

شناخت، رفتار، یادگیری

طراحی بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر و اثربخشی آن بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان

اطهر دامن‌کشان^۱، محبوبه فولادچنگ^{۲*}، راضیه شیخ‌الاسلامی^۳، مسعود فضیلت‌پور^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

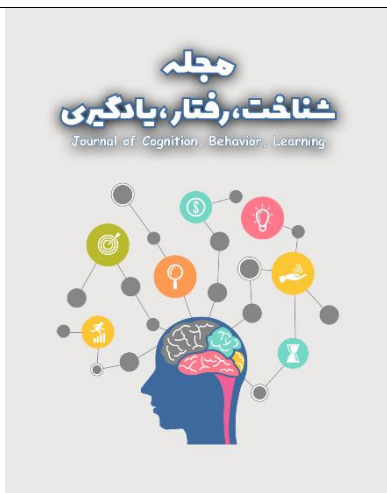
* ایمیل نویسنده مسئول: foolad@shirazu.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۷

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰

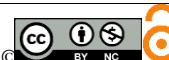


چکیده

این مطالعه با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد. پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. نمونه شامل ۴۶ دانش‌آموز دختر از دو مدرسه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که به صورت تصادفی به گروه آزمایش (۲۳ نفر) و کنترل (۲۳ نفر) تقسیم شدند. گروه آزمایش بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر را دریافت کرد و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای نداشت. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه رفتارهای خودشکن تحصیلی و پرسشنامه خودکنترلی بود و داده‌ها با تحلیل کوواریانس چندمتغیره و آزمون تی همبسته در SPSS-۲۷ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که پس‌آزمون رفتارهای خودشکن تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به طور معناداری کاهش یافت. مؤلفه‌های اهمال‌کاری/خودنااتوان‌سازی، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد و ارزیابی نامعتبر از خود به طور معناداری کاهش یافت و میزان خودکنترلی دانش‌آموزان گروه آزمایش پس از مداخله آموزشی به طور معناداری افزایش یافت. بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و افزایش خودکنترلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه اثربخشی قابل توجهی دارد و می‌تواند به عنوان یک روش آموزشی مؤثر در محیط‌های آموزشی به کار گرفته شود.

کلیدواژه‌گان: خودکنترلی، رفتارهای خودشکن تحصیلی، بسته آموزشی، دانش‌آموزان دختر، مداخله آموزشی

شیوه استناددهی: دامن‌کشان، اطهر، فولادچنگ، محبوبه، شیخ‌الاسلامی، راضیه، و فضیلت‌پور، مسعود، (۱۴۰۵). طراحی بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر و اثربخشی آن بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۳(۴)، ۱-۱۳.



Cognition, Behavior, Learning

Designing a Bamister Self-Control Power-Based Educational Package and Its Effectiveness on Reducing Academic Self-Harming Behaviors in Students

Athar Damankeshan¹, Mahboobeh Fouladchang^{2*}, Raziieh Sheikholeslami², Masoud Fazilatpour²

1. PhDStudent, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

*Corresponding Author's Email: foolad@shirazu.ac.ir

Submit Date: 2025-12-21

Revise Date: 2026-04-27

Accept Date: 2026-05-10

Publish Date: 2026-09-23

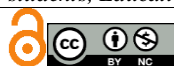
Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of a Bamister self-control power-based educational package in reducing academic self-harming behaviors among female high school students. This semi-experimental study employed a pretest-posttest design with a control group. The sample consisted of 46 female students from two schools in Shiraz during the 2025–2026 academic year, randomly assigned to the experimental group (23 students) and the control group (23 students). The experimental group received the Bamister self-control power-based educational package, whereas the control group received no intervention. Research instruments included the Academic Self-Harming Behaviors Questionnaire and the Self-Control Questionnaire. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and paired t-tests in SPSS-27. Results indicated that posttest scores for academic self-harming behaviors in the experimental group significantly decreased compared to the control group. Components such as procrastination/self-handicapping, goal/performance orientation deficits, and invalid self-evaluation significantly decreased, and students' self-control significantly increased after the educational intervention. The Bamister self-control power-based educational package is effective in reducing academic self-harming behaviors and enhancing self-control among female high school students and can be applied as an effective educational method in school settings.

Keywords: *Self-control, Academic self-harming behaviors, Educational package, Female students, Educational intervention*



How to cite: Damankeshan, A., Fouladchang, M., Sheikholeslami, R., Fazilatpour, M. (2026). Designing a Bamister Self-Control Power-Based Educational Package and Its Effectiveness on Reducing Academic Self-Harming Behaviors in Students. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(4), 1-13.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

رفتارهای خودشکن تحصیلی، که به‌عنوان الگوهایی از رفتارهای خودمحدودکننده و ناکارآمد در محیط‌های آموزشی تعریف می‌شوند، از جمله عوامل مهمی هستند که می‌توانند بر عملکرد تحصیلی، انگیزه و سلامت روان دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند (Azhdarbin et al., 2022; Gedo, 2010). این رفتارها شامل اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، ارزیابی نامعتبر از خود و کاهش درگیری تحصیلی هستند و با پیامدهای منفی چون کاهش پیشرفت تحصیلی، افزایش اضطراب و کاهش انگیزه همراهند (Bibak et al., 2022; Rashidi et al., 2021). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رفتارهای خودشکن تحصیلی می‌توانند به‌عنوان استراتژی‌های ناسازگارانه مدیریت فشارهای محیطی و روانی دانش‌آموزان عمل کنند، اما در بلندمدت موجب تضعیف عملکرد و خودارزیابی آنان می‌شوند (Kopetz & Orehek, 2015; Lefgren et al., 2021).

یکی از عوامل کلیدی مؤثر بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی، خودکنترلی است. خودکنترلی به توانایی فرد برای تنظیم افکار، هیجانات و رفتارها در راستای اهداف بلندمدت اشاره دارد و ظرفیت محدود اما قابل تقویتی دارد (Baumeister et al., 2024; Baumeister & Vohs, 2018). نظریه قدرت خودکنترلی بامیستر بر این اصل استوار است که منابع اراده محدود هستند و استفاده مکرر از خودکنترلی می‌تواند موجب تحلیل موقت منابع شود، اما تمرین و آموزش می‌تواند ظرفیت خودکنترلی را افزایش دهد (Duckworth et al., 2019; Tangney et al., 2004). مطالعات اخیر نشان داده‌اند که خودکنترلی نقش میانجی و تعدیل‌کننده در رابطه بین فشارهای محیطی، استرس تحصیلی و رفتارهای خودشکن دارد (López et al., 2026; Rodríguez-Ruiz et al., 2025).

مداخلات آموزشی مبتنی بر تقویت خودکنترلی، به‌ویژه در قالب بسته‌های آموزشی هدفمند، قادر به کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و افزایش انگیزه و عملکرد تحصیلی هستند (Asghari & Mian Abadi, 2025; Bibak et al., 2022). این بسته‌ها اغلب شامل آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان، مدیریت تکانه، تمرین‌های خودنظارتی، هدف‌گذاری و بازسازی شناختی هستند و از روش‌های شناختی-رفتاری و تمرینات عملی استفاده می‌کنند (Esmali & Ghaffari, 2025; Hadadranjbar et al., 2018). بررسی اثرات این نوع مداخلات نشان داده است که افزایش خودکنترلی با کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی همراه است و می‌تواند ۳۰ تا ۵۰ درصد واریانس رفتارهای خودشکن را در نمونه‌های نوجوانان و دانشجویان تبیین کند (Azhdarbin et al., 2023; Van Gelder et al., 2022).

مطالعات مختلف به نقش میانجیگری و تعدیلگری ویژگی‌های فردی، مانند مقاومت هیجانی، باورهای هوشی و مهارت‌های حل مسئله در رابطه بین خودکنترلی و رفتارهای خودشکن اشاره کرده‌اند (Dehban et al., 2023; Esmali & Ghaffari, 2025; Oriol et al., 2017). به‌عنوان مثال، دانش‌آموزانی که مهارت‌های حل مسئله بالاتری دارند و توانایی مدیریت هیجانات خود را دارند، کمتر در معرض رفتارهای خودشکن تحصیلی قرار می‌گیرند (Cheng, 2021; Sarkeshikian et al., 2021). همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تفاوت‌های جنسیتی و ویژگی‌های محیط آموزشی می‌تواند تأثیر خودکنترلی بر رفتارهای خودشکن را تعدیل کند (Oluwatimilehin & Kazeem, 2024; Tempone & Matthews, 2024).

با توجه به شواهد موجود، پژوهشگران تأکید کرده‌اند که آموزش و تقویت خودکنترلی نه‌تنها موجب افزایش خودکنترلی می‌شود، بلکه با ایجاد مهارت‌های شناختی و رفتاری، باعث کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش انگیزه و سلامت روان دانش‌آموزان می‌شود (Adlya et al., 2020; Baumeister et al., 2024; He et al., 2023). بسته‌های آموزشی مبتنی بر خودکنترلی، با استفاده از روش‌های ساختاریافته، شامل تمرینات عملی، فعالیت‌های گروهی و بازخورد فردی، به‌طور مؤثری ظرفیت خودکنترلی را افزایش می‌دهند و توانایی مدیریت فشارهای تحصیلی را در دانش‌آموزان ارتقا می‌دهند (Liew, 2020; Panayiotou, 2020).

تحقیقات اخیر نیز نشان داده‌اند که خودکنترلی با کاهش رفتارهای کاهنده انگیزه و افزایش انگیزه‌های درونی مرتبط است (Baumeister & Vohs, 2018; Duckworth et al., 2019). این یافته‌ها اهمیت طراحی و اجرای مداخلات آموزشی هدفمند بر پایه خودکنترلی را در محیط‌های مدرسه تأیید می‌کنند و نشان می‌دهند که با برنامه‌ریزی منسجم می‌توان اثرات مثبت خودکنترلی را بر رفتارهای خودشکن تحصیلی

تقویت کرد (Huang et al., 2026; Shi, 2022). علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مداخلات آموزشی کوتاه‌مدت و مستمر می‌توانند اثرات پایداری بر رفتارهای خودشکن و خودکنترلی داشته باشند و این اثرات در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه قابل توجه است (Kholmurotovna, 2025; Rodríguez, 2022).

تحقیقات مربوط به رابطه بین خودکنترلی و موفقیت تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با سطح بالاتر خودکنترلی، علاوه بر کاهش رفتارهای خودشکن، توانایی بیشتری در تنظیم رفتارهای تحصیلی و مقابله با چالش‌های محیط آموزشی دارند (Duckworth et al., 2019; Oriol et al., 2017; Tangney et al., 2004). همچنین، خودکنترلی با توانایی تنظیم تکانه‌ها، مدیریت هیجانات، برنامه‌ریزی هدفمند و مقابله با وسوسه‌های محیطی مرتبط است (Baumeister et al., 2024; López et al., 2026). یافته‌ها نشان می‌دهند که این مهارت‌ها نقش حیاتی در پیشگیری از کاهش انگیزه، اضطراب تحصیلی و رفتارهای خودشکن دارند (He et al., 2023; Li et al., 2021; Rodríguez-Ruiz et al., 2025).

به‌طور کلی، مجموعه مطالعات اخیر تأکید می‌کنند که آموزش مهارت‌های خودکنترلی در محیط مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک استراتژی مؤثر در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی، افزایش انگیزه، بهبود عملکرد تحصیلی و ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد (Asghari & Mian Abadi, 2025; Baumeister & Vohs, 2018; Rashidi et al., 2021). با توجه به اهمیت خودکنترلی و نقش آن در رفتارهای خودشکن تحصیلی و اثرات مداخلات آموزشی مبتنی بر خودکنترلی در پژوهش‌های گذشته، ضرورت دارد که یک بسته آموزشی ساختاریافته مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر طراحی و ارزیابی شود تا اثربخشی آن بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و افزایش خودکنترلی در دانش‌آموزان بررسی شود (Azhdarbin et al., 2023; Enkmann, 2026). هدف این مطالعه بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و افزایش خودکنترلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. متغیر مستقل پژوهش، بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر و متغیر وابسته، رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر شیراز در سال تحصیلی ۲۰۲۵-۲۰۲۶ بود. نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد؛ بدین صورت که ابتدا دو مدرسه دخترانه دوره دوم متوسطه در شهر شیراز انتخاب گردید و سپس از هر مدرسه یک کلاس به‌صورت تصادفی برگزیده شد. در نهایت، ۴۶ دانش‌آموز واجد شرایط وارد پژوهش شدند که ۲۳ نفر در گروه آزمایش و ۲۳ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۶٫۲ سال و انحراف معیار سن آنان ۰٫۸۱ سال بود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل ارائه رضایت‌نامه آگاهانه از سوی دانش‌آموز و مسئولان مدرسه، تمایل به شرکت در پژوهش، تحصیل در دوره دوم متوسطه و نداشتن مشکلات شدید روان‌شناختی بر اساس پرونده مشاوره مدرسه بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه در برنامه آموزشی، انصراف از ادامه همکاری و عدم تکمیل پرسشنامه‌ها در مراحل اجرای پژوهش در نظر گرفته شد. پس از هماهنگی با مدارس منتخب و اخذ رضایت آگاهانه، ابتدا پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش در برنامه آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر شرکت کرد، در حالی که گروه کنترل در این مدت فقط آموزش‌ها و فعالیت‌های معمول مدرسه را دریافت نمود. پس از پایان جلسات آموزشی، پس‌آزمون در هر دو گروه در شرایط مشابه اجرا شد تا میزان اثربخشی مداخله بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و افزایش خودکنترلی بررسی شود.

پرسشنامه رفتارهای خودشکن تحصیلی. برای سنجش رفتارهای خودشکن تحصیلی از پرسشنامه رفتار خودشکن تحصیلی اژدربین و همکاران استفاده شد. این ابزار بر اساس تلفیقی از مبانی نظری و چند ابزار معتبر، از جمله پرسشنامه سبک تصمیم‌گیری اسکات و بروک، پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومن و روتبلوم، مقیاس رفتار خودشکن کانینگهام، پرسشنامه عزت‌نفس کوپراسمیت، پرسشنامه جهت‌گیری هدف

الیوت و مک‌گرگور و پرسشنامه خودکنترلی تانجی و همکاران تدوین شده است. پرسشنامه دارای ۳۵ گویه و سه خرده‌مقیاس شامل اهمال‌کاری/خودناتوان‌سازی با ۲۴ گویه، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد با ۷ گویه و ارزیابی نامعتبر از خود با ۴ گویه است. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ به معنای «هرگز» تا ۵ به معنای «همیشه» نمره‌گذاری می‌شوند و دامنه نمرات کل از ۳۵ تا ۱۷۵ متغیر است؛ به‌گونه‌ای که نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بیشتر رفتارهای خودشکن تحصیلی است. در مطالعات پیشین، روایی این ابزار از طریق روایی صوری، روایی محتوایی و تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی و تأیید شده است و ضرایب پایایی آن در سطح قابل قبول گزارش شده‌اند. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی روایی سازه پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و نتایج نشان داد که دامنه بارهای عاملی گویه‌ها در کل مقیاس بین ۰,۳۶ تا ۰,۸۲ قرار دارد. همچنین دامنه بارهای عاملی برای خرده‌مقیاس اهمال‌کاری/خودناتوان‌سازی بین ۰,۳۷ تا ۰,۷۸، برای خرده‌مقیاس ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد بین ۰,۴۱ تا ۰,۸۲ و برای خرده‌مقیاس ارزیابی نامعتبر از خود بین ۰,۳۶ تا ۰,۷۳ به‌دست آمد. پایایی ابزار نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار آن برای کل مقیاس ۰,۸۸ و برای خرده‌مقیاس‌های اهمال‌کاری/خودناتوان‌سازی، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد و ارزیابی نامعتبر از خود به‌ترتیب ۰,۸۴، ۰,۸۱ و ۰,۷۹ محاسبه شد که بیانگر پایایی مطلوب ابزار در پژوهش حاضر است.

پرسشنامه خودکنترلی. برای سنجش میزان خودکنترلی دانش‌آموزان از پرسشنامه خودکنترلی تانجی، بامیستر و بون استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۳ گویه است و توانایی فرد در کنترل رفتارهای تکانشی، مدیریت هیجان‌ها، نظم شخصی، مقاومت در برابر وسوسه‌ها و تنظیم رفتار در جهت اهداف بلندمدت را ارزیابی می‌کند. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ به معنای «هرگز» تا ۵ به معنای «بسیار زیاد» نمره‌گذاری می‌شوند. در این ابزار، گویه‌های ۲، ۳، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات کل بین ۱۳ تا ۶۵ قرار دارد و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر خودکنترلی است. در مطالعات اولیه، ساختار تک‌عاملی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده و ضریب آلفای کرونباخ آن در سطح مطلوب گزارش شده است. همچنین، روایی و پایایی این ابزار در جامعه ایرانی نیز بررسی و تأیید شده است. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی سازه پرسشنامه خودکنترلی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد که دامنه بارهای عاملی گویه‌ها بین ۰,۳۸ تا ۰,۷۸ قرار دارد و تمامی ضرایب در سطح ۰,۰۰۱ معنادار هستند. علاوه بر این، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰,۸۷ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه خودکنترلی در نمونه پژوهش حاضر است.

بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر به‌صورت محقق‌ساخته طراحی شد و مبنای نظری آن بر این فرض استوار بود که خودکنترلی منبعی محدود، اما قابل تمرین و تقویت است و ضعف در آن می‌تواند زمینه‌ساز بروز رفتارهای خودشکن تحصیلی مانند اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، بی‌نظمی تحصیلی، اجتناب از تکالیف و ارزیابی نامعتبر از خود شود. برای طراحی بسته آموزشی، ابتدا منابع علمی معتبر در حوزه خودکنترلی، خودتنظیمی، رفتارهای خودشکن تحصیلی و مداخلات شناختی - رفتاری بررسی شد و سپس محتوای جلسات بر سه محور اصلی آموزش شناختی - رفتاری، تمرین‌های تقویت خودکنترلی و فعالیت‌های عملی و گروهی تنظیم گردید. برنامه آموزشی در قالب ۱۲ جلسه هفتگی ۴۵ تا ۶۰ دقیقه‌ای در محیط مدرسه برای گروه آزمایش اجرا شد. هر جلسه دارای ساختار منظم شامل مرور جلسه قبل، ارائه محتوای آموزشی، اجرای تمرین مهارتی، فعالیت فردی یا گروهی، جمع‌بندی و ارائه تکلیف خانگی بود. در جلسه نخست، مفهوم خودکنترلی، اهمیت آن در زندگی روزمره و تحصیلی و مدل قدرت خودکنترلی بامیستر معرفی شد و دانش‌آموزان با این ایده آشنا شدند که منابع روانی مانند توجه، انرژی ذهنی و توان تصمیم‌گیری محدود اما قابل تقویت هستند. در جلسه دوم، نقش سیستم‌های ذهنی خودکار و کنترل‌شده در مدیریت تمایلات فوری، کنترل تکانه‌ها و حفظ رفتار هدفمند آموزش داده شد و رفتارهایی مانند اهمال‌کاری، تأخیر در تصمیم‌گیری و خودناتوان‌سازی به‌عنوان پیامدهای ضعف خودکنترلی مورد بحث قرار گرفت. در جلسه سوم، دانش‌آموزان به شناسایی و تحلیل رفتارهای خودشکنانه، عوامل روان‌شناختی و محیطی مؤثر بر آنها و شیوه‌های شناختی مقابله با این رفتارها پرداختند. در جلسه چهارم، مهارت تنظیم هیجان و پذیرش احساسات آموزش داده شد و تفاوت پذیرش هیجان با سرکوب آن، تمرین‌های ذهن‌آگاهی، آرام‌سازی و مدیریت استرس تمرین شد. در جلسه

پنجم، هدف‌گذاری هوشمندانه، برنامه‌ریزی روزانه و هفتگی، تعیین اولویت‌ها و روش‌های مقابله با اهمال‌کاری آموزش داده شد. در جلسه ششم، تمرکز بر ارتقای تمرکز و تاب‌آوری شناختی بود و دانش‌آموزان راهبردهای شناسایی عوامل حواس‌پرتی و کنترل محرک‌های درونی و بیرونی را تمرین کردند. در جلسه هفتم، تمرین‌های افزایش استقامت روانی، تقویت اراده، مقاومت هدفمند در برابر وسوسه‌ها، خودپاداش‌دهی و حفظ انگیزه آموزش داده شد. در جلسه هشتم، خودنظارتی دقیق، ثبت رفتارها و احساسات، تحلیل بازخوردهای رفتاری و اصلاح راهبردهای ناکارآمد مورد توجه قرار گرفت. در جلسه نهم، راهبردهای پیشگیری از تخلیه منابع روانی و بازیابی انرژی خودکنترلی، از جمله خواب کافی، استراحت مؤثر، تفریحات سازنده، فعالیت بدنی سبک و مدیریت فعالیت‌های ضروری و غیرضروری آموزش داده شد. در جلسه دهم، مهارت مقابله با فشارهای محیطی و اجتماعی، شناسایی محرک‌های بیرونی، استفاده از حمایت اجتماعی، مهارت نه گفتن و پافشاری سازگار تمرین شد. در جلسه یازدهم، حفظ تعادل روانی، تجدید انرژی، تنفس عمیق، استراحت فعال و تمرین‌های ذهن‌آگاهی متناوب برای جلوگیری از فرسودگی روانی آموزش داده شد. در جلسه دوازدهم، تمامی مفاهیم و مهارت‌های آموخته‌شده مرور شد و هر دانش‌آموز یک برنامه شخصی بلندمدت برای حفظ و تقویت خودکنترلی، مدیریت تکالیف، مقابله با موانع تحصیلی و کاهش رفتارهای خودشکن تدوین کرد. برای بررسی روایی محتوایی بسته آموزشی، نظر ۹ متخصص روان‌شناسی تربیتی دریافت شد و شاخص نسبت روایی محتوا و شاخص روایی محتوا محاسبه گردید. مقدار شاخص نسبت روایی محتوا برای جلسات بین ۰,۷۸ تا ۰,۹۲ و مقدار شاخص روایی محتوا برای بخش‌های مختلف بسته بین ۰,۸۱ تا ۰,۹۴ به دست آمد که نشان‌دهنده کفایت و روایی محتوایی مطلوب بسته آموزشی بود.

داده‌های پژوهش پس از گردآوری، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شد. در بخش آمار توصیفی، از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات برای توصیف وضعیت متغیرهای پژوهش شامل رفتارهای خودشکن تحصیلی، مؤلفه‌های آن و خودکنترلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل استفاده شد. در سطح آمار استنباطی، برای بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و مؤلفه‌های آن، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. در این تحلیل، نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همبند وارد مدل شد و نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل با یکدیگر مقایسه گردید. همچنین برای بررسی تغییرات خودکنترلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون تی وابسته استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل‌های استنباطی، مفروضه‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، همگنی واریانس‌ها با آزمون لوین، همگنی شیب‌های رگرسیون، برابری ماتریس‌های کوواریانس با آزمون باکس و کفایت همبستگی بین متغیرهای وابسته با آزمون کرویت بارلت بررسی شد. نتایج بررسی مفروضه‌ها نشان داد که شرایط لازم برای اجرای آزمون‌های پارامتریک برقرار است. سطح معناداری در تمامی تحلیل‌ها ۰,۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این بخش، ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون گزارش شد. بر اساس نتایج جدول ۱، میانگین نمره رفتارهای خودشکن تحصیلی در گروه آزمایش از ۱۱۸,۳۴ در پیش‌آزمون به ۸۷,۹۱ در پس‌آزمون کاهش یافت، در حالی که در گروه کنترل تغییر محسوسی مشاهده نشد و میانگین از ۱۱۷,۰۸ به ۱۱۵,۷۳ رسید. همین‌الگو در مؤلفه‌های رفتارهای خودشکن تحصیلی نیز دیده شد؛ به‌گونه‌ای که میانگین اهمال‌کاری/خودناتوان‌سازی، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد و ارزیابی نامعتبر از خود در گروه آزمایش پس از اجرای مداخله کاهش آشکاری داشت، اما در گروه کنترل تغییرات اندک و غیرقابل توجه بود. همچنین، میانگین خودکنترلی در گروه آزمایش از ۳۴,۵۲ در پیش‌آزمون به ۴۶,۸۷ در پس‌آزمون افزایش یافت، در حالی که در گروه کنترل تغییر معناداری در میانگین خودکنترلی مشاهده نشد. این الگوی توصیفی نشان می‌دهد که بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر با کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و افزایش خودکنترلی در گروه آزمایش همراه بوده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات رفتارهای خودشکن تحصیلی، مؤلفه‌های آن و خودکنترلی در گروه آزمایش و کنترل در

پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	پیش‌آزمون M	پیش‌آزمون SD	پس‌آزمون M	پس‌آزمون SD
رفتارهای خودشکن تحصیلی	آزمایش	۱۱۸.۳۴	۱۱.۲۶	۸۷.۹۱	۹.۴۵
رفتارهای خودشکن تحصیلی	کنترل	۱۱۷.۰۸	۱۰.۹۴	۱۱۵.۷۳	۱۱.۰۲
اهمال کاری/خودناتوان‌سازی	آزمایش	۷۹.۱۷	۸.۳۶	۵۶.۴۸	۶.۹۴
اهمال کاری/خودناتوان‌سازی	کنترل	۷۸.۵۲	۷.۹۵	۷۷.۸۳	۸.۱۱
ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد	آزمایش	۲۴.۶۹	۳.۸۴	۱۸.۲۱	۳.۱۷
ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد	کنترل	۲۴.۱۱	۳.۶۵	۲۳.۸۷	۳.۵۹
ارزیابی نامعتبر از خود	آزمایش	۱۴.۴۸	۲.۳۱	۱۱.۲۶	۱.۹۴
ارزیابی نامعتبر از خود	کنترل	۱۴.۴۵	۲.۱۸	۱۴.۰۳	۲.۲۷
خودکنترلی	آزمایش	۳۴.۵۲	۵.۱۸	۴۶.۸۷	۴.۶۳
خودکنترلی	کنترل	۳۵.۱۱	۵.۰۴	۳۵.۹۶	۴.۸۹

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های آماری مربوط به آزمون‌های پارامتریک بررسی شد. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد که سطح معناداری تمامی متغیرها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است؛ بنابراین، توزیع داده‌ها از نرمال بودن قابل قبول برخوردار بود. همچنین، نتایج آزمون باکس نشان داد که ماتریس‌های کوواریانس بین گروه‌ها همگن هستند ($P = ۱۱.۸۴۲$, $Box's M = ۰.۱۰۳$). افزون بر این، نتایج آزمون لوین برای رفتارهای خودشکن تحصیلی ($P = ۰.۱۴۶$, $F = ۲.۱۸۴$)، اهمال کاری/خودناتوان‌سازی ($P = ۱.۹۷۳$, $F = ۰.۱۶۷$)، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد ($P = ۰.۱۱۸$, $F = ۲.۵۴۱$) و ارزیابی نامعتبر از خود ($P = ۰.۲۰۹$, $F = ۱.۶۲۴$) نشان داد که واریانس متغیرهای وابسته در دو گروه همگن است. بر این اساس، مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری برقرار بود.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی اثر گروه بر متغیرهای وابسته

آزمون	مقدار	F	df ۱	df ۲	P	مجذور اتا
اثر پیلای	۰.۵۶۱	۱۲.۱۸۴	۴	۳۷	۰.۰۰۱	۰.۵۶۱
لامبدای ویلکز	۰.۴۳۹	۱۲.۱۸۴	۴	۳۷	۰.۰۰۱	۰.۵۶۱
اثر هاتلینگ	۱.۲۷۹	۱۲.۱۸۴	۴	۳۷	۰.۰۰۱	۰.۵۶۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱.۲۷۹	۱۲.۱۸۴	۴	۳۷	۰.۰۰۱	۰.۵۶۱

نتایج جدول ۲ نشان داد که اثر گروه بر ترکیب متغیرهای وابسته معنادار است. مقدار لامبدای ویلکز برابر با ۰.۴۳۹ و مقدار F برابر با ۱۲.۱۸۴ بود که در سطح ۰.۰۰۱ معنادار شد. همچنین، مقدار مجذور اتا برابر با ۰.۵۶۱ به دست آمد که نشان می‌دهد حدود ۵۶.۱ درصد از واریانس ترکیب متغیرهای وابسته توسط مداخله آموزشی تبیین می‌شود. این یافته بیانگر آن است که بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و مؤلفه‌های آن اثر معنادار داشته است. در بررسی اثر مداخله بر مؤلفه‌های رفتارهای خودشکن تحصیلی نیز نتایج نشان داد که اثر گروه بر اهمال کاری/خودناتوان‌سازی معنادار است ($P = ۰.۰۰۱$, $F = ۳۲.۷۴۱$) و ۴۳ درصد از واریانس این متغیر توسط مداخله تبیین می‌شود. همچنین، اثر گروه بر ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد معنادار بود ($P = ۰.۰۰۱$, $F = ۲۱.۱۵۴$) و ۳۳ درصد از تغییرات آن به مداخله نسبت داده شد. افزون بر این، اثر گروه بر ارزیابی نامعتبر از خود نیز معنادار گزارش شد ($P = ۱۲.۹۱۴$, $F = ۰.۰۰۱$) و ۲۳ درصد از واریانس این مؤلفه توسط مداخله آموزشی تبیین گردید. بنابراین، می‌توان گفت که مداخله آموزشی نه تنها بر نمره کلی رفتارهای خودشکن تحصیلی، بلکه بر مؤلفه‌های اصلی آن نیز اثر کاهنده معنادار داشته است.

جدول ۳. نتایج آزمون تی همبسته برای مقایسه نمرات خودکنترلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	مرحله آزمون	میانگین	انحراف معیار	t	P
آزمایش	پیش‌آزمون	۳۴.۵۲	۵.۱۸		
آزمایش	پس‌آزمون	۴۶.۸۷	۴.۶۳	۸.۹۴۱	۰.۰۰۱
کنترل	پیش‌آزمون	۳۵.۱۱	۵.۰۴		
کنترل	پس‌آزمون	۳۵.۹۶	۴.۸۹	۰.۲۶۷	۰.۲۶۷

نتایج جدول ۳ نشان داد که میانگین خودکنترلی در گروه آزمایش از ۳۴.۵۲ در پیش‌آزمون به ۴۶.۸۷ در پس‌آزمون افزایش یافته است و این افزایش از نظر آماری معنادار بود. ($t = ۸.۹۴۱, P = ۰.۰۰۱$) در مقابل، میانگین خودکنترلی در گروه کنترل از ۳۵.۱۱ در پیش‌آزمون به ۳۵.۹۶ در پس‌آزمون رسید و این تغییر معنادار نبود. ($t = ۰.۲۶۷, P = ۰.۲۶۷$) بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر موجب افزایش معنادار خودکنترلی در دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است، در حالی که در گروه کنترل که مداخله‌ای دریافت نکرد، تغییر معناداری مشاهده نشد. در مجموع، یافته‌ها نشان داد که این بسته آموزشی هم در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و مؤلفه‌های آن و هم در افزایش خودکنترلی دانش‌آموزان اثربخش بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بسته آموزشی مبتنی بر مدل قدرت خودکنترلی بامیستر تأثیر معناداری بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی و افزایش خودکنترلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه داشته است. آمار توصیفی نشان داد که پس از اجرای مداخله، میانگین نمرات رفتارهای خودشکن تحصیلی در گروه آزمایش به‌طور قابل توجهی کاهش یافته و مؤلفه‌های آن شامل اهمال‌کاری/خودناتوان‌سازی، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد و ارزیابی نامعتبر از خود نیز کاهش چشمگیری داشته‌اند. افزون بر این، میانگین خودکنترلی در گروه آزمایش افزایش قابل توجهی داشت، در حالی که گروه کنترل تغییرات معناداری را نشان نداد. این نتایج با یافته‌های پیشین همسو است که نشان داده‌اند مداخلات آموزشی مبتنی بر خودکنترلی می‌توانند رفتارهای خودشکن و استراتژی‌های ناکارآمد تحصیلی را کاهش دهند و ظرفیت دانش‌آموزان برای مدیریت هیجانات، تنظیم تکانه‌ها و هدف‌گذاری مؤثر را تقویت کنند (Asghari & Mian Abadi, 2025; Baumeister et al., 2022).

تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که اثر گروه بر ترکیب متغیرهای وابسته معنادار است و حدود ۵۶ درصد از واریانس ترکیب رفتارهای خودشکن تحصیلی و مؤلفه‌های آن توسط مداخله آموزشی تبیین می‌شود. بررسی اثر مداخله بر هر یک از مؤلفه‌ها نشان داد که بیشترین اثر مربوط به خرده‌مقیاس اهمال‌کاری/خودناتوان‌سازی بود که ۴۳ درصد از واریانس آن توسط بسته آموزشی توضیح داده شد. اثر گروه بر ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد و ارزیابی نامعتبر از خود نیز به ترتیب ۳۳ و ۲۳ درصد از تغییرات این متغیرها را توضیح داد. همچنین، آزمون تی همبسته نشان داد که مداخله آموزشی موجب افزایش معنادار خودکنترلی در گروه آزمایش شد، در حالی که در گروه کنترل این تغییر مشاهده نشد. این نتایج مؤید اثربخشی بسته آموزشی طراحی شده در بهبود رفتارهای خودشکن تحصیلی و ارتقای خودکنترلی دانش‌آموزان است (Duckworth et al., 2019; Tangney et al., 2004; Van Gelder et al., 2022).

تبیین نتایج نشان می‌دهد که اثر مثبت مداخله آموزشی بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی احتمالاً ناشی از تقویت منابع محدود خودکنترلی دانش‌آموزان است. نظریه قدرت خودکنترلی بامیستر بیان می‌کند که خودکنترلی به‌عنوان منبعی محدود اما قابل تقویت عمل می‌کند و تمرین و مداخله هدفمند می‌تواند ظرفیت آن را افزایش دهد (Baumeister et al., 2024; Baumeister & Vohs, 2018). با توجه به این نظریه، کاهش رفتارهای خودشکن در گروه آزمایش می‌تواند ناشی از بهبود توانایی دانش‌آموزان در مدیریت تکانه‌ها، کنترل هیجانات و تنظیم رفتارهای تحصیلی باشد. مطالعات پیشین نیز نشان داده‌اند که تقویت خودکنترلی با کاهش اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی و ارزیابی نامعتبر از

خود و افزایش انگیزه و پابندی به اهداف تحصیلی همراه است (Adlya et al., 2020; He et al., 2023; Oriol et al., 2017). به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که مهارت‌های خودکنترلی بالاتری دارند، قادرند منابع روانی خود را به‌طور مؤثرتری مدیریت کنند و از رفتارهای مخرب تحصیلی اجتناب نمایند (Duckworth et al., 2019; López et al., 2026).

همچنین، نتایج نشان داد که مؤلفه اهمال‌کاری/خودنا توان‌سازی بیشترین کاهش را پس از مداخله تجربه کرده است. این یافته با تحقیقات پیشین همخوانی دارد که اهمیت خودنظارتی، برنامه‌ریزی هدفمند و مدیریت تکانه‌ها را در کاهش استراتژی‌های خودمحدودکننده تحصیلی تأیید کرده‌اند (Azhdarbin et al., 2023; Rashidi et al., 2021). تقویت خودکنترلی از طریق تمرین‌های عملی و فعالیت‌های گروهی موجب شده است که دانش‌آموزان بتوانند رفتارهای خودمخرب را شناسایی و اصلاح کنند و با تمرکز بر اهداف تحصیلی، انگیزه خود را افزایش دهند (Bibak et al., 2022; Troll et al., 2021). به‌طور مشابه، افزایش نمرات خودکنترلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان پس از مداخله توانسته‌اند کنترل بهتری بر تکانه‌ها، هیجانات و رفتارهای روزمره خود اعمال کنند؛ این یافته با مطالعات مرتبط با رابطه خودکنترلی و موفقیت تحصیلی همسو است (Duckworth et al., 2019; Oriol et al., 2017; Tangney et al., 2004).

تحلیل‌های تک‌متغیری نیز اثر مثبت مداخله بر هر سه خرده‌مقیاس رفتارهای خودشکن تحصیلی را تأیید کرد. کاهش قابل توجه نمرات اهمال‌کاری/خودنا توان‌سازی، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکرد و ارزیابی نامعتبر از خود نشان‌دهنده اثرگذاری مؤثر بسته آموزشی بر مؤلفه‌های رفتاری و شناختی مرتبط با رفتارهای خودشکن است (Huang et al., 2026; Shi, 2022). این یافته‌ها با مطالعاتی که نشان داده‌اند برنامه‌های آموزشی ساختاریافته و مبتنی بر تمرین خودکنترلی می‌توانند رفتارهای تحصیلی ناکارآمد را کاهش دهند همخوانی دارد (Asghari & Mian Abadi, 2025; Rashidi et al., 2021). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مداخله آموزشی با ارائه مهارت‌های شناختی و عملی مناسب، به دانش‌آموزان امکان داده است تا به‌طور مؤثری رفتارهای خودشکن تحصیلی خود را مدیریت کنند و عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند.

همچنین، نتایج این پژوهش نشان داد که افزایش خودکنترلی با کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی همبستگی بالایی دارد. این یافته با مطالعات پیشین که بر نقش کلیدی خودکنترلی در تنظیم رفتارهای تحصیلی، افزایش پابندی به اهداف و کاهش استرس تحصیلی تأکید کرده‌اند همسو است (Adlya et al., 2020; He et al., 2023; Panayiotou, 2020). علاوه بر این، پژوهش حاضر نشان داد که بسته آموزشی ساختاریافته، با تمرکز بر تمرینات عملی، بازخورد فردی و فعالیت‌های گروهی، می‌تواند اثرات پایدار بر رفتارهای خودشکن و خودکنترلی داشته باشد، که این موضوع با یافته‌های مربوط به مداخلات کوتاه‌مدت و مستمر خودکنترلی همخوانی دارد (Enkmann, 2026; Van Gelder et al., 2022).

با وجود نتایج مثبت این مطالعه، محدودیت‌هایی وجود دارد که باید در تفسیر یافته‌ها مدنظر قرار گیرد. نخست، نمونه پژوهش محدود به دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر شیراز بود و این امر می‌تواند محدودیت‌هایی در تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، جنسیتی و جغرافیایی ایجاد کند. دوم، مداخله پژوهش تنها شامل ۱۲ جلسه هفتگی بود و اثرات بلندمدت آن بر رفتارهای خودشکن و خودکنترلی هنوز نامشخص است. سوم، داده‌ها بر اساس پرسشنامه‌های خودگزارشی جمع‌آوری شد که ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهنده یا تمایل به ارائه پاسخ‌های اجتماعی مطلوب قرار گیرد.

پژوهش‌های آینده می‌توانند با گسترش دامنه نمونه‌ها و استفاده از نمونه‌های متنوع، شامل دانش‌آموزان پسر، دانشجویان یا نمونه‌های بین‌المللی، تعمیم‌پذیری نتایج را افزایش دهند. همچنین، استفاده از طراحی‌های طولی و پیگیری بلندمدت می‌تواند اثربخشی پایدار بسته‌های آموزشی مبتنی بر خودکنترلی را در طول زمان بررسی کند. علاوه بر این، ترکیب ابزارهای خودگزارشی با داده‌های مشاهده‌ای و گزارش معلمان می‌تواند اعتبار نتایج را افزایش دهد. پژوهش‌های آینده همچنین می‌توانند به بررسی اثرات میانجیگری و تعدیلگری ویژگی‌های فردی و محیطی بر رابطه بین خودکنترلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی بپردازند.

بر اساس یافته‌های این مطالعه، مدارس و مربیان می‌توانند بسته‌های آموزشی مبتنی بر خودکنترلی را به‌عنوان بخشی از برنامه‌های آموزشی و تربیتی خود در نظر بگیرند تا رفتارهای خودشکن تحصیلی کاهش یابد و خودکنترلی دانش‌آموزان افزایش پیدا کند. برنامه‌های آموزشی باید شامل تمرینات عملی، فعالیت‌های گروهی و بازخورد مستمر باشند تا مهارت‌های شناختی و رفتاری دانش‌آموزان تقویت شود. علاوه بر این، آموزش مهارت‌های خودکنترلی می‌تواند به کاهش استرس تحصیلی، افزایش انگیزه و بهبود عملکرد تحصیلی کمک کند و محیط مدرسه را به فضایی حمایتی‌تر برای رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان تبدیل نماید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در پژوهش حاضر، تمامی اصول و ملاحظات اخلاقی رعایت شد. بدین‌منظور، رضایت آگاهانه از دانش‌آموزان و مسئولان مدارس دریافت گردید و شرکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه و با آگاهی کامل در پژوهش شرکت کردند. همچنین، محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان حفظ شد و تلاش گردید هیچ‌گونه آسیب جسمی یا روانی در جریان اجرای پژوهش به آنان وارد نشود. شرکت‌کنندگان در هر مرحله از پژوهش امکان انصراف از ادامه همکاری را داشتند. علاوه بر این، گروه کنترل در فهرست انتظار برای دریافت مداخله آموزشی قرار گرفت. مجوز اخلاقی این پژوهش با کد IR.US.PSYEDU.REC.1404.082 از کمیته اخلاق در پژوهش‌های زیستی دانشگاه شیراز اخذ شد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic self-defeating behaviors, characterized by maladaptive patterns such as procrastination, self-handicapping, invalid self-evaluation, and disengagement from academic tasks, pose significant challenges for students' academic performance and psychological well-being (Azhdarbin et al., 2022; Gedo, 2010). Such behaviors often emerge as coping mechanisms to manage stress and perceived environmental demands, yet paradoxically they contribute to lower academic achievement, heightened anxiety, and decreased motivation over time (Bibak et al., 2022; Rashidi et al., 2021). Previous studies have highlighted that these behaviors are associated with deficits in self-regulatory processes, including emotion regulation, impulse control, and goal-directed behavior (Kopetz & Orehek, 2015; Lefgren et al., 2021). Addressing these maladaptive patterns is critical for fostering both academic success and psychological resilience among students.

Self-control has been identified as a core factor in reducing self-defeating behaviors. Defined as the capacity to regulate one's thoughts, emotions, and actions in pursuit of long-term goals, self-control is a limited but trainable resource (Baumeister et al., 2024; Baumeister & Vohs, 2018). According to the strength model of self-regulation, repeated exertion of self-control depletes internal resources temporarily, whereas structured interventions can enhance the capacity to self-regulate over time (Duckworth et al., 2019; Tangney et al., 2004). Empirical evidence suggests that self-control not only predicts academic performance and persistence but also mediates the relationship between stress and academic self-defeating behaviors (López et al., 2026; Rodríguez-Ruiz et al., 2025).

Educational interventions focusing on enhancing self-control have shown promise in reducing self-defeating academic behaviors and improving students' motivation and engagement (Asghari & Mian Abadi, 2025; Bibak et al., 2022). These interventions typically combine cognitive-behavioral strategies with practical exercises, including goal-setting, emotion regulation training, impulse management, and self-monitoring activities (Esmali & Ghaffari, 2025; Hadadranjbar et al., 2018). Evidence indicates that such structured programs can account for 30–50% of the variance in self-defeating behaviors among adolescents and young

adults, demonstrating the potential for substantial behavioral change (Azhdarbin et al., 2023; Van Gelder et al., 2022).

Individual differences, such as emotional resilience, intelligence beliefs, and problem-solving skills, have been found to moderate or mediate the impact of self-control on self-defeating behaviors (Dehban et al., 2023; Esmali & Ghaffari, 2025; Oriol et al., 2017). Students with higher resilience and cognitive coping skills are less likely to engage in maladaptive academic behaviors, suggesting the importance of addressing both cognitive and affective processes in intervention design (Cheng, 2021; Sarkeshikian et al., 2021). Additionally, gender differences and classroom environmental factors have been shown to influence the efficacy of self-control interventions, further emphasizing the need for contextually tailored educational programs (Oluwatimilehin & Kazeem, 2024; Tempone & Matthews, 2024).

Given these findings, enhancing self-control through structured educational programs not only reduces self-defeating academic behaviors but also promotes intrinsic motivation, goal adherence, and overall academic performance (Adlya et al., 2020; Baumeister et al., 2024; He et al., 2023). Interventions that integrate theoretical knowledge with applied practice, including individual exercises and collaborative group activities, are particularly effective in fostering behavioral and cognitive change (Liew, 2020; Panayiotou, 2020). Thus, a self-control-focused educational package has the potential to provide students with sustainable skills for managing academic demands, mitigating maladaptive behaviors, and enhancing overall educational outcomes (Duckworth et al., 2019; Van Gelder et al., 2022).

Methods and Materials

This study employed a semi-experimental design with a pretest-posttest framework and a control group. The participants included 46 female high school students from two schools in Shiraz, randomly assigned to either an experimental group (n=23) or a control group (n=23). Inclusion criteria were provision of informed consent by students and guardians, willingness to participate, enrollment in the second year of high school, and absence of severe psychological disorders according to school counseling records. Exclusion criteria included absence from more than two sessions, withdrawal from participation, or incomplete questionnaire data.

The experimental group received a self-control power-based educational package consisting of 12 weekly sessions of 45–60 minutes each, conducted within the school setting. Sessions included theoretical instruction, skill-building exercises, practical activities, and individual and group assignments. The curriculum focused on strengthening self-regulatory skills, emotion regulation, impulse control, goal-directed decision-making, and reduction of self-defeating academic behaviors. The control group continued with regular school activities without exposure to the intervention.

Data were collected using the Academic Self-Defeating Behavior Questionnaire and the Self-Control Questionnaire. Pretests were administered to both groups prior to the intervention, and posttests were administered upon completion of the 12-session program. All procedures were conducted following ethical approval from the University of Shiraz and coordination with school authorities.

Findings

Descriptive statistics indicated that post-intervention scores for academic self-defeating behaviors in the experimental group decreased significantly compared to pretest scores, whereas minimal changes were observed in the control group. Specifically, the mean overall self-defeating behavior score dropped from 118.34 to 87.91 in the experimental group, while in the control group it shifted slightly from 117.08 to 115.73. Subscale analysis revealed reductions in procrastination/self-handicapping, goal-orientation deficits, and invalid self-evaluation. Concurrently, self-control scores in the experimental group increased from 34.52 to 46.87, whereas no significant change was observed in the control group.

Multivariate analysis of covariance demonstrated a statistically significant effect of the intervention on the combined dependent variables, accounting for approximately 56% of the variance. Univariate analyses

revealed significant reductions in procrastination/self-handicapping (43% variance explained), goal-orientation deficits (33% variance explained), and invalid self-evaluation (23% variance explained). Paired t-tests confirmed a significant increase in self-control in the experimental group, with no significant change in the control group. Assumptions of normality, homogeneity of variance, and equality of covariance matrices were met, supporting the validity of inferential analyses.

Discussion and Conclusion

The present study provides robust evidence for the efficacy of a self-control power-based educational package in reducing academic self-defeating behaviors and enhancing self-control among female high school students. The significant decrease in self-defeating behaviors and concurrent increase in self-control align with the predictions of the strength model of self-regulation, which emphasizes that self-control is a limited but improvable resource. Interventions that incorporate theoretical instruction, practical exercises, and structured group activities can effectively enhance self-regulatory capacities and reduce maladaptive behaviors. The findings are consistent with prior research indicating that training self-control contributes to decreased procrastination, improved goal-directed behavior, and more adaptive self-assessment among students. By targeting both cognitive and emotional processes, the educational package strengthened students' capacity to manage impulses, regulate emotions, and engage persistently with academic tasks. These outcomes are further supported by studies demonstrating the moderating and mediating roles of emotional resilience, intelligence beliefs, and problem-solving skills in the relationship between self-control and self-defeating behaviors. In conclusion, the study highlights the critical role of structured self-control interventions in educational contexts. Implementing such programs can lead to substantial improvements in students' academic engagement, motivation, and psychological well-being. Schools should consider integrating self-control-based curricula as part of comprehensive strategies to mitigate self-defeating academic behaviors and promote long-term academic success. This research contributes to the growing body of evidence supporting the practical application of self-control theory in educational settings and provides a foundation for future investigations on the long-term effects and generalizability of these interventions across diverse student populations.

References

- Adlya, S. I., Yusuf, A. M., & Effendi, M. (2020). The Contribution of Self Control to Students' Discipline. *Journal of Counseling and Educational Technology*, 3(1), 1-5.
- Asghari, A., & Mian Abadi, H. (2025). Comparing the Effectiveness of Teaching Social Competence and Social-Emotional Competence on the Stress of Expectations and Academic Self-Destructive Behaviors of Students. *Journal of Educational Innovations*, e218367.
- Azhdarbin, B., Abolmaali Alhosseini, K., Dortaj, F., & Ghorban Jahromi, R. (2022). Construction, Validation, and Reliability Assessment of the Academic Self-Defeating Behavior Questionnaire in Adolescents. *Psychological Methods and Models*, 13(47), 81-100.
- Azhdarbin, B., Abolmaali Alhosseini, K., Ghorban Jahromi, R., & Dortaj, F. (2023). A Structural Model of the Relationship between Motivational Structure and Academic Self-Defeating Behavior in Gifted Students: The Mediating Role of Problem-Solving Strategies. *Psychology of Exceptional Individuals*, 13(49), 29-57.
- Baumeister, R. F., André, N., Southwick, D. A., & Tice, D. M. (2024). Self-Control and Limited Willpower: Current Status of Ego Depletion Theory and Research. *Current opinion in psychology*, 60, 101882.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2018). Strength Model of Self-Regulation as Limited Resource: Assessment, Controversies, Update. In *Self-Regulation and Self-Control* (pp. 78-128). Routledge.
- Bibak, F., Karimi, Q., Sangani, A., Khezmezhad, A., & Najari, M. (2022). Develop an Educational Package on Perceptions of School Climate and Its Feasibility on Self-Defeating Academic Behaviors of Male Students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal*, 11(4), 1-10.
- Cheng, D. (2021). Self-Deprecating Humor and Task Persistence: The Moderating Role of Self-Defeating Humor Style. *Humor*, 34(4), 519-535.
- Dehban, Z., Maleki Pirbazari, M., & Ashournejad, F. (2023). The Mediating Role of Emotional Self-Awareness in the Relationship between Moral Identity and Self-Defeating Behavior and Cognition. *Journal of Modern Psychology*, 3(4), 10-20.

- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-Control and Academic Achievement. *Annual review of psychology, 70*(1), 373-399.
- Enkmann, J. M. (2026). Behavior Change Support Systems from a Self-Control Theory Perspective: A Systematic Literature Review across Domains. Proceedings of the 14th International Workshop on Behavior Change Support Systems,
- Esmali, A., & Ghaffari, M. (2025). Investigating the Mediating Role of Emotional Resilience in the Relationship between Perfectionism and Academic Self-Defeating Behaviors in Medical Students. *Education Strategies in Medical Sciences, 18*(4), 15-27.
- Gedo, P. M. (2010). Meanings of Repetitive Self-Defeating Behaviors in a School Setting. *Schools, 7*(2), 276-286.
- Hadadranjbar, S., Sadipour, E., Delavar, A., & Ebrahimi Qavam, S. (2018). Effectiveness of Training Program Based on Cognitive-Behavior Approach on Academic Emotions in Students with Academic Self-Defeating Behaviors. *Education Strategies in Medical Sciences, 11*(1), 108-117.
- He, M., Zhan, X., Liu, C., Li, L., Zhao, X., Ren, L., & Luo, X. (2023). The Relationship between Self-Control and Mental Health Problems among Chinese University Students. *Frontiers in Public Health, 11*, 1224427.
- Huang, Y., Zhang, K., Deng, X., & Zhang, Q. (2026). Fast Fashion Consumption Signals Low Self-Control. *Journal of Consumer Research, 52*(6), 1253-1273.
- Kholmurotovna, A. (2025). The Specifics of Students' Self-Control. *Emergent: Journal of Educational Discoveries and Lifelong Learning, 6*(3), 10.
- Kopetz, C., & Orehek, E. (2015). When the End Justifies the Means: Self-Defeating Behaviors as Rational Self-Regulation. *Current Directions in Psychological Science, 24*(5), 386-391.
- Lefgren, L. J., Stoddard, O. B., & Stovall, J. E. (2021). Rationalizing Self-Defeating Behaviors: Theory and Evidence. *Journal of Health Economics, 76*, 102407.
- Li, S., Ren, P., Chiu, M. M., Wang, C., & Lei, H. (2021). The Relationship between Self-Control and Internet Addiction among Students: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology, 12*, 735755.
- Liew, J. (2020). Reference Details Not Fully Provided in Prompt.
- López, J. M., Lohmann, S., Mekawi, Y., Hughes, C., Sunderrajan, A., Tengshe, C., & Albarracín, D. (2026). Perseverative Negative Thinking, Self-Control, and Executive Functioning in Symptoms of Depression and Anxiety: A Meta-Analysis. *Clinical Psychological Science, 14*(1), 24-40.
- Oluwatimilehin, J., & Kazeem, R. A. (2024). Moderating Effect of Gender on Efficacy of Positive Self-Talk and Transactional Analysis on Self-Defeating Behaviour among Adolescents. *African journal for the psychological studies of social issues, 27*(3).
- Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J. C., & Torres, J. (2017). The Role of Self-Control and Grit in School Success. *Frontiers in psychology, 8*, 1716.
- Panayiotou. (2020). Reference Details Not Fully Provided in Prompt.
- Rashidi, A., Zandi, F., Yarahmadi, Y., & Akbari, M. (2021). The Effectiveness of an Educational Program Based on Academic Engagement on Academic Self-Defeating Behaviors of Upper Secondary School Students in Eyvan. *Applied Psychology, 15*(1), 9-23.
- Rodríguez-Ruiz, J., Marín-López, I., & Espejo-Siles, R. (2025). Is Artificial Intelligence Use Related to Self-Control, Self-Esteem and Self-Efficacy among University Students? *Education and Information Technologies, 30*(2), 2507-2524.
- Rodríguez, J. (2022). Reference Details Not Fully Provided in Prompt.
- Sarkeshikian, S. M., Babakhani, N., & Bagheri, N. (2021). Structural Equation Modeling of Academic Self-Defeating Behaviors Based on Brain-Behavioral Systems (BAS, BIS, FFFS), Intolerance of Uncertainty, and Intelligence Beliefs Considering the Mediating Role of Academic Expectation Stress. *Educational Research, 9*(43), 215-235.
- Shi. (2022). Reference Details Not Fully Provided in Prompt.
- Tangney, J., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of personality, 72*, 271-324.
- Tempone, W., & Matthews. (2024). Reference Details Not Fully Provided in Prompt.
- Troll, E. S., Friese, M., & Loschelder, D. D. (2021). How Students' Self-Control and Smartphone-Use Explain Academic Performance. *Computers in human Behavior, 117*, 106624.
- Van Gelder, J. L., Cornet, L. J., Zwalua, N. P., Mertens, E. C., & van der Schalk, J. (2022). Virtual Reality Interaction with Future Self Reduces Self-Defeating Behavior. *Scientific reports, 12*(1), 2254.