

Effectiveness of Self-Regulation Training on Rejection and Self-Esteem in Students with Depressive Disorder

1. Sepehr Pournematian*^{ID}: MA, Department of Personality Psychology, Electronics Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Mohammadjavad Zarei^{ID}: MA, Department of Clinical Psychology, Arsanjan Branch, Islamic Azad University, Fars, Iran.

3. Ghazal Abdollahi Nigjeh^{ID}: MA, Department of Clinical Psychology, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email Address: sepehrvania@gmail.com



Abstract:

Objective: The present study aimed to determine the effectiveness of self-regulation training on rejection and self-esteem in students with depressive disorder.

Methods and Materials: This research employed a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group structure. The statistical population included students with depressive disorder from District 5 of Tehran in 2024. The research sample consisted of 40 female elementary school students from Toloe Sabz School, selected through purposive sampling and randomly assigned to two groups of 20 participants each. The experimental group participated in eight 50-minute weekly group sessions of self-regulation training, while the control group did not receive any intervention. The instruments used in the study included the Depression Inventory developed by Vahedi et al. (2008), the Peer Rejection Questionnaire by Wissel Sarid and Sternberg (2012), and the elementary version of the Butler Self-Esteem Inventory (2012).

Findings: The results of the analysis of covariance (ANCOVA) indicated that, after controlling for the pretest effect, there was a statistically significant difference between the posttest mean scores of peer rejection and self-esteem in the experimental and control groups ($p < .05$).

Conclusion: It can be concluded that self-regulation training effectively reduced rejection and increased self-esteem among students.

Keywords: Self-regulation, rejection, self-esteem, depression.

How to Cite: Pournematian, S., Zarei, M.J., Abdollahi Nigjeh, Gh. (2024). Effectiveness of Self-Regulation Training on Rejection and Self-Esteem in Students with Depressive Disorder. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 1(3), 225-237.

Received: 2024-08-02

Revised: 2024-09-24

Accepted: 2024-10-09

Published: 2024-12-19



Copyright: © 2024 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons

Attribution-NonCommercial 4.0

International (CC BY-NC 4.0) License.

اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر طردشدگی، احترام خود در دانش آموزان با اختلال افسردگی

۱. سپهر پورنعمتیان^{id}: دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی شخصیت، واحد الکترونیک، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۲. محمدجواد زارعی^{id}: کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی بالینی، واحد ارسنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، فارس، ایران.

۳. غزال عبداللهی نیگجه^{id}: دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی بالینی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: sepehrvania@gmail.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر طردشدگی، احترام خود در دانش آموزان با اختلال افسردگی انجام شد.

مواد و روش: این پژوهش، نیمه‌آزمایشی و طرح مورد استفاده در پژوهش حاضر، طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان با اختلال افسردگی منطقه ۵ شهر تهران در سال ۱۴۰۳ بود و نمونه پژوهش تعداد ۴۰ نفر دختر از دانش‌آموزان مدرسه دخترانه طلوع سبز بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد و با روش تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی، جلسات گروهی آموزش خودتنظیمی شرکت کرد و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزار مورد استفاده در پژوهش پرسشنامه افسردگی واحدی و همکاران (۱۳۸۷)، پرسشنامه طرد ویسل سارید و استرنبرگ (۲۰۱۲)، فرم ابتدایی سیاهه احترام خود باتل (۲۰۱۲) بود.

یافته‌ها: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که با کنترل اثر پیش-آزمون بین میانگین نمرات پس‌آزمون طرد از جانب همسالان، احترام خود در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$).

نتیجه‌گیری: می‌توان گفت آموزش خودتنظیمی بر کاهش طردشدگی و افزایش احترام خود مؤثر بوده است.

کلیدواژگان: خودتنظیمی، طردشدگی، احترام خود، افسردگی.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۱۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۹/۲۹



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

نحوه استناددهی: پورنعمتیان، سپهر، زارعی، محمدجواد، عبداللهی نیگجه، غزال. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر طردشدگی، احترام خود در دانش آموزان با اختلال افسردگی. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۱(۳)، ۲۲۵-۲۳۷.

Extended Abstract

Introduction

Behavioral and psychological disorders among children and adolescents have become a growing concern across many societies, elevating the importance of preventive and therapeutic measures in the realm of mental health (Glenn et al., 2021). Depression, as one of the most prevalent psychological issues among school-aged children, is a primary reason for counseling referrals and often manifests through aggressive, withdrawn, or disruptive behaviors (Mahmoudi Nia et al., 2018; Malamut et al., 2022; Saeedi et al., 2020). It tends to emerge more frequently in environments perceived as frustrating or socially rejecting (Azimpour et al., 2020), and is strongly influenced by both situational and genetic factors (Casper et al., 2020). One behavioral consequence often associated with depression is peer rejection—a common issue among students that can hinder emotional, academic, and social development (Chen et al., 2022; Elam et al., 2022; Megan et al., 2016).

Peer rejection, especially during late childhood when peer interactions become central, can result in diminished social competence, increased risk of mood disorders, and lowered self-esteem (Chávez et al., 2022; Chen & Yeung, 2023; Ha et al., 2019; Kujawa et al., 2020). Simultaneously, self-esteem plays a pivotal role in psychological resilience and academic functioning. Defined as the individual's subjective evaluation of personal worth, self-esteem is critical for emotional regulation and social adaptation (Aghajani et al., 2012; Baezzat & Saleh Sedghpour, 2008; Heidarizad & Janbozorgi, 2022; Setayeshi Azhari et al., 2019; Zhou et al., 2023). According to Erikson's developmental theory, the middle childhood phase poses a key psychosocial crisis—industry versus inferiority—that can significantly influence the trajectory of self-esteem development.

Among interventions, self-regulation training has gained traction due to its multidimensional capacity to integrate behavioral, emotional, and cognitive controls that help children manage internal and external challenges (Berge et

al., 2020; Chen & Yeung, 2023; Grammer et al., 2022). It fosters internalized control mechanisms essential for prosocial behavior and academic success (Russell & Russell, 2020; Yee et al., 2017). Empirical evidence supports its role in reducing behavioral problems and enhancing emotional regulation in children, including those experiencing rejection or depression (Baezzat & Saleh Sedghpour, 2008; Mason et al., 2021; Tan & Lumeng, 2018). Therefore, this study investigates the effect of a structured self-regulation training program on peer rejection and self-esteem in elementary students diagnosed with depressive disorder.

Methods and Materials

This quasi-experimental study used a pretest-posttest control group design. The population included female elementary school students with depressive disorder in District 5 of Tehran during the year 2024. A purposive sampling method was applied to select 40 students from Toloe Saz Elementary School, who were subsequently randomized into an experimental group and a control group, each containing 20 participants. Inclusion criteria required participants to meet the diagnostic threshold on the Depression Inventory by Vahedi et al. (2008), possess basic literacy skills, and provide informed consent. Exclusion criteria included missing more than three sessions or withdrawing consent.

The intervention group participated in eight weekly 50-minute sessions of structured group-based self-regulation training, which focused on identifying emotions, restructuring cognitive distortions, increasing emotional awareness, and replacing maladaptive beliefs with constructive cognitive and behavioral strategies. No treatment was provided to the control group.

Measurement tools included: (1) The Depression Inventory by Vahedi et al., (2) Peer Rejection Questionnaire by Wissel Sarid and Sternberg (2012), which assessed four dimensions of rejection, and (3) the Elementary Form of the Butler Self-Esteem Inventory (2012), which measured overall self-esteem across social, general, parental, and academic dimensions. Data were collected at pretest and

posttest phases and analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) in SPSS-27.

Findings

Descriptive analysis revealed no significant differences between the experimental and control groups in pretest scores of peer rejection and self-esteem, suggesting equivalence at baseline. However, posttest scores indicated marked improvements in the experimental group. For instance, in the domain of peer rejection, all four subscales (disrespect, physical aggression, ignoring, and exclusion) showed notable reductions among students in the experimental group compared to the control group. Simultaneously, the experimental group demonstrated significant increases in all self-esteem subcomponents, including social, general, parental, and academic dimensions.

Normality assumptions were met based on the Shapiro–Wilk test. MANCOVA results showed a significant multivariate effect of the intervention (Wilks' Lambda = 0.079, $F = 19.329$, $p < .001$), indicating a significant group difference on the combined dependent variables after controlling for pretest scores.

Further univariate ANCOVA analyses revealed that the intervention significantly reduced all dimensions of peer rejection ($p < .001$ for all subscales) and significantly increased all self-esteem dimensions ($p < .001$ for each). The effect sizes (η^2) were high, particularly for total peer rejection ($\eta^2 = 0.772$) and total self-esteem ($\eta^2 = 0.837$), highlighting the practical significance of the intervention.

Discussion and Conclusion

The study found that self-regulation training significantly reduced peer rejection and increased self-esteem among students with depressive disorder. These findings align with previous studies that emphasize the role of self-regulation in

enhancing social competence, emotional control, and adaptive functioning (Berge et al., 2020; Mason et al., 2021; Tan & Lumeng, 2018). The results also support the theoretical model suggesting that children who develop internalized emotional regulation strategies are more capable of managing peer interactions and resisting rejection.

The structured program enabled students to identify maladaptive thought patterns and replace them with constructive interpretations, enhancing their ability to manage distress without relying on external validation. This likely improved their interpersonal behavior, making them more accepted by peers. As students internalized emotion regulation strategies, they exhibited reduced impulsivity and reactive aggression, which are often barriers to peer acceptance in children with depressive symptoms. The intervention also promoted self-evaluation and accountability, key elements for sustaining high self-esteem, particularly in unsupervised social contexts.

These outcomes underscore the importance of incorporating self-regulation training into school-based mental health programs, particularly for children vulnerable to social exclusion and emotional disturbances. The training's ability to strengthen both internal control and interpersonal relationships presents a dual benefit: it supports mental health and nurtures prosocial behavior, contributing to a more inclusive school environment.

In conclusion, the study affirms that self-regulation training is a viable and impactful intervention for reducing peer rejection and enhancing self-esteem in students diagnosed with depressive disorder. Given the pervasive influence of peer dynamics and self-concept on children's development, interventions targeting these dimensions can play a critical role in improving long-term educational and emotional outcomes.

در زندگی با افزایش سن، همسالان نقش مهمتری در زندگی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. در سن ۱۱ سالگی تقریباً ۵۰ درصد از فعالیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شامل همسالان می‌شود. تعامل با همسالان در شکل دادن ادراک اجتماعی صحیح و تسهیل فعالیت‌های رقابتی و مشارکتی نظیر انواع بازی‌ها بسیار مؤثر است. از طریق تجربه تعامل مستقیم و غیرمستقیم با همسالان، دانش‌آموز مهارت‌های مهمی را در حیطه‌های شناختی، رفتاری و اجتماعی کسب می‌کند. با این حال تعامل با همسالان همیشه موفقیت‌آمیز نیست و گاهی با چالش‌هایی همراه می‌شود که در نهایت می‌تواند طرد شدن از سوی همسالان را به همراه داشته باشد (Elam et al., 2022). طرد همسالان پدیده‌های شایع در تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان است. این پدیده بنا بر دلایل مختلفی می‌تواند اتفاق بیفتد. اگرچه هدف از طرد همیشه وارد ساختن آسیب‌های روان‌شناختی نیست با این حال تجربه طرد شدن می‌تواند پیامدهای تعیین‌کننده‌ای در سلامت رفتاری و هیجانی (Chen et al., 2022)، مشکلات تحصیلی، کاهش رفتارهای فرا-اجتماعی و کاهش احترام خود دانش‌آموزان ایفا کند. در واقع می‌توان گفت که داشتن تعامل اجتماعی مثبت و معنیدار از نیازهای اساسی همه انسانهاست. با این وجود دانش‌آموزان وقتی در دبستان تعامل اجتماعی برقرار می‌کنند تعدادی از آن‌ها در این امر موفق هستند و تعدادی از آن‌ها از سوی همسالانشان طرد می‌شوند (Ha et al., 2019). در این راستا کوجاوا و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که طرد شدن از سوی همسالان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده عدم سازگاری، اختلالات خلقی و قربانی شدن در کودکی باشد (Kujawa et al., 2020). طرد همسالان اشاره به عدم دوست داشتنی بودن از سوی همسالان دارد که می‌تواند توأم با کنار گذاشته شدن عامدانه از فعالیت‌های همسالان، قربانی شدن و محرومیت باشد (Chávez et al., 2022). طرد شدن از سوی همسالان سه مشخصه اصلی دارد (۱) طرد شدن بر اساس عدم دوست داشتن

یکی از مسائل و مشکلات اجتماعی امروز در جوامع گوناگون ناهنجاری‌های رفتاری و روانی و روش‌های مقابله با آن‌ها است و تردیدی نیست که مسئله بهداشت روانی، پیشگیری و درمان ناهنجاری‌های رفتاری روز به روز اهمیت بیشتری می‌یابد (Glenn et al., 2021). مطالعات نشان می‌دهد یک مشکل جزئی که رفع آن مستلزم آگاهی‌های مقدماتی و کوشش‌های خانواده و مدرسه است بر اثر مرور زمان به یک مشکل حاد تبدیل می‌شود (Ahmadi et al., 2017; Bagwell & Coie, 2023). افسردگی یکی از شایع‌ترین مشکلات دانش‌آموزان و نوجوانان و از دلایل مهم ارجاع آن‌ها به مراکز مشاوره و روان‌درمانی است (Malamut et al., 2022). در مدارس همه روزه دانش‌آموزانی مشاهده می‌شوند که به علت زد و خورد دعوا و رفتارهای افسرده‌انه تنبیه انضباطی می‌شوند (Saeedi et al., 2020). افسردگی یکی از مهمترین مشکلات دانش‌آموزان و نوجوانان در مدرسه و خانه است که نیازمند درمان است (Mahmoudi Nia et al., 2018). افسردگی رفتاری است که هم در انسان و هم در بسیاری از جانوران دیگر از سطوح تکاملی مختلف دیده می‌شود (Chester et al., 2018). این رفتار در محیط ناکام‌کننده بسیار بیشتر دیده می‌شود (Azimpour et al., 2020). دانش‌آموزان با اختلال افسردگی معمولاً قدرت مهار رفتار خود را ندارند و رسوم و اخلاق جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند زیر پا می‌گذارند در اغلب موارد والدین و مسئولین مدرسه درگیری پیدا می‌کنند و حرکات آن‌ها گاهی به حدی باعث آزار و اذیت اطرافیان می‌شود که باعث طرد از محیط‌های اجتماعی و تحصیلی می‌گردد (Megan et al., 2016). پژوهشگران معتقد هستند افسردگی مفهوم بسیار پیچیده‌ای است که از یک طرف تحت تأثیر عوامل موقعیتی و روان‌شناختی است و از طرف دیگر از عوامل ژنتیکی تأثیر می‌پذیرد (Casper et al., 2020).

است که این دوست نداشتن از سوی همسالان می‌تواند در نگرش و یا رفتار همسالان نمود پیدا کند (۲) طرد شدن زمانی اتفاق می‌افتد که همسالان در بافت یک گروه یکدیگر را می‌شناسند و با هم آشنا هستند. (۳) چرخه طرد شدن از سوی همسالان زمانی تکمیل می‌گردد که اعضای مهم گروه نیز فرد را کنار می‌گذارند (Chen & Yeung, 2023).

احترام خود یکی از مباحث اساسی مطالعات روان‌شناختی است که مزلو (۱۹۴۳) آن را تمایل به احترام گذاشتن و شناخت خود توصیف کرد. احترام خود اشاره به ارزیابی ذهنی فرد از ارزشش به عنوان یک انسان دارد (Aghajani et al., 2012). شواهد تحولی نشان می‌دهد احترام خود دارای پیامدهایی برای زندگی افراد است. به ویژه، مطالعات آینده نگر مطرح کرده اند که احترام خود بر موفقیت و رفاه افراد در حوزه‌های روابط اجتماعی، مسائل مربوط به مدرسه و تحصیل، مسائل مرتبط با کار، سلامت جسمی و سلامت روان تأثیر می‌گذارد (Heidarizad & Janbozorgi, 2022). در حقیقت احترام خود مثل یک سیستم ایمنی آگاهانه عمل نموده و مقاومت و ظرفیت لازم برای زندگی فرد را فراهم می‌آورد، از سوی دیگر احترام خود پایین، انعطاف‌پذیری فرد را در مقابل مشکلات کاهش می‌دهد، برای مثال پژوهش ستایشی اظهري و همکاران (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که احترام خود در رابطه سبک‌های دلبستگی و افسردگی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای بازی می‌کند به طوری که افسردگی در دانش‌آموزان با سبک‌های دلبستگی ناایمن که احترام خود کمتری داشتند، نسبت به دانش‌آموزان با سبک‌های دلبستگی ناایمن که احترام خود بالاتری داشتند، محتمل‌تر بود (Setayeshi Azhari et al., 2019). اواسط دوران کودکی، در شکل‌گیری احترام خود دوره مهمی است (Baezzat & Saleh Sedghpour, 2008). مطابق با نظریه رشد اریکسون (۱۹۸۶) دانش‌آموز در این دوره با بحران سخت‌کوشی در برابر حقارت روبرو است و اگر به خوبی بتواند از این بحران بگذرد،

دستاورد آن احساس شایستگی است. با وجود اهمیت این دستاورد، تحقیقات نشان داده است، احترام خود دانش‌آموزان در اواسط کودکی و هنگام ورود به مدرسه، کاهش قابل توجهی نشان می‌دهد (Zhou et al., 2023). در میان این گستره وسیع مهارت‌های مرتبط با خودتنظیمی به دلیل پیوند عناصر هیجانی، شناختی و رفتاری در بافتی واحد، مجموعه‌های کلیدی از قابلیت‌هایی را ارائه می‌دهد که در طراحی خط مشی برای رشد اجتماعی کودکان ضروری تشخیص داده شده است (Chen & Yeung, 2023). خودتنظیمی یکی از عواملی است که موجب افزایش توانش آن‌ها نسبت به بقیه گردیده است (Grammer et al., 2022). خودتنظیمی ساختاری چند بعدی متشکل از فرایندهای رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک است که تمام کوششهای آگاهانه یا ناآگاهانه شخص در جهت تعدیل حالات یا واکنش‌ها را در بر می‌گیرد (Berge et al., 2020). در کل، خودتنظیمی، کنش‌ها و واکنش‌ها را در سه حوزه مجزای شناخت، هیجان و رفتار تنظیم میکند. عنصر محوری تنظیم در طول دوره پیش دبستانی شامل توانایی بازداري تکانه‌ها، تنظیم هیجان‌های برانگیخته شده، بازداري رفتاری و فعال کردن رفتار متناسب با موقعیت است که به توانایی رو به رشد کودک در مدیریت مطالبات پویا و متغیر اجتماعی با دیگران کمک خواهد کرد. همچنین، دریافت شده است که مدارس دارای تنظیم رفتاری قوی، قابلیت اجتماعی و تحصیلی بیشتری را در بزرگسالی نشان می‌دهند (Russell & Russell, 2020). آموزش خودتنظیمی فرصتی را به دانش‌آموز ارائه می‌دهد تا ایستادگی در برابر امیال غریزی خود همچون خشم را تمرین کرده، نحوه تنظیم هیجان‌های خود را فراگیرد. از این‌رو، دانش‌آموز با فراهم کردن زمین‌های برای مداخله حداقلی هیجان‌ها، در حل مسائل اجتماعی می‌تواند منطقی‌تر عمل کرده و سازگارانه‌تر برخورد کند (Yee et al., 2017).

تان و لومنگ (۲۰۱۸) دریافتند خودتنظیمی و عدم تنظیم در کودکان پیش دبستانی با توانایی مدیریت چالشهای رفتاری و هیجانی در تعامل با همسالان همراه است. کمک به کودکان در یادگیری نحوه تنظیم رفتار و هیجانها در طول دوره‌های که خودتنظیمی در حال شکلگیری است؛ تعاملات شایسته اجتماعی را ارتقا بخشیده، احتمال نقص و ضعف مهارت‌های اجتماعی بعدی را کاهش می‌دهد (Tan & Lumeng, 2018). همچنین، بندل (۲۰۲۲) در مطالعات طولی ۱۷۰ کودک را در سنین ۴ و ۵ سالگی مشاهده و گزارش کرد که ارتباط معناداری بین خودتنظیمی و حل مسأله اجتماعی آن‌ها وجود دارد (Baezzat & Saleh Sedghpour, 2008). نتایج مطالعات فوق در نمونه کودکان دارای مشکلات رفتاری نیز تأیید شده است؛ همچنین، نتایج مطالعه ماسون (۲۰۲۱) در بررسی رابطه بین تنظیم هیجانی و مشکلات رفتاری ۳۲ دختر بیش فعال ۶ تا ۱۱ سال نشان داد دخترهای بیش فعالی که حداقل میزان بازداری و خودکنترلی و تهییج پذیری بالایی در قالب عصبانیت و ناامیدی داشتند؛ مشکلات رفتاری بیشتری را نشان دادند (Mason et al., 2021). در مجموع، از آنجایی که نواقصی در فرایندهای خودتنظیمی تأثیرات منفی بر دیگر مراحل برجسته رشدی، از جمله سازگاری و حل مسأله اجتماعی ایفا می‌کند لذا این مطالعه سعی دارد تأثیر آموزش خودتنظیمی بر طردشدگی، احترام خود دانش آموزان با اختلال افسردگی بررسی نماید.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان با اختلال افسردگی منطقه ۵ شهر تهران در سال ۱۴۰۳ بود و نمونه پژوهش تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دختر مدرسه ابتدایی طلوع سبز بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. بدین صورت که دانش‌آموزانی که از پرسشنامه افسردگی واحدی و همکاران (۱۳۸۷) حداقل امتیاز ۶۴ کسب کند به عنوان دانش‌آموز با اختلال

افسردگی شناخته می‌شود. ملاک ورود به پژوهش عبارت بود از رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش، داشتن توانایی خواندن و نوشتن، و ملاک های خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به ادامه شرکت در پژوهش، بیش از ۳ جلسه غیبت از درمان بود. پس از انتخاب افراد نمونه در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. در ادامه پرسشنامه‌ها در اختیار دو گروه قرار گرفت و سپس گروه آزمایش در معرض برنامه مداخله‌ای آموزش خودتنظیمی قرار گرفته و گروه گواه هیچ برنامه‌ای دریافت نکرد. بعد از اتمام دوره آموزشی یک بار دیگر به هر دو گروه پرسشنامه‌های لازم داده شد. در پرسشنامه‌ها برای رعایت اصول اخلاقی این عنوان قید شده بود که اطلاعات هر پرسشنامه کاملاً به صورت محرمانه بود. همچنین در صورت تمایل از نتایج پژوهش، پس از اتمام پژوهش نتایج در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت. در نهایت، داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس چند متغیره و با نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شدند. ابزار گردآوری اطلاعات به شرح زیر می‌باشد.

پرسشنامه افسردگی کودکان ماریاکواس (۱۹۸۵): این پرسشنامه توسط ماریا کواس و همکاران در سال ۱۹۸۵ طراحی شده و برای گروه سنی ۶-۱۲ سال ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۲۷ سوال پنج گزینه‌ای اصلاً (۰)، به ندرت (۱)، یکبار در ماه (۲)، یکبار در هفته (۳)، اغلب روزها (۴)، بود. سوال‌های این پرسشنامه برای سنجش پنج بعد پرسشنامه (خلق منفی، مشکلات بین فردی، احساس بی‌هودگی، فقدان احساس لذت، عزت نفس پایین) طراحی شده است. نمره‌های این پرسشنامه از ۰ تا ۱۰۸ متغیر بود و هرچه نمره به ۱۰۸ نزدیک تر بود افسردگی بالاتری وجود داشت. این پرسشنامه در نوبت پیش آزمون و پس آزمون توسط والدین یا معلم دانش‌آموز تکمیل می‌شود. در پژوهش میکائیلی و امامزاده، پایایی کل این آزمون ۰/۸۴ و روایی آن ۰/۸۰ به دست آمد (Setayeshi Azhari et al., 2019). در

پژوهش حاضر، ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد و روایی آن ۰/۷۸

محاسبه شد

پرسشنامه طرد همسالان ویسل سارید و استرنبرگ (۲۰۱۲): این ابزار

بر اساس نظریه آشر و همکاران ساخته شده و حاوی ۲۱ گویه است. این ابزار

چهار مؤلفه دارد (تهمت و بی احترامی، حمله فیزیکی، نادیده گرفتن، کنار

گذاشتن) که در پژوهش ویسل و همکاران ۶۲/۸ درصد از واریانس را تبیین

می کردند. گویه ها بر روی طیف لیکرت ۶ درجه ای قرار می گرفتند و نمره

بیشتر نشان دهنده طرد شدن بیشتر دانش آموز از سوی همسالان بود. اعتبار

این تست با استفاده از روش دو نیمه کردن معادل ۰/۸۲ و روایی آن معادل

۰/۸۶ درصد در مطالعه مرادیان گیزه رود (۱۳۹۷) گزارش شده است. در

پژوهش حاضر، ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد و روایی آن ۰/۸۸

محاسبه شد (Tajabadi et al., 2020).

فرم ابتدایی سیاهه احترام خود باتل (۲۰۱۲): پرسشنامه سیاهه احترام خود

ابزار سنجش غیرسوگیرانه برای اندازه گیری احترام خود است و ویراست

سوم آن را باتل در سال ۲۰۱۲ در سه گستره سنی ۶ تا ۱۸ سال (فرم ابتدایی

۶ تا ۸ سال، فرم متوسطه ۹ تا ۱۲ سال و فرم نوجوان ۱۳ تا ۱۸) تدوین کرده

است. فرم ابتدایی شامل ۲۹ ماده است. که جنبه های اجتماعی، عمومی،

والد/خانه و تحصیلی را میسنجد. این فرم زیرمقیاس ندارد و نمره احترام خود

کلی را مشخص می کند. ماده های سیاهه به صورت مثبت و منفی است. در

پژوهش باتل (۲۰۱۲) همبستگی بین نمره های احترام خود (باتل، ۲۰۱۲) با

نمره های مقیاس خودپنداشت کودکان پیرز - هریس (پیرز، ۱۹۸۴ نقل از چپو،

۱۹۸۸) محاسبه شد و نتایج نشان داد نمره کل مقیاس خودپنداشت کودکان با

بهره احترام خود کلی در سیاهه های احترام خود (باتل، ۲۰۱۲) ۰/۷۲ همبسته

است و به طور کلی زیرمقیاس ها برای همه گستره های سنی ۰/۵۰ و ۰/۶۰

همبستگی داشت (Heidarizad & Janbozorgi, 2022). در پژوهش

حاضر، ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۸۹ به دست آمد و روایی آن ۰/۸۴ محاسبه

شد.

بسته آموزشی خودتنظیمی هیجانی: مداخله آموزش خودتنظیمی در قالب

۸ جلسه گروهی ۵۰ دقیقه ای به صورت هفتگی برای گروه آزمایش اجرا شد.

در جلسه اول، شرکت کنندگان با یکدیگر آشنا شدند، قواعد گروه و اهداف

دوره بیان شد و ضرورت یادگیری مهارت های خودتنظیمی هیجانی معرفی

گردید. در پایان جلسه، از اعضا خواسته شد اهداف شخصی خود را برای

شرکت در جلسات یادداشت کنند. در جلسه دوم، به معرفی هیجان ها، تمایز

هیجان های طبیعی و مشکل زا، نام گذاری احساسات و شناسایی حالات

هیجانی در سطح جسمی و روانی پرداخته شد. جلسه سوم به بررسی

هیجان های بیماری زا، علائم اختلالات هیجانی، درمان های روان شناختی و دو

خطای شناختی رایج اختصاص داشت و شرکت کنندگان هیجانات منفی خود

را در فرم مشخصی ثبت کردند. در جلسه چهارم، تفسیرهای شناختی مورد

بررسی قرار گرفت، رابطه میان افکار، هیجان ها و رفتارها تحلیل شد و اعضا

با تمرین هایی یاد گرفتند چگونه تفسیرهای انعطاف پذیرتری داشته باشند.

جلسه پنجم بر رفتارهای ناشی از هیجان تمرکز داشت و اهمیت تجربه هیجان

در مقابل سرکوب آن آموزش داده شد. در جلسه ششم، تمرین های عملی

برای رویارویی با هیجان با تمرکز بر احساس های جسمی و موانع اجتماعی

اجرا شد. در جلسه هفتم، باورهای هسته ای مرتبط با طردشدگی و درماندگی

شناسایی و تحلیل شد و از شرکت کنندگان خواسته شد نمونه هایی از باورهای

خود را ارائه دهند. در جلسه هشتم، باورهای ناکارآمد شناسایی شده بازسازی

و با باورهای سالم جایگزین شدند، مرور نهایی بر محتوای جلسات انجام

گرفت و پس از آن آموزش اجرا شد. تمامی جلسات با تکالیف عملی بین جلسه ای و

تمرین های خودکاو همراه بود تا فرایند یادگیری و خودتنظیمی در

شرکت کنندگان تثبیت شود.

یافته‌ها

در این بخش از پژوهش به بررسی یافته‌ها در دو بخش توصیفی و

استنباطی پرداخته می‌شود. در جدول زیر به بررسی توصیف نمرات متغیرهای

پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون طردشدگی، احترام خود در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	آزمایش	کنترل	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
تهدید و بی‌احترامی	پیش آزمون	۳۴/۶۰	۱/۰۷	۳۴/۸۰	۲,۳۸۷	۲,۳۸۷
	پس آزمون	۳۱/۸۰	۲/۳۸	۳۴/۶۰	۲,۰۷۳	۲,۰۷۳
حمله فیزیکی	پیش آزمون	۲۸/۴۰	۱/۶۷	۲۷/۸۰	۱,۹۲۳	۱,۹۲۳
	پس آزمون	۲۵/۸۰	۱/۹۲	۲۸/۴۰	۱,۶۷۳	۱,۶۷۳
نادیده گرفتن	پیش آزمون	۲۸/۸۰	۱/۴۸	۲۸/۲۰	۱,۶۴۳	۱,۶۴۳
	پس آزمون	۲۶/۲۰	۱/۶۴	۲۸/۸۰	۱,۴۸۳	۱,۴۸۳
کنار گذاشتن	پیش آزمون	۲۶/۴۰	۱/۶۷	۲۶/۲۰	۱,۴۸۳	۱,۴۸۳
	پس آزمون	۲۴/۲۰	۱/۴۸	۲۶/۴۰	۱,۶۷۳	۱,۶۷۳
طرد همسالان	پیش آزمون	۱۱۶/۸۰	۷/۳۲	۱۱۵/۴۲	۷,۳۲۴	۷,۳۲۴
	پس آزمون	۱۰۶/۶۰	۷/۰۲	۱۱۴/۵۳	۷,۰۲۴	۷,۰۲۴
احترام خود اجتماعی	پیش آزمون	۱۴/۶۰	۲/۵۴	۱۴/۶۰	۲,۵۴۷	۲,۵۴۷
	پس آزمون	۱۷/۰۱	۲/۰۰	۱۴/۰۱	۲,۰۰۰	۲,۰۰۰
احترام خود عمومی	پیش آزمون	۱۵/۲۰	۲/۸۳	۱۵/۲۰	۲,۸۳۶	۲,۸۳۶
	پس آزمون	۱۷/۰۱	۲/۷۰	۱۵/۰۱	۲,۷۰۷	۲,۷۰۷
احترام خود والد/خانه	پیش آزمون	۱۴/۶۰	۲/۵۴	۱۴/۶۰	۲,۵۴۷	۲,۵۴۷
	پس آزمون	۱۸/۶۰	۲/۶۸	۱۴/۷۵	۲,۵۴۷	۲,۵۴۷
احترام خود تحصیلی	پیش آزمون	۱۷/۲۰	۲/۰۵	۱۷/۲۰	۲,۰۰۰	۲,۰۰۰
	پس آزمون	۲۰/۸۰	۲/۳۸	۱۷/۸۰	۲,۳۸۷	۲,۳۸۷
احترام خود	پیش آزمون	۶۱/۲۰	۵/۳۵	۶۱/۲۰	۵,۳۵۴	۵,۳۵۴
	پس آزمون	۶۸/۶۰	۶/۳۴	۶۱/۶۰	۶,۳۴۱	۶,۳۴۱

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد میانگین احترام خود در دو گروه کنترل و

آزمایش در پیش آزمون، تقریباً یکسان بود و گروه آزمایش در مرحله پس

آزمون افزایش یافته است. همچنین میانگین طردشدگی، در دو گروه کنترل و

آزمایش در پیش آزمون، تقریباً یکسان بود و گروه آزمایش در مرحله پس

آزمون کاهش یافته است. قبل از انجام تحلیل‌های آماری، پیش فرض‌های

آماري مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا پیش فرض شاپیرو و ویلک مورد بررسی

قرار گرفت و نتایج آن نشان داد که سطح معناداری همه متغیرهای پژوهش

هم در گروه آزمایش و هم در گروه کنترل معنادار نیستند ($p < 0/05$) بنابراین

این نتایج حاکی از برقراری نرمالیتی در تمام متغیر در پیش آزمون و پس

آزمون گروه آزمایش و کنترل است. همچنین، آماره چند متغیره لامبدای ویلکز

برابر ۰/۰۷۹، مقدار F برابر ۱۹/۳۲۹ و سطح معنی‌داری برابر ۰/۰۰۱ است. با

توجه به کوچکتر بودن سطح معنی‌داری از ۰/۰۵ و پس از تعدیل نمرات پیش

آزمون، میزان نمرات پس آزمون متغیرهای طردشدگی، احترام خود در گروه

آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) برای متغیرهای پژوهش

منبع تغییر	متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزورات
اثر پیش آزمون	تهدمت و بی احترامی	۰/۰۴۴	۱	۰/۰۴۴	۰/۰۲۹	۰/۸۶۷	۰/۲۶۵
	حمله فیزیکی	۰/۰۱۶	۱	۰/۰۱۶	۰/۰۱۱	۰/۹۱۸	۰/۱۰۴
	نادیده گرفتن	۰/۲۱۷	۱	۰/۲۱۷	۰/۱۴۱	۰/۷۱۱	۰/۰۸۹
	کنار گذاشتن	۰/۱۵۸	۱	۰/۱۵۸	۰/۱۰۸	۰/۵۳۴	۰/۱۲۰
	طرد همسالان	۰/۳۱۸	۱	۰/۳۱۸	۰/۳۵۹	۰/۵۵۴	۰/۱۲۸
	احترام خود اجتماعی	۰/۳۴۶	۱	۰/۳۴۶	۰/۶۱۸	۰/۴۲۶	۰/۰۸۸
	احترام خود عمومی	۰/۱۵۳	۱	۰/۱۵۳	۰/۱۴۰	۰/۵۷۲	۰/۱۲۵
	احترام خود والد/خانه	۰/۱۱۴	۱	۰/۱۱۴	۰/۰۵۷	۰/۴۶۳	۰/۰۷۷
	احترام خود تحصیلی	۰/۱۳۷	۱	۰/۱۳۷	۰/۱۷۰	۰/۷۲۸	۰/۰۸۹
	احترام خود	۰/۱۵۶	۱	۰/۱۵۶	۰/۱۶۲	۰/۱۵۰	۰/۱۱۸
اثر گروه	تهدمت و بی احترامی	۵/۲۰۲	۱	۱۷/۷۳۴	۱۱/۴۸۰	۰/۰۰۱	۰/۷۷۳
	حمله فیزیکی	۴/۶۴۲	۱	۱۵/۶۴۲	۲۹/۵۴۶	۰/۰۰۱	۰/۸۴۴
	نادیده گرفتن	۱۷/۴۲۶	۱	۱۶/۴۲۶	۲۱/۸۰۲	۰/۰۰۱	۰/۷۵۰
	کنار گذاشتن	۱/۳۵۲	۱	۱۶/۵۷۳	۱۰/۶۰۹	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳
	طرد همسالان	۵/۰۱۸	۱	۱۹/۲۵۴	۹/۱۰۹	۰/۰۰۱	۰/۷۷۲
	احترام خود اجتماعی	۳/۵۷۴	۱	۱۱/۵۷۴	۱۹/۸۰۹	۰/۰۰۱	۰/۷۶۹
	احترام خود عمومی	۵/۲۲۱	۱	۲۲/۳۴۲	۱۵/۱۲۴	۰/۰۰۱	۰/۶۴۸
	احترام خود والد/خانه	۴/۱۲۴	۱	۱۷/۷۴۱	۱۲/۵۵۳	۰/۰۰۱	۰/۷۰۵
	احترام خود تحصیلی	۳/۳۶۶	۱	۱۳/۰۲۴	۱۰/۵۸۳	۰/۰۰۱	۰/۷۱۱
	احترام خود	۵/۲۵۱	۱	۲۵/۰۴۸	۱۹/۰۲۴	۰/۰۰۱	۰/۸۳۷

بر اساس نتایج جدول ۲، با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان

متغیر همپراش (کمکی)، آموزش خودتنظیمی منجر به تفاوت معنادار بین

گروه‌ها در متغیرهای طردشدگی و احترام خود ($P > 0.001$) شد. بدین معنا

که بخشی از طردشدگی، احترام خود به دلیل تفاوت در عضویت گروهی

(تأثیر مداخله) بود. میزان تأثیر آموزش خودتنظیمی در متغیرهای طردشدگی

و احترام خود به ترتیب برابر ۰/۷۷۲، ۰/۸۳۷ به دست آمد؛ از این رو می‌توان

مطرح کرد که آموزش خودتنظیمی بر طردشدگی، احترام خود دانش آموزان

با اختلال افسردگی مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر طردشدگی،

احترام خود دانش‌آموزان با اختلال افسردگی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد

که آموزش خودتنظیمی بر کاهش طردشدگی و افزایش احترام خود

دانش‌آموزان با اختلال افسردگی تأثیر دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های

پیشین (Bendel-Stenzel et al., 2022; Berge et al., 2020; Egbert

et al., 2019; Mason et al., 2021) همسو بود. در تبیین نتیجه به دست

آمده می‌توان بر ماهیت آموزش خودتنظیمی استناد کرد چرا که آموزش

راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با برنامه ریزی

و سازماندهی و خودبازبینی به شیوه‌های تکلیف مدار فعالیت‌های روزمره

بپردازند. این دانش‌آموزان بواسطه خودتنظیمی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای افزایش ویژگی احترام خود آگاهی داشته باشند. در واقع این آموزش باعث میشود که دانش‌آموزان یاد بگیرند که خودشان به صورت درونی بر رفتار خود نظارت کنند رفتار خود را مورد ارزیابی قرار دهند پیامدهای آن را در نظر داشته باشند مانند آموزش‌های جلسه دوم که در این جلسه پاسخ‌های مقابله‌ای که درونی و یا بیرونی هستند با همکاری خود دانش‌آموزان شناسایی شدند و در نتیجه به خودتقویتی یا خود تنبیهی بپردازند (Bagwell & Coie, 2023; Bendel-Stenzel et al., 2022). از طرفی دانش‌آموزان افسردگی که طرد می‌شوند تمایل دارند بیشتر درگیر افسردگی ابزاری یا افسردگی فیزیکی شوند که برای رسیدن به یک هدف خاص طراحی شده است. آن‌ها بیشتر احتمال دارد که تبادلات تهاجمی را تحریک کنند و تشدید کنند. و احتمال بیشتری دارد که مجادله کنند، مزاحم، بی توجه، خارج از کار و بیش فعال باشند. دانش‌آموزان ی که توسط همسالان خود طرد می‌شوند نیز در مقایسه با سایر دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی ضعیف تری دارند. دانش‌آموزان طرد شده کمتر با دانش‌آموزان دیگر تعامل مثبت دارند و از نظر اجتماعی نسبت به دیگران بی‌حساس هستند، به عنوان مثال، اسباب‌بازی‌ها را در دست می‌گیرند، بد صحبت می‌کنند و نامناسب بازی می‌کنند. همچنین دانش‌آموزان طرد شده تمایل به انتظار پیامدهای اجتماعی منفی بیشتری دارند و بنابراین ممکن است در موقعیت‌های جدید با شایستگی کمتری رفتار کنند. آموزش خودتنظیمی به دلیل اینکه به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا رفتارشان را در غیاب حمایت و نظارت بزرگسالان اداره کنند بسیار مؤثر است (مانند) آموزش‌ها و تکلیف جلسه چهارم که به دانش‌آموزان، آموزش داده شد تا خودشان تکانه را به تدریج به تأخیر بیندازند و بین خواست و دریافت مدت زمان را طولانی تر (کنند و به آن‌ها می‌آموزد تا نسبت به

رفتارشان احساس مسئولیت کنند و در نتیجه این حس مسئولیت سبب میشود تا از لحاظ روانی عملکرد بهتر و در نهایت کنترل تکانه بهتری داشته باشند. تحقیقات قبلی اهمیت پیش‌آگهی طرد همسالان را در دوران کودکی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مشکلات رفتاری بعدی، بیش از تأثیرات افسردگی نشان داده‌اند. با این حال، پشتیبانی از نقش پیش‌بینی روابط همتایان بسیار اولیه برای مشکلات رفتاری بعدی قبلاً نشان داده نشده است. این مطالعه از چند طریق چنین حمایتی را ارائه می‌کند. همچنین بخشهایی از این برنامه که به گسترش توجه، ارزیابی شناختی، تعدیل پاسخ و ارزیابی و کاربرد مربوط می‌شود به مشکلات روان‌شناختی مربوط است و آن را کاهش می‌دهد (بندل، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، راهبردهای خودتنظیمی به توانایی فرد در روبرو شدن با هیجان منفی به جای اجتناب از آن در حالت پریشانی و درک توأم با شفقت جهت نیل به اهداف مهم مربوط می‌شود (روسل و روسل، ۲۰۲۰). در این راستا، آموزش برنامه راهبردهای خودتنظیمی سبب شد تا دانش‌آموزان با مشکل افسردگی آگاهی بیشتری نسبت به رفتارها و هیجانات و مشکلات خود پیدا کنند. با توجه به این که این دانش‌آموزان در پیش بینی و مشاهده واکنش‌های هیجانی و رفتارهای خود با مشکل مواجه هستند برای نظم بخشی و مدیریت رفتارهای خویش به برنامه هدفمندی نیاز دارند که هم بر شناخت و تفکر توجه داشته باشد و هم به رفتار جهت دهد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود. در این مطالعه از پرسشنامه های خودگزارشی استفاده شد، پژوهش بر روی گروهی از دانش‌آموزان با اختلال افسردگی با حجم نمونه کم انجام شد. همچنین فرصت انجام آزمون پیگیری فراهم نشد. علاوه بر این عوامل مختلفی مانند ساختار خانواده، فرهنگ و وضعیت اقتصادی و اجتماعی و طرد همسالان دانش‌آموزان با اختلال افسردگی اثرگذار است. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی با حجم نمونه بیشتری از هر دو جنس و در گروه‌های سنی مختلفی انجام گیرد و

- school students. *Child Mental Health Quarterly*, 4(3), 143-152. <https://childmentalhealth.ir/article-1-223-en.html>
- Azimpour, A., Nemati Habil, F., & Hadianfard, H. (2020). Predicting students' depression based on intelligence, temperament, and attachment. *Social Psychology Research*, 10(37), 65-86. https://www.socialpsychology.ir/article_109697.html
- Baezzat, F., & Saleh Sedghpour, B. (2008). A comparison of self-respect dimensions in dyslexic and normal elementary school students (grades 3 to 5) in Tehran. *Psychological studies*, 4(4), 65-80. <https://sid.ir/paper/67687/en>
- Bagwell, C. L., & Coie, J. D. (2023). The best friendships of aggressive boys: relationship quality, conflict management, and rule-breaking behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 5-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.11.004>
- Bendel-Stenzel, L. C., An, D., & Kochanska, G. (2022). Infants' attachment security and children's self-regulation within and outside the parent-child relationship at kindergarten age: Distinct paths for children varying in anger proneness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 221, 105433. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105433>
- Berge, J. M., Miller, J., Veblen-Mortenson, S., Kunin-Batson, A., Sherwood, N. E., & French, S. A. (2020). A bidirectional analysis of feeding practices and eating behaviors in parent/child dyads from low-income and minority households. *The Journal of Pediatrics*, 221, 93-98. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.02.001>
- Casper, D., Card, N., & Barlow, C. (2020). Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of adolescence*, 80, 41-52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.012>
- Chávez, D. V., Salmivalli, C., Garandeau, C. F., Berger, C., & Kanacri, B. P. L. (2022). Bidirectional Associations of Prosocial Behavior with Peer Acceptance and Rejection in Adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 51(12), 2355-2367. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01675-5>
- Chen, D., Drabick, D. A., & Burgers, D. E. (2022). A developmental perspective on peer rejection, deviant peer affiliation, and conduct problems among youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(6), 823-838. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0522-y>
- Chen, L., & Yeung, W. J. (2023). Pre-pandemic family resources and child self-regulation in children's internalizing problems during COVID-19: a multi-level social-ecological framework for emotional resilience. *Frontiers in psychology*, 14, 1203524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1203524>
- Chester, D. S., Lynam, D. R., Milich, R., & DeWall, C. N. (2018). Neural mechanisms of the rejection-aggression link. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 13(5), 501-512. <https://doi.org/10.1093/scan/nsy025>
- Egbert, A. H., Creber, C., Loren, D. M., & Bohnert, A. M. (2019). Executive function and dietary intake in youth: A systematic review of the literature. *Appetite*, 139, 197-212. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.04.013>
- Elam, K. K., Clifford, S., Ruof, A., Shaw, D. S., Wilson, M. N., & Lemery-Chalfant, K. (2022). Genotype-environment correlation by intervention effects underlying middle childhood peer rejection and associations with adolescent

دوره‌های آموزشی راهبردهای خودتنظیمی برای سایر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و خانواده‌های آن‌ها برگزار شود. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود مراکز آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان و نوجوانان از برنامه راهبردهای خودتنظیمی برای بهبود مشکل طرد دانش‌آموزان با مشکل افسردگی استفاده کنند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و

قدردانی می‌گردد.

References

- Aghajani, S., Khormaei, F., Rajabi, S., & Rostamoghli Khiavi, Z. (2012). The relationship between self-respect and self-efficacy with math anxiety in students. *School Psychology and Education*, 1(3), 6-26. https://jsp.uma.ac.ir/article_32.html
- Ahmadi, Z., Assaran, M., Seyed Moharrami, F., & Seyed Moharrami, I. (2017). The relationship between overt and relational depression and the level of hope in elementary

- Clinical Psychology and Personality (Daneshvar-e Raftar)*, 17(1 (Serial 32)), 53-60. <https://sid.ir/paper/208785/en>
- Tajabadi, Z., Dehghani, F., & Saehzadeh, M. (2020). The Role of Time Perspective and Peer Rejection in Predicting High-Risk Behaviors of Adolescents of Yazd City. *Ranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 8(2), 129-141. <https://doi.org/10.29252/ijhehp.8.2.129>
- Tan, C. C., & Lumeng, J. C. (2018). Associations between cool and hot executive functions and children's eating behavior. *Current nutrition reports*, 7(2), 21-28. <https://doi.org/10.1007/s13668-018-0224-3>
- Yee, A. Z., Lwin, M. O., & Ho, S. S. (2017). The influence of parental practices on child promotive and preventive food consumption behaviors: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 47. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0501-3>
- Zhou, R., Cui, J., & Yin, X. (2023). Perceived family relationships and social participation through sports of urban older adults living alone: An analysis of the mediating effect of self-respect levels. *Frontiers in Public Health*, 11, 1095302. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1095302>
- marijuana use. *Development and Psychopathology*, 34(1), 171-182. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001066>
- Glenn, D. E., Michalska, K. J., & Lee, S. S. (2021). Social skills moderate the time-varying association between aggression and peer rejection among children with and without ADHD. *Aggressive Behavior*, 47(6), 659-671. <https://doi.org/10.1002/ab.21991>
- Grammer, A. C., Balantekin, K. N., Barch, D. M., Markson, L., & Wilfley, D. E. (2022). Parent-Child influences on child eating self-regulation and weight in early childhood: A systematic review. *Appetite*, 168, 105733. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105733>
- Ha, T., van Roekel, E., Iida, M., Kornienko, O., Engels, R. C. M. E., & Kuntsche, E. (2019). Depressive Symptoms Amplify Emotional Reactivity to Daily Perceptions of Peer Rejection in Adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 48(11), 2152-2164. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01146-4>
- Heidarizad, M., & Janbozorgi, M. (2022). Investigating the effectiveness of a self-respect training package on elementary school students. *Islamic Education Quarterly*, 17(42), 95-111. <https://en.civilica.com/doc/1602361/>
- Kujawa, A., Arfer, K. B., Finsaas, M. C., Kessel, E. M., Mumper, E., & Klein, D. N. (2020). Effects of Maternal Depression and Mother-Child Relationship Quality in Early Childhood on Neural Reactivity to Rejection and Peer Stress in Adolescence: A 9-Year Longitudinal Study. *Clinical Psychological Science*, 8(4), 657-672. <https://doi.org/10.1177/2167702620902463>
- Mahmoudi Nia, S., Sepah Mansour, M., Emamipour, S., & Hassani, F. (2018). Comparing the effectiveness of depression alternative education program and stress inoculation training on adolescents' impulsivity. *Social Psychology Research*, 8(3), 1-18. https://www.socialpsychology.ir/article_82775.html
- Malamut, S. T., Garandeau, C. F., Badaly, D., Duong, M., & Schwartz, D. (2022). Is aggression associated with biased perceptions of one's acceptance and rejection in adolescence? *Developmental Psychology*, 58(5), 963-976. <https://doi.org/10.1037/dev0001333>
- Mason, T. B., Do, B., & Dunton, G. (2021). Interactions of approach motivation and self-regulation in relation to obesity in children. *Eating and Weight Disorders: EWD*, 26(1), 85-92. <https://doi.org/10.1007/s40519-019-00817-2>
- Megan, M., Dwight, M., Kirsten, O., & Christopher, J. (2016). Executive function and self-regulation mediate dispositional mindfulness and well-being. *Personality and individual differences*, 93, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.007>
- Russell, C. G., & Russell, A. (2020). "Food" and "non-food" self-regulation in childhood: A review and reciprocal analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00928-5>
- Saeedi, E., Sabouri Moghaddam, H., & Hashemi, T. (2020). Predicting the relationship between emotional intelligence and anger rumination with depression among students of Tabriz University. *Social Psychology Research*, 10(38), 65-82. https://www.socialpsychology.ir/article_114691.html?lang=en
- Setayeshi Azhari, M., Haj Aliloo, R., & Habibzadeh, A. (2019). Structural relationships between attachment styles and depression in students: The mediating role of self-esteem.