K., & Benton, A. (2020). Negative emotionality, emotion regulation, and achievement: Cross-lagged relations and mediation of academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 67(2), 33-40.
- Linhares, L., Torres, A., & Pereira, C. (2022). Live by the sword, die by the sword: Measuring belief in a just world with popular sayings, *Personality and Individual Differences*, 195(12), 67-79.
- Mu, G. M., Hu, Y., & Wang, Y. (2020). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67(3), 125-134.
- Napora, P., Kobrzycka, A., Koziec, K., & Wiczorek, M. (2022). Effect of selective cyclooxygenase inhibitors on animal behaviour and monoaminergic systems of the rat brain. *Behavioural Brain Research*, 438(2), 114-123.
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J., & Pasikowski, S. (2022). Examining the underlying structure of after-class boredom experienced by English majors. *System*, 106(6), 27-39.
- Rahayu, A., Rahman, F., Yulidasari, F., Syahadatina, N., Rosadi, D., & Laily, N. (2019). Effectiveness of Educate Method (Education Card Healthy) Reducing the Event of Osteopenia in Adolescent Private Vocational School, Martapura River Region. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(11), 223-234.
- Shults, R., Shaw, K., Yellman, M., & Jones, E. (2022). Does geographic location matter for transportation risk behaviors among U.S. public high school Students. *Journal of Transport & Health*, 22(11), 34-41.
- Sutton, R. M., & Douglas, K. M. (2005). Justice for all, or just for me? More evidence of the importance of the self-other distinction in just-world beliefs. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 637-645.
- South, E., Rodgers, M., Wright, K., Whitehead, M., & Sowden, A. (2022). Reducing lifestyle risk behaviours in disadvantaged groups in high-income countries: A scoping review of systematic reviews. *Preventive Medicine*, 154(7), 69-76.
- Sadka, O., Antle, A. (2022). Interactive Technologies for Emotion Regulation Training: A Scoping Review. *International Journal of Human-Computer Studies*, 168(10), 290-299.
- Wegner, L., & Flisher, A. J. (2019). Leisure boredom and adolescent risk behavior: a systematic review. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 2(1), 1-28.
- Westgate, E. C., & Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review*, 125(5), 689-713.
- Zhao, T., Ye, L., Hu, Z., & Fu, R. (2022). A serial mediation model of the relationship between suppression emotion-regulation tendency and outcomes of MOOC learning by Chinese university students: The role of cognitive appraisals, boredom, and behavioral avoidance. *Computers & Education*, 187(11), 454-463

## **The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Readiness for Boredom, Belief in a Just world and Brain-Behavioral Systems in Adolescents with a Tendency towards Risky Behaviors**

Fatemeh Rahimi<sup>1</sup>, Mohamad Kazem Fakhri<sup>2</sup>

### **Abstract**

This research was conducted with the aim of investigating the effectiveness of emotion regulation training on readiness for boredom, belief in a just world, and brain-behavioral systems in adolescents with a tendency towards risky behaviors. The current research was semi-experimental and pre-test-post-test with control group. The statistical population of the research was all male adolescents living in the Sari Correctional Center in 2022, of which 30 people were selected by purposeful sampling and randomly replaced in two experimental and control groups (15 people in each group). The experimental group underwent 8 training sessions on emotion regulation skills, and the control group did not receive any intervention until the end of the study. The research tools were the questionnaires of tendency towards risky behaviors by Zadeh Mohammadi et al. (2011), preparedness for boredom by Fallman et al. (2013), belief in a just world by Sutton and Douglas (2005) and brain-behavior systems by Carver and White (1994). Research data were analyzed by multivariate analysis of covariance and using SPSS software version 24. The results showed that emotion regulation skill training has an effect on readiness for boredom, belief in a just world, and brain-behavior systems in adolescents with a tendency towards risky behaviors ( $P < 0.05$ ). The results of the research indicated that the skill of emotion regulation through the techniques of changing cognitive evaluations, teaching the expression and discharge of emotions and re-evaluation leads to a decrease in boredom, an increase in the belief in a just world and behavioral inhibition systems in adolescents with a tendency towards risky behaviors.

**Key words:** emotion regulation, boredom, belief in a just world, brain-behavior systems, risky behaviors

---

1. Master of Psychology, Islamic Azad University, Sari Branch, Mazandaran, Iran.

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