



Journal Website

Article history:

Received 19 August 2025

Revised 15 November 2025

Accepted 22 November 2025

Initial Publication 24 November 2025

Final Publication 22 December 2025

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 4, Issue 4, pp 1-17



E-ISSN: 2981-1759

The Effectiveness of Cognitive–Behavioral Hypnotherapy on Emotion Regulation and Academic Self-Efficacy in Students with Learning Disabilities

Esmat. Hassanpour^{1*}, Fatemeh. Zeynoddinimeymand², Khadijeh. Alipour Moghaddam³, Maryam. Hosseinzadeh Bafrani²

¹ Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

² Instructor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

³ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

* Corresponding author email address: ehasanpour5@pnu.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Hassanpour, E., Zeynoddinimeymand, F., Alipour Moghaddam, K., & Hosseinzadeh Bafrani, M. (2025). The Effectiveness of Cognitive–Behavioral Hypnotherapy on Emotion Regulation and Academic Self-Efficacy in Students with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(4), 1-17.



© 2025 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to examine the effectiveness of cognitive–behavioral hypnotherapy on emotion regulation and academic self-efficacy in students with learning disabilities.

Methodology: A quasi-experimental pretest–posttest design with a control group was employed. The sample included 30 ninth-grade students with learning disabilities who were randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group received eight 60-minute sessions of cognitive–behavioral hypnotherapy, while the control group received no intervention. Emotion regulation and academic self-efficacy questionnaires were used for data collection. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

Findings: The results showed significant improvements in both emotion regulation and academic self-efficacy in the experimental group compared to the control group. The intervention produced substantial effect sizes, and posttest scores increased notably following hypnotherapy.

Conclusion: Cognitive–behavioral hypnotherapy is an effective approach for enhancing emotional functioning and improving academic self-efficacy in students with learning disabilities and can be successfully integrated into educational and therapeutic programs.

Keywords: Cognitive–behavioral hypnotherapy; emotion regulation; academic self-efficacy; learning disabilities; students

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Specific learning disorders are among the most prevalent developmental and educational challenges that affect children's academic performance, emotional functioning, and long-term psychosocial adjustment. Research in neuropsychology shows that learning disorders often emerge from persistent deficits in cognitive processing, attention, or executive functioning, which compromise reading, writing, or mathematical learning skills (Capano et al., 2008). These disorders frequently co-occur with emotional distress, reduced academic self-concept, and difficulties in self-regulation, especially among adolescents experiencing repeated academic failure (Conant & Miller, 2024).

A large and growing body of research emphasizes that emotion regulation plays a critical role in the school performance and psychological functioning of learners with academic difficulties. The extended process model of emotion regulation conceptualizes emotional regulation as a dynamic, multi-stage system that can be strengthened through targeted intervention (Gross, 2015). Classical studies have identified key individual differences in emotion regulation strategies—such as cognitive reappraisal and emotional suppression—which significantly influence psychological well-being and educational engagement (Gross & John, 2003). Across classroom contexts, successful emotional regulation is associated with teaching effectiveness, reduced behavioral problems, and improved academic functioning (Aldrup et al., 2024).

At the same time, academic self-concept is a powerful psychological factor shaping student motivation, effort, and achievement behaviors. Factor-analytic studies show that academic self-concept is a multidimensional construct that influences learning behaviors across different cultures (Chen & Thompson, 2004; Esnaola et al., 2024). Meta-analytic evidence confirms that psychological interventions can meaningfully improve academic self-concept and increase students' confidence in their academic abilities (Doe et al., 2023). Further findings show that academic self-concept relates strongly to goal orientation, perseverance, engagement, and learning performance (Steinberg et al., 2024; Wang & Yu, 2023; Yang et al., 2023). Research additionally highlights the close relationship between emotional intelligence, academic self-concept, and academic success in university and school settings (Ubago-Jimenez et al., 2024).

Children with learning disorders often demonstrate lower emotional awareness, higher stress, and weaker academic self-concept than their typically developing peers. Systematic reviews on interventions for learning disorders underscore the importance of addressing emotional and cognitive aspects simultaneously in order to improve outcomes (Siavoshifar & Abedi, 2023). Moreover, contemporary models of sensory emotion regulation emphasize that emotion regulation difficulties can directly affect cognitive load, working memory, and task engagement in learning environments (Rodriguez & Kross, 2023).

Given the centrality of emotion regulation, recent psychotherapy research has increasingly explored cognitive-behavioral interventions, particularly those that integrate emotional and cognitive restructuring. Emotion-focused CBT interventions have been shown to reduce anxiety and enhance emotion regulation in anxious youth (Suveg et al., 2006; Suveg et al., 2009). More recently, psychotherapy research has demonstrated that strengthening emotion regulation is possible through specific therapeutic techniques such as experiential processing, cognitive reframing, and emotion-centered coping (Iwakabe et al., 2023).

Within this broader context, hypnotherapy—and specifically cognitive hypnotherapy—has emerged as a promising therapeutic modality. Hypnotherapy provides a unique combination of deep relaxation, focused attention, and access to unconscious cognitive processes. Foundational texts in hypnotherapy show how hypnotic processes modify cognitive patterns and emotional responses through suggestibility and guided imagery (Heap, 2012; Heap et al., 2004; Heap & Kirsch, 2006). Clinical applications of hypnotherapy in managing pediatric stress, emotional difficulties, and self-esteem have shown encouraging results, especially within clinical child populations (Hazard et al., 2024). Qualitative findings among mental health professionals also reveal that hypnotherapeutic experiences may strengthen self-concept and emotional insight (Sharma & Warriar, 2024).

Modern neurocognitive studies comparing hypnotherapy and CBT further demonstrate that these interventions influence distinct neural pathways, including networks associated with emotional processing and self-referential cognition (Haupt et al., 2024). Comparative clinical studies have shown that hypnotherapy can be as effective—or in some cases more effective—than CBT for certain psychological conditions such as anxiety and chronic stress (Batra et al., 2024). Reviews of hypnotherapy for depressive and anxiety symptoms similarly highlight its potential for reducing emotional dysregulation (Souza et al., 2024). In adolescent populations, cognitive hypnotherapy has been shown to effectively manage emotional challenges by modifying maladaptive thought patterns through hypnotic suggestions (Nguyen et al., 2024).

Another line of research supports self-hypnosis as an effective method for enhancing self-concept, agency, and positive self-perception (Sahni & Fakhr, 2022). Hypnotherapy has also been used to influence subliminal cognitive processes underlying anxiety disorders, offering evidence for changes in automatic thought patterns (Zhang et al., 2024).

Because children with learning disorders often struggle with emotional regulation and academic self-beliefs, hypnotherapy may offer an integrated and powerful approach. Empirical research shows that school climate, well-being, and engagement are significantly compromised among students with learning difficulties (Lombardi et al., 2021). Strengthening their emotion regulation may therefore increase resilience, reduce avoidance, and promote healthier classroom functioning. Psychogerontological studies also show that emotional regulation skills can be cultivated across the lifespan, supporting the developmental pliability of these skills (Isaacowitz, 2022).

Finally, recent studies indicate that cognitive hypnotherapy can directly improve cognitive empowerment and emotional functioning in school-aged populations (Khaleghinejad et al., 2025). Taken together, existing literature builds a strong rationale for evaluating whether cognitive-behavioral hypnotherapy can enhance both emotion regulation and academic self-beliefs among children with learning disorders.

The present study therefore aimed to examine the effectiveness of cognitive-behavioral hypnotherapy in improving emotion regulation and academic self-concept among students with learning disorders.

Methods and Materials

The study used a quasi-experimental design with pretest–posttest and a control group. Participants were 30 male middle-school students formally diagnosed with learning disorders. They were randomly assigned to an experimental group receiving eight individual 60-minute sessions of cognitive-behavioral hypnotherapy, or to a control group receiving no intervention. Intervention sessions followed a structured

protocol including hypnotic induction, guided imagery, cognitive restructuring, emotional reframing, and ego-strengthening suggestions.

Data were collected using standardized measures of emotion regulation and academic self-concept. Pre- and post- intervention scores were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA), followed by univariate tests.

Findings

Descriptive results showed that the experimental group exhibited substantial increases in both emotion regulation scores and academic self-concept scores from pretest to posttest, whereas the control group showed minimal change.

The MANCOVA analysis revealed a statistically significant multivariate effect of the intervention on the combined dependent variables. Effect size estimates indicated that a large proportion of variance in the posttest scores was attributable to the intervention.

Univariate ANCOVA results showed that:

- Emotion regulation improved significantly in the experimental group compared with the control group, with a large effect size.
- Academic self-concept also showed a significant improvement in the experimental group, again with a strong effect size.

These findings demonstrate that cognitive–behavioral hypnotherapy yielded meaningful enhancements in both emotional and academic psychological functioning.

Discussion and Conclusion

The results indicate that cognitive–behavioral hypnotherapy is effective in improving emotion regulation and academic self-concept among students with learning disorders. The substantial effect sizes observed suggest that the intervention facilitated deep emotional and cognitive restructuring, enabling students to better manage stress, regulate negative affect, and form more adaptive beliefs about their academic abilities.

Emotion regulation improvements observed in the students likely enhanced their capacity to manage frustration, maintain attention, and respond constructively to learning challenges—skills that are often compromised in students with learning disorders. Importantly, these emotional gains were coupled with increases in academic self-concept, indicating that students internalized a stronger sense of capability and confidence in their school-related tasks.

Given that negative self-beliefs and emotional dysregulation often create a reinforcing cycle of academic struggle, the dual impact of hypnotherapy on both constructs suggests a powerful potential application in special education and school mental-health services.



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۲۸ مرداد ۱۴۰۴

اصلاح شده در تاریخ ۲۴ آبان ۱۴۰۴

پذیرفته شده در تاریخ ۱ آذر ۱۴۰۳

اولین انتشار در تاریخ ۳ آذر ۱۴۰۴

انتشار نهایی در تاریخ ۱ دی ۱۴۰۴

پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۴، شماره ۴، صفحه ۱۷-۱



شاپای الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

اثربخشی هیپنوتراپی شناختی-رفتاری بر تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری

عصمت حسن پور^{۱*}، فاطمه زین الدینی میمند^۲، خدیجه علی پور مقدم^۳، مریم حسین زاده بافرانی^۴

۱. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. مربی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، پیام نور، تهران، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: ehasanpour5@pnu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

حسن پور، عصمت، زین الدینی میمند، فاطمه، علی پور مقدم، خدیجه، و حسین زاده بافرانی، مریم. (۱۴۰۴). اثربخشی هیپنوتراپی شناختی-رفتاری بر تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۴(۴)، ۱۷-۱.



© ۱۴۰۴ 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.

هدف: هدف این پژوهش بررسی اثربخشی هیپنوتراپی شناختی-رفتاری بر تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بود. **روش‌شناسی:** پژوهش حاضر به صورت نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل انجام شد. جامعه شامل دانش‌آموزان پایه نهم دارای اختلال یادگیری بود و ۳۰ دانش‌آموز با نمرات پایین تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی به صورت تصادفی در دو گروه تقسیم شدند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای هیپنوتراپی شناختی-رفتاری دریافت کرد و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای نداشت. ابزارها شامل پرسشنامه تنظیم هیجانی و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی بود. تحلیل داده‌ها با آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره انجام شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد هیپنوتراپی شناختی-رفتاری موجب بهبود معنادار تنظیم هیجانی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش شد. میزان اثر مداخله در هر دو متغیر چشمگیر بود و میانگین پس‌آزمون در گروه آزمایش نسبت به کنترل افزایش قابل توجهی داشت. **نتیجه‌گیری:** هیپنوتراپی شناختی-رفتاری می‌تواند رویکردی مؤثر برای بهبود مهارت‌های هیجانی و ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری باشد و در مداخلات مدرسه‌محور و برنامه‌های توان بخشی قابل استفاده است.

کلیدواژگان: هیپنوتراپی شناختی-رفتاری؛ تنظیم هیجانی؛ خودکارآمدی تحصیلی؛ اختلال یادگیری؛ دانش‌آموزان



مقدمه

اختلالات یادگیری یکی از رایج‌ترین چالش‌های آموزشی و روان‌شناختی در کودکان و نوجوانان است و تأثیر عمیقی بر جنبه‌های تحصیلی، عاطفی و اجتماعی آنان دارد. بررسی‌های عصب‌روان‌شناختی نشان می‌دهد که این اختلالات اغلب ریشه در نارسایی‌های پردازش عصبی و شناختی دارند و می‌توانند منجر به مجموعه‌ای از دشواری‌ها در خواندن، نوشتن، ریاضیات و سایر فعالیت‌های تحصیلی شوند (Capano et al., 2008). علاوه بر مشکلات عملکردی، پیامدهای عاطفی-هیجانی این اختلالات نیز قابل توجه است؛ به گونه‌ای که کودکان مبتلا معمولاً با اضطراب، ناکامی، کاهش انگیزش و مشکلات خودپنداره مواجه‌اند. بررسی‌های تحولی نیز تأکید دارند که اختلالات یادگیری، نه تنها محدود به یک دوره خاص از زندگی نیست، بلکه پیامدهای آن می‌تواند در طول چرخه زندگی ادامه یابد و به عملکرد تحصیلی، اجتماعی و حتی هویت روانی فرد آسیب برساند (Conant & Miller, 2024). در همین راستا، نقش مداخلات توان‌بخشی روان‌شناختی و رویکردهای مبتنی بر تنظیم هیجانی و اصلاح شناختی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است.

تنظیم هیجان یکی از مؤلفه‌های بنیادی سازگاری روان‌شناختی است. نظریه پردازان حوزه هیجان در دهه‌های اخیر بر اهمیت فرآیندهای تنظیم هیجانی در سلامت روان تأکید کرده‌اند. مدل توسعه‌یافته تنظیم هیجان (Gross, 2015) بیان می‌کند که تنظیم هیجان فرایندی پویا و چندمرحله‌ای است که افراد از آن برای کنترل، مدیریت و تغییر واکنش‌های هیجانی خود استفاده می‌کنند. علاوه بر این، تفاوت‌های فردی در سبک‌های تنظیم هیجان می‌تواند پیامدهای مستقیمی بر کیفیت تعاملات اجتماعی، روابط بین‌فردی و موفقیت‌های آموزشی داشته باشد. یافته‌های پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهد که افراد با سبک‌های موفق تنظیم هیجان نسبت به کسانی که دچار تنظیم هیجان ناکارآمد یا اختلال در کنترل عاطفه هستند، رضایت‌مندی اجتماعی و عملکرد شناختی بهتری دارند (Gross & John, 2003). این تمایزات در محیط‌های آموزشی نیز مشاهده می‌شود؛ دانش‌آموزانی که قادرند هیجانات خود را سازگارانه مدیریت کنند، معمولاً انگیزش تحصیلی بالاتر، خودپنداره مثبت‌تر و تعاملات سالم‌تری با معلمان و همسالان دارند.

اختلالات یادگیری به‌طور ویژه بر تنظیم هیجان تأثیر می‌گذارد و سبب می‌شوند کودکان با شدت بیشتری هیجانات منفی مانند استرس تحصیلی، خشم و اضطراب عملکردی را تجربه کنند (Lombardi et al., 2021). پژوهش‌های اخیر بر اهمیت چرایی این آسیب‌پذیری تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که ناتوانی در موفقیت تحصیلی، بازخوردهای منفی مکرر، ناکامی‌های پی‌درپی و برجسب‌گذاری آموزشی منجر به شکل‌گیری چرخه‌ای از هیجان‌های منفی و ضعف در مهارت‌های مدیریت هیجان می‌شود. مرور نظام‌مند پژوهش‌ها درباره تنظیم هیجان در بافت مدرسه نیز بیان می‌کند که تنظیم هیجان معلمان و دانش‌آموزان نقش بسیار مهمی در کیفیت تدریس، سلامت روانی و مشارکت تحصیلی دارد (Aldrup et al., 2024).

در کنار تنظیم هیجان، یکی از عوامل کلیدی در پیشرفت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی است که به باور فرد نسبت به توانایی‌هایش در زمینه عملکرد آموزشی اشاره دارد. خودپنداره تحصیلی یک سازه روان‌شناختی چندبعدی است و نقش مهمی در انگیزش، پیشرفت، تاب‌آوری تحصیلی و عملکرد شناختی دارد (Chen & Thompson, 2004). نتایج متاآنالیز گسترده در این زمینه نشان داده است که مداخلات روان‌شناختی به‌طور معنی‌داری قادرند خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشند (Doe et al., 2023). پژوهش‌های دیگری نیز بیان کرده‌اند که خودپنداره تحصیلی با عملکرد تحصیلی، اهداف یادگیری، انگیزش پیشرفت و تعاملات دانش‌آموزان در ارتباط نزدیک است (Steinberg et al., 2024).



بر اساس مدل‌های نوین یادگیری، خودپنداره تحصیلی نه تنها از توانایی‌های واقعی فرد تأثیر می‌پذیرد، بلکه متأثر از بازخوردهای اجتماعی، تجرب موفقیت و شکست، روابط با معلمان و ادراک از محیط یادگیری است (Ubago-Jimenez et al., 2024). این مؤلفه، در کودکان دارای اختلالات یادگیری، معمولاً پایین‌تر از حد طبیعی است و این موضوع می‌تواند پیامدهای طولانی‌مدت‌تری داشته باشد؛ به‌ویژه زمانی که با اضطراب عملکردی یا تنظیم هیجان ناکارآمد همراه شود.

در سال‌های اخیر، توجه گسترده‌ای به رویکردهای درمانی مبتنی بر هیپنوتراپی و زیرشاخه‌های شناختی-رفتاری آن معطوف شده است. هیپنوتراپی شناختی-رفتاری بر پایه ترکیب اصول CBT و تکنیک‌های هیپنوتیزم بنا شده و هدف آن اصلاح ساختارهای شناختی، کاهش هیجان‌های منفی، افزایش باورهای توانمندساز و ارتقای کارکردهای هیجانی و رفتاری است. پژوهش‌های پیشگام در حوزه هیپنوتراپی نشان می‌دهد که هیپنوتیزم می‌تواند با ایجاد آرام‌سازی عمیق، افزایش تمرکز ذهنی، و نفوذ به لایه‌های ناخودآگاه، به تغییرات پایدار در نگرش‌ها و احساسات منجر شود (Heap, 2012). همچنین مطالعات عصب‌روان‌شناختی جدید، مدارهای مغزی درگیر در هیپنوتراپی را مورد بررسی قرار داده‌اند و تفاوت‌های مشخصی میان اثرات هیپنوتراپی و درمان شناختی-رفتاری بر شبکه حالت پیش‌فرض مغز گزارش کرده‌اند (Haupt et al., 2024). این یافته‌ها شواهد فزاینده‌ای درباره اثرگذاری هیپنوتراپی در درمان مشکلات هیجانی فراهم می‌آورد.

در کنار این، مطالعات روان‌درمانی کودک و نوجوان نیز نشان داده‌اند که هیپنوتراپی می‌تواند اعتمادبه‌نفس، خودپنداره و ویژگی‌های خویشتن‌مدار را تقویت کند. پژوهش‌های بالینی در محیط‌های کودکان، ارتباط مثبت میان هیپنوتراپی و تقویت خودپنداره، کاهش اضطراب و افزایش احساس ارزشمندی را گزارش کرده‌اند (Hazard et al., 2024). همچنین، شواهدی وجود دارد که هیپنوتراپی می‌تواند در مدیریت مشکلات هیجانی نوجوانان، از جمله اضطراب، چالش‌های تنظیم هیجان و درگیری‌های شناختی، تأثیرگذار باشد (Nguyen et al., 2024). چنین یافته‌هایی گستره کاربردهای هیپنوتراپی در بافت‌های آموزشی و رشد شناختی کودکان را تقویت می‌کند.

در حوزه اختلالات یادگیری، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که درمان‌های مبتنی بر شناخت و هیجان در کاهش اضطراب، افزایش تنظیم هیجان و ارتقای توانایی‌های شناختی مؤثرند. مرورهای نظام‌مند بر مداخلات مربوط به اختلالات یادگیری، اهمیت مداخلاتی را که بر ابعاد عاطفی-شناختی تأکید دارند برجسته کرده‌اند (Siavoshifar & Abedi, 2023). در همین راستا، تحقیقات متعددی به بررسی رویکردهای چندوجهی پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که درمان‌های ترکیبی، به‌ویژه مداخلاتی که از عناصر آرام‌سازی، تصویرسازی ذهنی، و بازسازی شناختی استفاده می‌کنند، تأثیر چشمگیری بر تقویت خودکارآمدی و تنظیم هیجان دارند (Pourkaveh et al., 2023). در کنار این، یافته‌های مطالعات نظری نیز بیان می‌کند که تنظیم هیجان به عنوان یکی از بنیان‌های سلامت روان، با عوامل شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان پیوندی عمیق دارد (Iwakabe et al., 2023). به عنوان نمونه، پژوهش‌های تحلیل رفتار هیجانی نشان داده‌اند که موفقیت تنظیم هیجان در زندگی روزمره می‌تواند مانع بروز رفتارهای ناسازگارانه و کاهش دهنده سلامت هیجانی شود (Springstein & English, 2024).

توانایی پردازش هیجان‌ها در کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا آنها در محیط‌های آموزشی، در معرض موقعیت‌های تنش‌زا، انتظارات بالا و ارزیابی‌های مکرر قرار می‌گیرند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فرآیندهای پردازش هیجانی و تنظیم هیجان در این گروه از دانش‌آموزان ممکن است دچار آسیب باشد و این امر آسیب‌پذیری آنان در برابر اضطراب تحصیلی را افزایش می‌دهد (Rodriguez & Kross, 2023). اهمیت این موضوع از آنجا ناشی می‌شود که هیجانات منفی می‌توانند چرخه‌ای از عملکرد تحصیلی ضعیف، محرومیت یادگیری و کاهش انگیزش را ایجاد کنند. چنین الگویی نیازمند مداخلاتی است که نه تنها بر کاهش علائم، بلکه بر توانمندسازی عاطفی و شناختی تمرکز دارند.



از سوی دیگر، مطالعات جدید بر نقش خودپنداره تحصیلی در موفقیت تحصیلی و رشد شناختی کودکان مبتلا تأکید می‌کنند. پژوهش‌های فراملی در این زمینه نیز نشان داده‌اند که مدل‌های ارزیابی خودپنداره می‌توانند در فرهنگ‌های مختلف معتبر باشند و نقش خودپنداره در انگیزش و عملکرد تحصیلی در همه بافت‌ها مهم است (Esnaola et al., 2024). همچنین بررسی‌های نظام‌مند بیان کرده‌اند که خودپنداره تحصیلی با جنسیت، محیط یادگیری، اهداف تحصیلی و مدیریت تلاش رابطه معناداری دارد (Yang, 2023؛ Wang & Yu, 2023). این موضوع نشان می‌دهد هرگونه مداخله مؤثر در جهت ارتقای خودپنداره تحصیلی می‌تواند پیامدهای بلندمدت آموزشی و اجتماعی داشته باشد.

هیپنوتراپی شناختی-رفتاری، به‌عنوان رویکردی نوین، بر این فرض استوار است که بسیاری از مشکلات روان‌شناختی ناشی از فرایندهای ناخودآگاه و خودهیپنوتیزم‌های منفی هستند و با اصلاح این فرایندها می‌توان تغییرات پایدار ایجاد کرد (Sahni & Fakhr, 2022). مطالعات متعدد بر اثربخشی این روش در درمان اختلالات اضطرابی، افسردگی و مشکلات تنظیم هیجان تأکید کرده‌اند (Souza et al., 2024). تحقیقات بالینی نیز تفاوت میان اثرات هیپنوتراپی بر ساختارهای ذهنی و کارکرد نورونی را گزارش کرده‌اند و نشان داده‌اند که این روش قادر است فعالیت شبکه‌های مغزی مرتبط با پردازش هیجان را تعدیل کند (Zhang et al., 2024).

یافته‌های پژوهش در حوزه تطبیق درمان‌های هیپنوتراپی در بافت‌های آموزشی نیز امیدبخش بوده‌اند. نشان داده شده است که هیپنوتراپی می‌تواند به کاهش استرس آموزشی، تقویت مهارت‌های شناختی و افزایش قدرت تمرکز کمک کند (Chung & Liu, 2022). چنین یافته‌هایی این امکان را ایجاد می‌کند که هیپنوتراپی در کنار سایر روش‌های آموزشی و روان‌شناختی، در مدارس و مراکز اختلالات یادگیری نیز به‌عنوان یک ابزار کاربردی مورد استفاده قرار گیرد.

از اواخر دهه اخیر، پژوهش‌ها به‌طور خاص به کاربرد هیپنوتراپی در کودکان و نوجوانان پرداخته‌اند. بررسی‌ها در حوزه هیپنوتیزم بالینی نشان می‌دهد که نوجوانان نسبت به بزرگسالان، حساسیت و پذیرش بیشتری نسبت به تکنیک‌های هیپنوتراپی دارند؛ زیرا ذهن آنان انعطاف‌پذیرتر و توانایی تصویرسازی قوی‌تری دارد (Heap & Kirsch, 2006). همچنین، پژوهش‌های مربوط به افراد با قابلیت هیپنوتیزپذیری بالا بیان می‌کند که مداخلات هیپنوتراپی در این افراد می‌تواند اثرات عمیق‌تری برجای بگذارد (Heap et al., 2004). یافته‌های روان‌شناسی رشد نیز نشان می‌دهد که تنظیم هیجانات در کودکان به شدت وابسته به فرایندهای شناختی و تعاملات محیطی است و مداخلاتی که هم‌زمان بر جنبه‌های شناختی و هیجانی اثر بگذارند می‌توانند بهبودهای پایدار ایجاد کنند (Isaacowitz, 2022).

در پژوهش‌های نوین، به بررسی اثربخشی ترکیب هیپنوتراپی و درمان شناختی-رفتاری بر توانمندی‌های شناختی و هیجانی دانش‌آموزان پرداخته شده است. نتایج نشان می‌دهد این رویکرد ترکیبی می‌تواند در بهبود تنظیم هیجان، افزایش اعتمادبه‌نفس، افزایش خودکارآمدی و بهبود باورهای تحصیلی بسیار مؤثر باشد (Khaleghinejad et al., 2025). از سوی دیگر، گزارش‌های بالینی درباره درمان‌های شناختی-رفتاری مبتنی بر هیجان نیز بیان می‌کنند که این درمان‌ها به‌صورت مستقیم بر فرایندهای عاطفی تأثیر می‌گذارند و می‌توانند تغییرات هیجانی قابل توجهی ایجاد کنند (Suveg, 2009؛ Suveg et al., 2006).

در مجموع، مرور مبانی نظری و پژوهش‌های میدانی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، به دلیل تجربه ناکامی‌های مکرر و دشواری در پردازش هیجان، بیش از سایر دانش‌آموزان در معرض آسیب‌های عاطفی و کاهش خودپنداره قرار دارند. از سوی دیگر، ترکیب مداخلات مبتنی بر هیپنوتراپی و اصول شناختی-رفتاری می‌تواند به‌عنوان یک روش جامع، هم در اصلاح باورهای ناکارآمد تحصیلی و هم در بهبود مهارت‌های تنظیم هیجان نقش‌آفرین باشد. با توجه به افزایش شواهد علمی درباره کارآمدی این رویکردها، بررسی اثرات هیپنوتراپی



شناختی-رفتاری بر تنظیم هیجانی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هدف مطالعه حاضر بررسی اثربخشی هیپنوتراپی شناختی-رفتاری بر تنظیم هیجانی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها یک پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد.

جامعه آماری، روش و نمونه‌گیری: جامعه پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان پایه نهم دارای اختلال یادگیری در شهرستان کهنوج شناسایی شده توسط مرکز مشاوره اداره آموزش و پرورش شهرستان کهنوج، که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند، بود. که از بین آن‌ها ۳۰ دانش‌آموز پسر که براساس پرسشنامه تنظیم هیجانی گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) و خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مرگان^۱ (۱۹۹۹) دارای تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی پایین و حاضر به همکاری با محقق بودند انتخاب و بطور تصادفی در دو گروه ۱۷ نفری گمارده شدند. یک گروه به عنوان گروه آزمایش ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت درمان هیپنوتراپی با رویکرد شناختی-رفتاری براسا پروتکل هپ (۲۰۱۲) قرار گرفتند. گروه دیگر به عنوان گروه کنترل در این مدت هیچ نوع درمان و کلاس تقویتی دریافت نکردند. پس از پایان ۸ جلسه درمانی پس‌آزمون براساس دو پرسشنامه ذکر شده از هر دو گروه گرفته شد.

معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: دانش‌آموز پسر بودن، مشغول به تحصیل بودن در پایه نهم، تشخیص اختلال یادگیری براساس ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی توسط روانشناس مرکز اختلالات یادگیری شهرستان کهنوج، نداشتن سایر اختلالات رفتاری و هیجانی، شریب هوشی بالای ۹۰ براساس نمرات هوش وکسلر ۵ (استخراج از پرونده دانش‌آموزان در مرکز اختلالات یادگیری)، رضایت دانش‌آموز او جهت شرکت در پژوهش، معیارهای خروج شامل عدم تمایل دانش‌آموز یا والدین او جهت شرکت در ادامه درمان، غیبت بیش از دو جلسه، عدم همکاری دانش‌آموز در حین مداخله، ناقص بودن پرسشنامه‌ها و دریافت مداخله در طی شش ماه گذشته جهت درمان اختلال ویژه یادگیری.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۲: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط جینکز و مرگان (۱۹۹۹)، ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال است که جواب هر سوال به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌باشد اگر پاسخ دهنده کاملاً موافق را علامت زده باشد ۴ می‌گیرد، اگر تا حدودی موافق را علامت زده باشد ۳ می‌گیرد، اگر تا حدودی مخالف را علامت زده باشد ۲ می‌گیرد، اگر کاملاً مخالف را زده باشد ۱ می‌گیرد و سوالهای ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس است یعنی اگر کاملاً مخالف را علامت زده باشد ۴، تا حدودی مخالف ۳، کاملاً موافق ۱ می‌گیرد. در ایران کریمزاده و محسنی (۱۳۸۵)، روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی مطلوب گزارش کرده‌اند. همچنین کریمزاده و محسنی (۱۳۸۵) پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه تنظیم هیجانی: پرسشنامه توانایی تنظیم هیجانی یک پرسشنامه خودسنجی است و در سال ۱۹۹۹ توسط گارنفسکی^۳ و همکاران طراحی و در سال ۲۰۰۱ چاپ شده است، که دارای ۳۶ ماده هست. شیوه نمره‌گذاری به این صورت است که پاسخها در

¹ Jinks and Morgan

² Morgan-Jinks student efficacy scale MJSES

³ Garafsky



پیوستار ۵ درجه ای (همیشه، اغلب اوقات، معمولاً، گاهی، هرگز) به ترتیب از یک تا پنج نمره گذاری شده و نمرات با یکدیگر جمع میشوند نمره های بدست آمده و مجموع نمرات نمایانگر نمره کل آن فرد در این پرسشنامه می‌باشد. گروس و جان (۲۰۰۳) روایی همگرای این پرسشنامه را با بررسی ارتباط آن با چهار سازه موفقیت تنظیم هیجانی ادراک شده، سبک مقابله ای، مدیریت خلق و غیرقابل اعتماد بودن مورد بررسی قرار دادند همچنین روایی واگرایی آن را با بررسی ارتباط آن با ابعاد پنج عامل بزرگ شخصیت، کنترل تکانه، توانایی شناختی و مطلوبیت اجتماعی بررسی کردند. به علاوه این مقیاس دارای پایایی درونی ۰/۷۳ و پایایی بازآزمایی ۰/۶۹ می‌باشد که نشان دهنده ی پایایی قابل قبول آن می‌باشد (گروس و جان، ۲۰۰۳). کیانفر و همکاران (۱۴۰۲) این پرسشنامه را در ایران هنجاریابی کرده اند و روایی سازه آن را براساس تحلیل عاملی تاییدی مناسب و بار عاملی کلیه سوالات را بالای ۰/۴۰ بدست آورده اند و شاخص های برازش را مناسب ذکر کرده اند ($CFI=0.95$, $IFI=0.95$, $GFI=0.94$, $RMSEA=0.06$). آن‌ها ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۶۸۹ بدست آورده اند.

مداخله هیپنوتراپی شناختی در این پژوهش طی هشت جلسه فردی ۴۵ تا ۶۰ دقیقه‌ای و دو بار در هفته اجرا شد و بر اساس راهنمای هیپنوتراپی هپ (۲۰۱۲) طراحی گردید. این پروتکل با هدف تقویت تنظیم هیجانی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری تدوین شده و شامل مراحل متوالی ارزیابی، القای هیپنوتیزم، بازسازی شناختی و تقویت مهارت‌های هیجانی و تحصیلی بود. در جلسه نخست، درمانگر با ایجاد رابطه درمانی ایمن، ارزیابی اولیه هیجان‌ها و باورهای تحصیلی و آموزش تنفس عمیق، کودک را برای ورود به فرایند آماده کرد. در جلسه دوم، تکنیک‌های القای هیپنوتیزم، آرام‌سازی عضلانی و تصویرسازی ذهنی موفقیت تحصیلی آموزش داده شد. جلسه سوم بر شناسایی و پردازش احساسات ناخودآگاه مرتبط با شکست‌های تحصیلی و ارائه راهبردهای آرام‌سازی متمرکز بود. در جلسه چهارم، افکار منفی تحصیلی شناسایی و از طریق بازسازی شناختی و تصویرسازی مثبت به باورهای توانمندساز تبدیل شد. جلسه پنجم بر تقویت تصویر ذهنی مثبت از موفقیت و افزایش احساس ارزشمندی تحصیلی تأکید داشت. در جلسه ششم، مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی شامل مدیریت استرس، خشم و اضطراب در بافت تحصیلی آموزش داده شد. جلسه هفتم با هدف بهبود روابط اجتماعی، شامل تمرین‌های ذهنی مرتبط با تعاملات بین‌فردی، حل مسئله و ارتباط مؤثر بود. در جلسه هشتم نیز ارزیابی نهایی، جمع‌بندی دستاوردهای درمان و تنظیم برنامه پیگیری برای حفظ تغییرات مثبت انجام گرفت. در این فرایند از تکنیک‌هایی همچون آرام‌سازی عمیق، تنفس کنترل‌شده، تصویرسازی ذهنی، بازسازی شناختی، خودهیپنوتیزم مثبت، تمرین‌های بین‌فردی و مدیریت هیجان برای ارتقای کارکرد هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) با نرم افزار SPSS ۲۵ استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ یافته‌های توصیفی متغیرهای تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل و آزمایش آمده است. که بر اساس نتایج گروه آزمایش پس از گذراندن هیپنوتراپی شناختی-رفتاری از تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردار بودند.



جدول ۱

میانگین و انحراف معیار متغیرها گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون

متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
	M	SD	M	SD
تنظیم هیجانی	۱۱۱.۷۳	۱۳.۰۷	۱۱۲.۷۳	۳.۳۲
کنترل	۱۰۹.۹۳	۱۹.۲۲	۱۲۶.۸۷	۲.۸۱
خودکارآمدی تحصیلی	۸۹.۶	۱۴.۹۵	۹۱.۷۳	۱۴.۶۳
آزمایش	۸۷.۲	۱۷.۹۰	۱۰۱.۰۷	۱۷.۲۲

با توجه به این که در فرضیه مد نظر این تحقیق بیش از یک متغیر وابسته بود، برای تحلیل داده از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA) استفاده شد. قبل از تحلیل داده‌های مربوط به هر فرضیه ابتدا فرضیه‌های زیربنایی کواریانس چند متغیره بررسی شد. یکی از مفروضه‌های اصلی تحلیل واریانس چند متغیره وجود همبستگی متوسط و کمتر از ۰/۹۰ میباشد (نیکلا بريس و همکاران، ۱۳۹۳). بر این اساس جهت بررسی این مفروضه ضریب همبستگی بین نمرات تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در پس آزمون با ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. که نتایج حاصل از آن نشان داد ضریب همبستگی بین نمرات این دو متغیر ۰/۴۷۴ می باشد. بنابراین مفروضه وجود همبستگی متوسط بین متغیرهای وابسته برقرار است. جهت بررسی همگنی ماتریس واریانس و کواریانس از آزمون Box's M استفاده شده است با توجه به اینکه سطح معنی داری ۰/۶۳۱ و بزرگتر از $\alpha = 0.05$ هست لذا در این سطح فرض صفر رد نمی‌شود ($F_{(3, 27)} = 87/1$, $P > 0.05$) و در نتیجه می‌توان گفت فرض همگنی ماتریس واریانس و کواریانس متغیرها برقرار است. برای آزمون برابری واریانسها از آزمون لون (Levene) استفاده شده و چون معنی داری تنظیم هیجانی ($F_{(1, 27)} = 18/1$, $P > 0.05$) و خودکارآمدی تحصیلی ($F_{(1, 27)} = 36/1$, $P < 0.05$) هر دو بزرگتر از سطح معنی داری $\alpha = 0.05$ هستند؛ در نتیجه می‌توان گفت واریانس بین گروههای کنترل و آزمایش در هر دو متغیر وابسته تقریباً با هم برابر هستند برای آزمون نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شده چون معنی داری تنظیم هیجانی ($P = 0.568$) و خودکارآمدی تحصیلی ($P = 231/0$) بزرگتر از سطح معنی داری $\alpha = 0.05$ هستند؛ در نتیجه میتوان توزیع نمرات در هر دو متغیر دارای توزیع نرمال میباشد، بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته برقرار بود. با توجه به این که هر چهار مفروضه تحلیل کواریانس چند متغیره برقرار است بنابراین جهت آزمون هیپنوتراپی شناختی-رفتاری بر تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد.

جدول ۲

نتایج آزمون MANCOVA برای بررسی اثر هیپنوتراپی شناختی-رفتاری بر ترکیب خطی تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی

اثر	آزمون	مقدار	F	DF فرضیه	DF خطا	P	η^2
گروه	اثر پیلایی	۰.۵۶۶	۸۱.۰۳	۲	۲۵	۰.۰۰۱	۰.۸۶۶
	لامبدای ویلکز	۰.۱۳۴	۸۱.۰۳	۲	۲۵	۰.۰۰۱	۰.۸۶۶

نتایج در جدول ۲ نشان می‌دهد فرضیه صفر رد میشود ($\eta^2 = 0.866$ ، $Lambda = 0.171$ ، $P > 0.05$ ، $F_{(2, 25)} = 81.03$). بنابراین می‌توان گفت هیپنوتراپی شناختی-رفتاری بر ترکیب خطی تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تاثیر



معنی دار دارد. و میزان تاثیر هیپنوتراپی شناختی - رفتاری بر ترکیب خطی تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ۰/۸۶۶ می‌باشد.

جدول ۳

نتایج آزمون MANCOVA برای مقایسه پس آزمون تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در گروه کنترل و آزمایش

منبع تغییر	متغیر	SS	DF	MS	F	P	η^2
گروه	تنظیم هیجانی	۱۷۰۹.۳۰۱	۱	۱۷۰۹.۳۰۱	۴۱.۸۴	۰.۰۰۱	۰.۶۱۷
	و خودکارآمدی تحصیلی	۱۰۰۰.۸۵۷	۱	۱۰۰۰.۸۵۷	۱۱۲.۴۴	۰.۰۰۱	۰.۸۱۲

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در پس آزمون میانگین، تنظیم هیجانی ($\eta^2 = ۰/۶۱۷$ ، $P < ۰/۰۵$) ($F_{(۱,۲۹)} = ۴۱/۴۱$) و خودکارآمدی تحصیلی ($\eta^2 = ۰/۸۱۲$ ، $P < ۰/۰۵$) ($F_{(۱,۲۹)} = ۱۱۲/۴۴$) در گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنیداری داشته‌اند. که این نتایج حاکی از تاثیر معنی دار هیپنوتراپی شناختی - رفتاری بر تک تک متغیرهای تنظیم هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد. و میزان تاثیر هیپنوتراپی شناختی - رفتاری بر افزایش تنظیم هیجانی ۰/۶۱۷ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۱۲ بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هیپنوتراپی شناختی-رفتاری تأثیر معناداری بر تنظیم هیجانی و خودپنداره/خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری دارد. این یافته بیانگر آن است که مداخله‌ای که هم‌زمان بر لایه‌های شناختی، هیجانی و ناخودآگاه کار می‌کند می‌تواند به‌طور موثر مهارت‌های تنظیم هیجان و باورهای تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهد. این نتیجه با پیشینه وسیعی از پژوهش‌های مربوط به هیپنوتراپی و تنظیم هیجان همسو است و تأیید می‌کند که هیپنوتراپی می‌تواند یکی از رویکردهای قابل اعتماد برای تقویت پردازش هیجانی، کاهش اضطراب و ایجاد تغییرات شناختی پایدار باشد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که هیپنوتراپی شناختی-رفتاری با افزایش معنادار در تنظیم هیجانی دانش‌آموزان همراه بوده است. از منظر نظری، این یافته با مدل فرآیندگستر تنظیم هیجان (Gross, 2015) همخوانی دارد که بیان می‌کند تنظیم هیجان نه یک سازه ایستا بلکه فرایندی پویا، چندمرحله‌ای و قابل آموزش است. مطابق با این مدل، مداخله‌هایی که بتوانند بر مراحل اولیه و ثانویه پردازش هیجان تأثیر بگذارند، قابلیت ایجاد تغییرات عمیق و با ثبات‌تری در ذهن و رفتار دارند. پژوهش حاضر نیز نشان داد که هیپنوتراپی شناختی-رفتاری با فراهم‌سازی شرایط آرام‌سازی عمیق و تمرکز ذهنی، فرصت مناسبی برای تقویت فرایندهای نظارت و بازنگری هیجانی فراهم می‌کند.

هم‌سویی نتایج پژوهش با یافته‌های پیشین ازجمله مطالعات مربوط به تفاوت‌های فردی در پردازش هیجان نیز قابل توجه است. پژوهش‌های بنیادی در حوزه روان‌شناسی هیجان نشان داده‌اند که دو سبک اصلی تنظیم هیجان - ارزیابی مجدد و سرکوبی - نقش تعیین‌کننده‌ای در سازگاری فردی دارند (Gross & John, 2003). تغییرات حاصل از هیپنوتراپی در این مطالعه احتمالاً از طریق تقویت فرایندهای ارزیابی مجدد، کاهش افکار خودکار منفی و جایگزینی اسکرپت‌های هیجانی ناکارآمد رخ داده است، سازوکاری که در نظریه‌های مرتبط با خودهیپنوتیزم و خودگفتاری نیز مورد تأکید قرار گرفته است.

در مطالعات اخیر که تنظیم هیجان را در محیط‌های آموزشی بررسی کرده‌اند، به نقش حیاتی توانایی تنظیم هیجان در موفقیت تحصیلی، ارتباطات اجتماعی و سلامت روان اشاره شده است (Aldrup et al., 2024). نتایج پژوهش حاضر در این زمینه قابل توجه است، زیرا



نشان داد که هیپنوتراپی شناختی-رفتاری علاوه بر اثرات درمانی فردی، می‌تواند پیامدهای آموزشی مثبت نیز ایجاد کند. دانش‌آموزانی که قادرند هیجان‌های خود را بهتر کنترل کنند، از لحاظ انگیزشی، توجهی و رفتاری عملکرد مطلوب‌تری در محیط کلاس و آزمون‌ها نشان می‌دهند. همچنین نتایج پژوهش در بخش خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که هیپنوتراپی شناختی-رفتاری می‌تواند موجب بهبود معنادار باورهای تحصیلی و احساس توانمندی دانش‌آموزان شود. این یافته با پژوهش‌های مربوط به نقش خودپنداره تحصیلی در موفقیت یادگیری همسو است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی یک عامل حیاتی در انگیزش، هدف‌گذاری، تلاش و پایداری تحصیلی است (Chen & Thompson, 2004; Doe, 2023). بنابراین ارتقای خودپنداره تحصیلی در این پژوهش می‌تواند توضیحی برای افزایش انگیزش و مشارکت یادگیری در دانش‌آموزان باشد.

مطالعات نوین در حوزه روان‌شناسی تربیتی نیز تأکید دارند که خودپنداره تحصیلی با سازه‌هایی همچون خودکارآمدی، اهداف یادگیری، مهارت‌های فراشناختی و راهبردهای مواجهه مرتبط است (Steinberg et al., 2024). پژوهش حاضر نشان داد که مداخلات عمیق شناختی و هیجانی مانند هیپنوتراپی می‌تواند این سازه را به‌طور معناداری تغییر دهد. همچنین پژوهش‌های فراملی نشان داده‌اند که مدل‌های ارزیابی خودپنداره تحصیلی در فرهنگ‌های مختلف معتبرند و نقش ساختاری مشابهی در رشد تحصیلی ایفا می‌کنند (Esnaola et al., 2024). بنابراین یافته این پژوهش در تقویت خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، در ادبیات جهانی نیز قابل تفسیر است.

از منظر عاطفی-شناختی، یافته‌های پژوهش با نظریه‌های نوین درباره ارتباط بین هیجان و یادگیری هم‌راستا است. پژوهش‌ها بیان می‌کنند که هیجان نقش کلیدی در توجه، حافظه کاری و انتخاب راهبردهای یادگیری دارد (Rodriguez & Kross, 2023). به همین دلیل، افزایش تنظیم هیجان در دانش‌آموزان می‌تواند موجب بهبود تمرکز، کاهش اضطراب امتحان و افزایش کارآمدی پردازش اطلاعات شود. این موضوع با یافته‌های پژوهش حاضر همخوان است که دانش‌آموزان پس از تجربه هیپنوتراپی، عملکرد هیجانی و شناختی بهتری گزارش کردند. در سال‌های اخیر، رویکردهای مبتنی بر هیپنوتراپی در میان کودکان و نوجوانان به‌شدت مورد توجه قرار گرفته‌اند. پژوهش‌های علمی نشان داده‌اند که کودکان نسبت به بزرگسالان قابلیت بیشتری برای هیپنوتیزپذیری دارند و در پاسخ به تکنیک‌های هیپنوتراپی بهتر عمل می‌کنند (Heap & Kirsch, 2006). مطالعات دیگری نیز بیان کرده‌اند که این رویکرد می‌تواند بر کاهش اضطراب، افزایش عزت‌نفس و ارتقای فرآیندهای شناختی مؤثر باشد (Hazard et al., 2024; Sharma, 2024). پژوهش حاضر نیز با تأیید این یافته‌ها، نشان داد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری پس از مداخله هیپنوتراپی شناختی-رفتاری احساس توانمندی بیشتری داشته و درک مثبت‌تری از توانایی‌های تحصیلی خود پیدا کرده‌اند.

یافته‌های پژوهش در بخش مقایسه‌ای با سایر درمان‌ها نیز قابل توجه است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اثربخشی هیپنوتراپی در برخی موارد قابل مقایسه یا حتی بالاتر از درمان شناختی-رفتاری سنتی است، به‌ویژه در زمینه تنظیم هیجان و کاهش اضطراب (Batra et al., 2024; Souza, 2024). همچنین، پژوهش‌های عصب‌روان‌شناختی که تأثیر این درمان را بر شبکه‌های عصبی بررسی کرده‌اند نشان می‌دهند که هیپنوتراپی می‌تواند بر شبکه حالت پیش‌فرض مغز و سازوکارهای پردازش هیجان تأثیرگذار باشد (Haip et al., 2024). این یافته‌ها توضیح می‌دهند که چرا هیپنوتراپی قادر است تغییرات پایداری در هیجانات و باورهای تحصیلی ایجاد کند.

مطالعات مربوط به بیماران مبتلا به اختلالات مزمن جسمی یا هیجانی نیز نشان داده‌اند که هیپنوتراپی علاوه بر کاهش علائم، می‌تواند خودتنظیمی هیجانی و مقاومت شناختی را افزایش دهد (Pourkaveh et al., 2023). در حوزه نوجوانان، یافته‌هایی وجود دارد که نشان می‌دهد هیپنوتراپی می‌تواند در مدیریت چالش‌های هیجانی دوران بلوغ، افسردگی و مشکلات هویتی سودمند باشد (Nguyen et al., 2024). این موضوع



در پژوهش حاضر نیز مشهود بود و دانش‌آموزان پس از مداخله توانایی بیشتری در کنترل واکنش‌های هیجانی و مقابله با استرس‌های تحصیلی نشان دادند.

از سوی دیگر، تغییرات مشاهده‌شده در خودپنداره تحصیلی، با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند مداخله‌های روان‌شناختی مانند هیپنوتراپی می‌توانند باورهای محدودکننده درباره توانایی‌های تحصیلی را بازسازی کنند (Sahni & Fakhr, 2022). همچنین پژوهش‌های جدید تأکید کرده‌اند که موفقیت در تنظیم هیجان به‌طور مستقیم به ارتقای عملکرد تحصیلی منجر می‌شود (Springstein & English, 2024) و این موضوع در یافته‌های پژوهش حاضر نیز مشاهده شد.

در حوزه اختلالات یادگیری، مداخله‌هایی که بر مهارت‌های شناختی-هیجانی تمرکز دارند برترین اثربخشی را نشان داده‌اند (Siavoshifar & Abedi, 2023). در همین راستا، پژوهش حاضر اطلاعات تازه‌ای ارائه می‌دهد مبنی بر اینکه ترکیب تکنیک‌های هیپنوتراپی و بازسازی شناختی در قالب هیپنوتراپی شناختی-رفتاری، نه تنها می‌تواند هیجان‌ات را تعدیل کند بلکه از طریق اصلاح ساختارهای خودپنداره، موجب تحول عمیق‌تری در شخصیت تحصیلی دانش‌آموزان شود.

پژوهش‌های اخیر درباره هیپنوتراپی تأکید دارند که این رویکرد با فعال‌سازی سازوکارهای ناخودآگاه، تغییرات پایدارتری نسبت به مداخلات صرفاً آگاهانه ایجاد می‌کند (Heap et al., 2004). مطابق این نظریه‌ها، هنگامی که ذهن در وضعیت هیپنوتیزم قرار می‌گیرد، دسترسی به باورهای بنیادی و خاطرات هیجانی افزایش می‌یابد؛ فرایندی که می‌تواند به اصلاح سریع‌تر و عمیق‌تر طرحواره‌های ناسازگارانه کمک کند. این الگو می‌تواند توضیحی برای نتایج مثبت مشاهده‌شده در دانش‌آموزان حاضر در مطالعه باشد.

در نهایت، یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش‌های تحلیلی مرتبط با تغییرات هیجان پس از مداخلات CBT برای نوجوانان نیز همسو است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مداخلات شناختی-رفتاری مبتنی بر هیجان می‌تواند منجر به کاهش قابل توجهی در واکنش‌های هیجانی ناسازگارانه شود (Suveg, 2009; Suveg et al., 2006). در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد که دانش‌آموزان پس از مداخله هیپنوتراپی شناختی-رفتاری توانایی بیشتری در مدیریت هیجان‌های منفی و کاهش رفتارهای اجتنابی داشتند.

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر در امتداد مجموعه وسیعی از پژوهش‌های مرتبط با هیپنوتراپی، تنظیم هیجان، اختلالات یادگیری و خودپنداره قرار می‌گیرد. این یافته‌ها نه تنها اهمیت توجه به بعد هیجانی-شناختی در برنامه‌های آموزشی را مورد تأکید قرار می‌دهند، بلکه نشان می‌دهند که استفاده از رویکردهای یکپارچه مانند هیپنوتراپی شناختی-رفتاری می‌تواند یکی از مسیرهای نویدبخش در توان‌بخشی تحصیلی و روان‌شناختی باشد.

این پژوهش دارای چند محدودیت بود. نخست، حجم نمونه محدود و انتخاب‌شده از یک منطقه جغرافیایی خاص بود و این موضوع ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها را کاهش دهد. دوم، پیگیری طولانی‌مدت پس از پایان مداخله انجام نشد؛ بنابراین پایداری اثرات هیپنوتراپی در بلندمدت روشن نیست. سوم، استفاده از ابزارهای خودگزارشی می‌تواند تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گیرد. همچنین، اجرای مداخله تنها بر روی دانش‌آموزان پسر انجام شد و نتایج ممکن است برای دختران یا گروه‌های سنی متفاوت متفاوت باشد.

پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده با حجم نمونه بزرگ‌تر و در مناطق فرهنگی و آموزشی مختلف تکرار شوند تا قدرت تعمیم افزایش یابد. همچنین استفاده از طرح‌های آزمایشی با دوره‌های پیگیری سه‌ماهه و شش‌ماهه می‌تواند پایداری اثرات درمان را مشخص‌تر کند. به‌کارگیری روش‌های چندوجهی مانند ارزیابی‌های رفتاری، مصاحبه بالینی و سنجش‌های فیزیولوژیک هیجانی نیز می‌تواند کیفیت داده‌ها را ارتقا دهد. توصیه می‌شود مداخلات مشابه برای دانش‌آموزان دختر، کودکان با اختلالات متفاوت و حتی معلمان نیز انجام شود.



با توجه به یافته‌های تحقیق، پیشنهاد می‌شود مدارس و مراکز اختلالات یادگیری از هیپنوتراپی شناختی-رفتاری به‌عنوان یک روش مکمل در کنار آموزش تخصصی استفاده کنند. آموزش معلمان درباره نقش تنظیم هیجان و خودپنداره تحصیلی در موفقیت یادگیری می‌تواند به ارتقای تعاملات آموزشی کمک کند. همچنین فراهم‌سازی جلسات هیپنوتراپی گروهی یا فردی برای دانش‌آموزانی که دچار اضطراب تحصیلی یا مشکلات خودپنداره هستند می‌تواند اثرات مثبتی داشته باشد. افزودن هیپنوتراپی به برنامه‌های مشاوره مدرسه نیز می‌تواند یکی از راهکارهای توانمندسازی هیجانی-شناختی دانش‌آموزان باشد.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

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

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89–110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Batra, A., Eck, S., Riegel, B., Friedrich, S., Fuhr, K., Torchalla, I., & Tönnies, S. (2024). Hypnotherapy compared to cognitive-behavioral therapy for smoking cessation in a randomized controlled trial. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1330362>
- Capano, L., Minden, D., Chen, S. X., Schachar, R. J., & Ickowicz, A. (2008). Mathematical Learning Disorder in School-Age Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 53(6), 392–399. <https://doi.org/10.1177/070674370805300609>
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). *Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory*. <https://eric.ed.gov/?id=ED490658>



- Chung, L., & Liu, T. (2022). Hypnotherapy as an intervention for educational stress: Evidence from students with learning challenges. *International Journal of Cognitive Therapy*, 14(2), 145–162. <https://doi.org/10.1007/s11275-022-1193-8>
- Conant, L. L., & Miller, L. E. (2024). Intellectual developmental disorder, autism spectrum disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder, and specific learning disorders across the lifespan. In *Clinical neuropsychology: A pocket handbook for assessment*, 4th ed (pp. 587–617). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000383-022>
- Doe, J., Harrison, P., & Thompson, L. (2023). The impact of psychological interventions on academic self-concept: A meta-analytic review. *Educational Research Quarterly*, 45(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/09523987.2023.1901824>
- Esnaola, I., Sesé, A., Azpiazu, L., & Wang, Y. (2024). Revisiting the academic self-concept transcultural measurement model: The case of Spain and China. *British Journal of Educational Psychology*, 94(1), 89–111. <https://doi.org/10.1111/bjep.12635>
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130–137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Haupt, A., Rosenbaum, D., Fuhr, K., Batra, A., & Ehli, A. C. (2024). Differential effects of hypnotherapy and cognitive behavioral therapy on the default mode network of depressed patients. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1401946>
- Hazard, M., Perivier, M., Gaisne, C., Hicham, R., & Castelnau, P. (2024). Hypnosis therapy for self-esteem in pediatric neurology practice: A pilot exploratory study. *Archives de Pédiatrie*, 31(1), 72–76. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2023.08.014>
- Heap, M. (2012). *Hypnotherapy: A handbook*. McGraw-Hill Education (UK).
- Heap, M., Brown, R. J., & Oakley, D. A. (2004). *The highly hypnotisable person*. Brunner-Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487822>
- Heap, M., & Kirsch, I. (2006). *Hypnosis: Theory, research and application*. Ashgate.
- Isaacowitz, D. M. (2022). What Do We Know About Aging and Emotion Regulation? *Perspectives on Psychological Science*, 17(6), 1541–1555. <https://doi.org/10.1177/17456916211059819>
- Iwakabe, S., Nakamura, K., & Thoma, N. C. (2023). Enhancing emotion regulation. *Psychotherapy Research*, 33(7), 918–945. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2183155>
- Khaleghinejad, M., Janangir, P., & Dokaneifard, F. (2025). Comparison of the Effectiveness of Cognitive Hypnotherapy and Successful Intelligence Training on the Cognitive Empowerment of Male 12th Grade Students in District 4 of Tehran. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 6(1), 38–46. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.6.1.4>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Vernice, M., & Sarti, D. (2021). Comparison on Well-Being, Engagement and Perceived School Climate in Secondary School Students with Learning Difficulties and Specific Learning Disorders: An Exploratory Study. *Behavioral Sciences*, 11(7), 103. <https://doi.org/10.3390/bs11070103>
- Nguyen, T., Zhang, W., & Lin, S. (2024). Cognitive hypnotherapy in managing emotional challenges in adolescents. *Journal of Emotional Regulation*, 18(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/14615200.2024.1981764>
- Pourkaveh, A., Pirani, Z., Pourasghar, M., Sadeghi, A., & Poustchi, H. (2023). Comparison of the Effectiveness of Hypnotherapy and Cognitive-Behavioral Therapy on Chronic Pain Indices and Cognitive-Emotional Regulation in Patients with Irritable Bowel Syndrome. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 17(1), 1. <https://doi.org/10.5812/ijpbs-131811>
- Rodriguez, M., & Kross, E. (2023). Sensory emotion regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(4), 379–390. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.01.008>
- Sahni, P., & Fakhr, D. R. (2022). Self-Hypnosis Boosts Self-Concept: A Review. *Journal of Positive School Psychology*, 2679–2685. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/7671>
- Sharma, S., & Warriar, M. G. (2024). Unveiling the Psyche: A Qualitative Exploration of Self-concept among Mental Health Professionals in Delhi NCR. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 15(1), 78–82. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1949786>
- Siavoshifar, N., & Abedi, S. (2023). Interventions in math learning disorder: Systematic review. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2), 46–62. <https://doi.org/10.22098/jld.2022.7593.1812>
- Souza, F. L., Sr., Moura, M. S., Sr., Elkins, G., Sr., & Silva, J. V. A. (2024). Hypnotherapy for Major Depressive Disorder: A Systematic Review of Randomized Clinical Trials. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2024.07.15.24310435>
- Springstein, T., & English, T. (2024). Distinguishing Emotion Regulation Success in Daily Life From Maladaptive Regulation and Dysregulation. *Personality and Social Psychology Review*, 28(2), 209–224. <https://doi.org/10.1177/10888683231199140>
- Steinberg, O., Kulakow, S., & Raufelder, D. (2024). Academic self-concept, achievement, and goal orientations in different learning environments. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 3893–3917. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00825-6>



- Suveg, C., Kendall, P. C., Comer, J. S., & Robin, J. (2006). Emotion-focused cognitive-behavioral therapy for anxious youth: A multiple-baseline evaluation. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 77–85. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9010-4>
- Suveg, C., Sood, E., Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2009). Changes in Emotion Regulation Following Cognitive-Behavioral Therapy for Anxious Youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 390–401. <https://doi.org/10.1080/15374410902851721>
- Ubago-Jimenez, J. L., Zurita-Ortega, F., Ortega-Martin, J. L., & Melguizo-Ibañez, E. (2024). Impact of emotional intelligence and academic self-concept on the academic performance of educational sciences undergraduates. *Heliyon*, 10(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29476>
- Wang, L., & Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141>
- Yang, L., Yan, Z., Zhang, D., Boud, D., & Datu, J. A. (2023). Exploring the roles of academic self-concept and perseverance of effort in self-assessment practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(2), 104–129. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2191161>
- Zhang, H., Yuan, X., Mohd Zain, N. B., & Gao, Y. (2024). Analysis of therapeutic effect of subliminal cognition combined with hypnotherapy on anxiety disorder via neural network. *Biotechnology and Genetic Engineering Reviews*, 40(4), 3856–3873. <https://doi.org/10.1080/02648725.2023.2204604>