

Investigating Emotion Regulation Skills Training on Academic Adjustment in Students with Specific Learning Disabilities

Badri R¹, Nemati Sh², *Mohseni Nezhad L³

Author Address

1. Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran;
 2. Associate Professor, Department of Psychology and Educational sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran
 3. MA in Educational Psychology, Department of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
- * Corresponding Author Email: lmohseni67@gmail.com

Received: 2018 June 1; Accepted: 2018 June 20

Abstract

Background & Objectives: Emotional regulation refers to the ability to access strategies that allow individuals to reduce the intensity of the emotion when needed. In other words, being hurt by others must not be responded to with harsh physical actions or other ineffective reactions. The current research aimed to study the effects of emotion regulation skills training on academic adjustment in students with specific learning disabilities.

Methods: This was a quasi-experimental study with a pretest-posttest and a control group design. The Adjustment Inventory for School Students (AISS) developed by Sinha and Singh (1998) was applied for data collection. Moreover, we used the training package of emotion regulation skills. The statistical population of the study included all students with specific learning disabilities in the fourth and fifth grades in Tabriz City, Iran. The sample consisted of 40 students (20 per experimental and control groups) who were selected through convenience sampling technique. The experimental group received the emotion regulation package training in eight 90-min sessions. Next, the posttest was performed. The coefficient of reliability of the Sinha and Singh compatibility scale was obtained as 0.95 by the split-half method and 0.93 by re-examination.

Results: According to the statistical analysis, the mean and standard deviation of the academic adjustment of the experimental group changed from 13.1±3.14 before the intervention to 2.3±3.12 after intervention, and control group changed from 12.2±3.19 before the intervention to 13.1±3.22 after intervention. In addition, analysis of covariance showed that the intervention training program is effective ($p<0.001$).

Conclusion: According to the present study findings, the program of training emotion regulation skills is effective in increasing the academic adjustment of students with a specific learning disability; thus, teaching these skills is required for this population.

Keywords: Emotion regulation training, Academic adjustment, Specific learning disorder.

بررسی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه

رحیم بدری^۱، شهرزاد نعمتی^۲، *لیلا محسنی‌نژاد^۳

توضیحات نویسندگان

۱. استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران؛
 ۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران؛
 ۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
 *رایانامه نویسنده مسئول: Lmohseni67@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۱ خرداد ۱۳۹۷؛ تاریخ پذیرش: ۳۰ خرداد ۱۳۹۷

چکیده

زمینه و هدف: تنظیم هیجانی یکی از مهارت‌های مهم روان‌شناختی است که نقش مهمی در کمک به سازگاری افراد با اختلال یادگیری ویژه ایفا می‌کند. هدف کلی این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بود.

روش بررسی: طرح پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. بدین منظور ۴۰ نفر از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شده و سپس به‌طور تصادفی به دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و گواه تقسیم شدند. در هر دو گروه پرسش‌نامه سازگاری سینه‌ها و سینگ (۱۹۹۸) به صورت مصاحبه ساختارمند تکمیل شد. به افراد گروه آزمایش در هشت جلسه آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی صورت گرفت. سپس از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. در نهایت اطلاعات جمع‌آوری شده به وسیله پرسش‌نامه با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: طبق تحلیل آماری، میانگین و انحراف معیار سازگاری تحصیلی گروه آزمایش از ۱۳/۱۴±۳/۱۳ در قبل از مداخله به ۲/۳±۳/۱۲ در بعد از مداخله و در گروه گواه میانگین از ۱۲/۲±۳/۱۹ در پیش‌آزمون به ۱۳/۱±۳/۲۲ در پس‌آزمون رسید. به علاوه تحلیل کوواریانس نشان داد که برنامه آموزشی مداخله‌ای مؤثر است ($p < 0/001$).

نتیجه‌گیری: مداخلات آموزشی مهارت‌های تنظیم هیجانی می‌تواند رویکرد درمانی مؤثری در جهت بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه باشد.

کلیدواژه‌ها: تنظیم هیجان، سازگاری تحصیلی، اختلال یادگیری ویژه.

اختلال یادگیری ویژه^۱ اختلال عصب-تحولی است که موجب بروز مشکلاتی در فرایند یادگیری درسی می‌شود. یکی از ویژگی‌های اصلی اختلال یادگیری ویژه، وجود مشکلات مستمر در مهارت‌های تحصیلی اصلی است که شامل سیالی خواندن، درک خواندن، بیان نوشتاری و استدلال ریاضی می‌شود. میزان شیوع این اختلال در کودکان مدرسه‌رو ۳ تا ۱۷ درصد گزارش شده است (۱). اختلال یادگیری مشکلاتی را در زمینه‌های اجتماعی و هیجانی و تحصیلی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که فهم کامل آن نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی و عاطفی و رفتاری زندگی فرد است (۲،۳). این گروه از دانش‌آموزان دارای مشکلات اجتماعی و عاطفی و تحصیلی هستند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شوند (۳). مشکلات سازگاری (تحصیلی) یکی از متغیرهایی است که احتمالاً به دلیل وجود اختلال یادگیری در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. سازگاری، مکانیسمی است که افراد را قادر می‌سازد تا در حل مسائل سازشی، اطلاعات هیجانی را به‌دست آورده و به‌کار گیرند؛ همچنین آن‌ها را قادر می‌سازد تا مطابق الزامات بافت و محیط، تجربه و ابراز هیجانی را تعدیل و تنظیم کنند (۴). از جمله درمان‌هایی که می‌تواند بر سازگاری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و تاکنون کمتر مدنظر پژوهشگران قرار گرفته، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان برای کودکان با اختلال یادگیری است. تنظیم هیجانی به مجموعه‌ای از توانایی‌هایی گفته می‌شود که از طریق آن فرد احساسات خود را به‌دقت نظارت می‌کند و از راهبردهای مؤثر برای تغییر هیجان‌ها استفاده می‌نماید و در توانایی تعدیل احساسات خویش دارای اطمینان به خود است (۵).

شواهدی وجود دارد که آموزش پذیرش/تعهد و تنظیم هیجان سازگاری دانش‌آموزان با اختلال ریاضی را بهبود می‌بخشد (۶). سازگاری تحصیلی مفهومی چندبعدی بوده و به‌معنای توانایی افراد در پاسخ‌گویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف آموزشی است (۷). دوران تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری مانند افراد عادی دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریع اتفاق می‌افتد (۸)؛ از این رو سازگاری تحصیلی به‌عنوان یکی از ابعاد کلی سازگاری روانی اجتماعی، مدنظر پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده و تلاش‌های زیادی در راستای تعیین عوامل مؤثر بر آن از سوی محققان صورت گرفته است؛ مثلاً برخی از پژوهشگران مفهوم وسیع سازگاری تحصیلی را مشتمل بر چیزی غیر از صرف توان بالقوه تحصیلی دانش‌آموزان تلقی کردند (۹). روسر^۲ و همکاران بیان کردند دانش‌آموزانی که در امر سازگاری تحصیلی با اشکال روبه‌رو می‌شوند این مشکل غالباً در سایر ابعاد نیز تظاهر می‌کند (۱۰).

مرور ادبیات پژوهشی مربوط به اختلال یادگیری ویژه حاکی از آن است که این گروه از دانش‌آموزان به‌لحاظ تنظیم هیجانی درمقایسه با همسالان عادی‌شان مشکلات درخور توجهی را از خود نشان می‌دهند (۱۱). در این راستا آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی به‌عنوان خلأ پژوهشی برای کمک به این گروه از کودکان مشاهده شد؛ لذا هدف

پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بود. در این پژوهش این فرضیه بررسی شد که آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری مؤثر است.

۲ روش بررسی

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. در این پژوهش طی هشت جلسه یک‌ونیم‌ساعته به‌مدت دو ماه بسته آموزشی مهارت‌های تنظیم هیجانی به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه آموزش داده شد. همچنین اندازه‌گیری متغیر سازگاری تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه گواه و آزمایشی صورت گرفت.

جامعه آماری در این پژوهش عبارت بود از تمامی دانش‌آموزان پسر با اختلال یادگیری ویژه در پایه‌های چهارم و پنجم که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در مدارس تبریز مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس، از یکی از مدارس عادی ناحیه دو تبریز پنج کلاس از پایه چهارم و پنج کلاس از پایه پنجم به تعداد ۳۷۲ نفر انتخاب شده و ۴۳ نفر از آن‌ها به‌عنوان دانش‌آموز با اختلال یادگیری ویژه با توجه به پرونده تحصیلی شناسایی شدند. ۴۰ نفر از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه (۲۰ نفر از میان پنج کلاس پایه چهارم و ۲۰ نفر از میان پنج کلاس پایه پنجم) به‌صورت تصادفی در دو گروه، یک‌گروه آزمایش (۲۰ نفر) و یک‌گروه گواه (۲۰ نفر) قرار گرفتند. مدرسه عادی و دولتی بود؛ اما دانش‌آموزان خدمات آموزشی مخصوص اختلال یادگیری ویژه را دریافت می‌کردند. به‌منظور آنکه دانش‌آموزان منتخب ناتوانی ذهنی نداشته باشند، از نمره هوشی آزمون ریون درج‌شده در پرونده تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد و دانش‌آموزان با بهره هوشی کمتر از ۹۰ از نمونه پژوهش حذف شدند. شایان ذکر است تمامی افراد انتخاب‌شده به‌عنوان نمونه تحقیق، در پرونده تحصیلی‌شان وجود اختلالات یادگیری تأییدشده توسط مرکز مشاوره اختلالات یادگیری ثبت شده بود. پرونده تحصیلی دانش‌آموزان باوجود اینکه فرایندهای قانونی لازم را برای واجد شرایط بودن خدمات اختلال یادگیری ویژه سپری کرد (آزمون‌های ارزیابی و نیز مصاحبه بالینی را برای تشخیص داشتند) مجدداً تحت واکاوی قرار گرفت و ارزیابی بالینی در مورد وجود اختلال یادگیری ویژه از طریق سنجش خود دانش‌آموزان و مصاحبه با معلمان انجام شد.

ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: ۱. جنسیت پسر؛ ۲. دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم؛ ۳. تحصیل در مدارس عادی دولتی؛ ۴. فقدان ناتوانی ذهنی؛ ۵. داشتن اختلال یادگیری ویژه؛ ۶. داشتن پرونده در مرکز اختلالات یادگیری.

در این پژوهش برای اندازه‌گیری میزان سازگاری دانش‌آموزان از پرسش‌نامه سینه‌ها و سینگ^۳ (۱۹۹۸) استفاده شد. این پرسش‌نامه، ابزار خودگزارشی مداد-کاغذی است که در سال ۱۹۹۳ توسط سینه‌ها و سینگ با هدف تفکیک دانش‌آموزان با سازگاری خوب از دانش‌آموزان

1. Specific learning disorder

2. Roeser

3. Sinha & Singh

خاصی بود که آزمودنی‌ها پس از طی دوره آموزشی و آشنایی درباره ماهیت هیجان‌ها، بیان هیجان‌ها، شناسایی هیجان‌های غیرانطباقی، ارزیابی دوباره آن‌ها و تمرکز بر جنبه‌های مثبت، ارتباط بین هیجان‌ها، افکار، واکنش‌های بدنی و رفتارها و... کسب کردند. آموزش تنظیم هیجان به صورت بسته آموزشی در هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به فراگیران ارائه شد. اهداف آموزش تنظیم هیجانی در این جلسات عبارت بود از:

۱. افراد هیجان‌هایی را که تجربه می‌نمایند، درک کنند.
- الف. هیجان‌ها را شناسایی (مشاهده و توصیف) کنند.
- ب. بفهمند هیجان‌ها برایشان چه کارهایی انجام می‌دهند.
۲. کاهش آسیب‌پذیری هیجان‌ها:
- الف. آسیب‌پذیری ناشی از هیجان منفی را کاهش دهند.
- ب. هیجان‌های مثبت را افزایش دهند.
۳. رنج هیجانی را کاهش دهند.
- الف. هیجان‌های دردناک را به وسیله ذهن‌آگاهی رها کنند.
- ب. هیجان‌های دردناک را به واسطه عمل متضاد تغییر دهند.

با سازگاری ضعیف (در محدوده سنی ۱۴ تا ۱۸ سال) از لحاظ عاطفی و تحصیلی و اجتماعی تدوین شد و شامل ۶۰ سؤال (برای هر حوزه ۲۰ سؤال) است. پاسخ سؤال‌های پرسش‌نامه به صورت بلی و خیر می‌باشد که به صورت دستی قابل نمره‌گذاری است. در سازگاری تحصیلی پرسش‌نامه با نمرات بیشتر نشان‌دهنده وضعیت درسی و تحصیلی ضعیف و با نمرات کمتر مخصوص علاقه‌مندی به تحصیل و مدرسه است. این پرسش‌نامه در سال ۱۳۷۷ توسط کرمی ترجمه شد. ضریب پایایی آزمون با روش دونیمه‌کردن و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۳ گزارش شده است (۱۲). در پژوهش حاضر ضریب پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد. با توجه به اینکه دانش‌آموزان حاضر در پژوهش در محدوده سنی ۱۰ و ۱۱ سال قرار داشتند و به نرم سنی مقیاس نزدیک بودند، پرسش‌نامه به صورت مصاحبه ساختارمند تکمیل شد. بسته آموزشی تنظیم هیجان در این پژوهش توسط اقبالی طراحی شده است. این برنامه آموزشی مبتنی بر آموزش تنظیم هیجان در رفتاردرمانی دیالکتیکی لینهان^۱ بود. در این پژوهش تنظیم هیجان شامل توانایی

جدول ۱. جلسات برنامه آموزشی مهارت‌های تنظیم هیجان

جلسه اول	تعریف تنظیم هیجان. دلیل لازم بودن آموختن این مهارت‌ها. بیان دیدگاه‌های درست درباره هیجان‌ها. مروری بر هیجان‌های اولیه و ثانویه. اهداف آموزش تنظیم هیجان (درک کردن هیجان‌های تجربه‌شده، کاهش دادن آسیب‌پذیری هیجانی و رنج هیجانی).
جلسه دوم	تکلیف: توصیف دو نمونه از تجربه هیجانی با مشخص کردن هیجان اولیه و ثانویه. توصیف هیجان‌ها (رویداد ایجادکننده، تفسیر رویداد، تغییرات بدنی، پاسخ بدنی به هیجان‌ها، برانگیزاننده‌های عمل، بیان و ارتباط و اثرات بعدی). آشنایی با حالت‌های هیجانی. استفاده از راهنمای درمان ۲ و ۳. تکلیف: تکمیل کاربرگ ۱.
جلسه سوم	نکاتی برای توصیف هیجان‌ها، استفاده از راهنمای درمان ۴. روش‌هایی برای توصیف هیجان‌ها (مثلاً درباره واژه دوست داشتن: رویدادهای برانگیزاننده برای احساس کردن دوست داشتن، تفسیر فعال‌کننده احساسات عشق، تجربه کردن هیجان دوست داشتن، بیان و عمل کردن بر اساس دوست داشتن و اثرات بعدی دوست داشتن). تکلیف: تکمیل کاربرگ ۲.
جلسه چهارم	کارکرد هیجان‌ها } ۱. بودن هیجان‌ها برای ارتباط برقرار کردن و نفوذ بر دیگران. ۲. هیجان‌ها ایجادکننده سازماندهی و انگیزختن عمل. ۳. توانایی هیجان‌ها جهت تأییدکننده بودن آن‌ها. استفاده از راهنمای درمان ۵.
جلسه پنجم	کاهش دادن آسیب‌پذیری به هیجان‌های منفی، چارت لینهان (درمان بیماری جسمی، تعادل خوردن، اجتناب کردن از داروهای تغییردهنده خلق، تعادل خواب، انجام تمرین و مسلط شدن) (راهنمای درمان ۶). تکلیف: تکمیل کاربرگ ۳.
جلسه ششم	گام‌هایی برای افزایش هیجان‌های مثبت (گام‌های کوتاه‌مدت و گام‌های بلندمدت). ذهن‌آگاه بودن در خصوص تجارب مثبت و ذهن‌آگاه نبودن درباره نگرانی‌ها. بحث درباره فهرست رویدادهای خوشایند. (استفاده از راهنمای درمان ۷ و ۸).
جلسه هفتم	آزاد شدن از رنج هیجانی، تغییر دادن هیجان به واسطه عمل کردن متضاد. (استفاده از راهنمای درمان ۹ و ۱۰). تکلیف: آوردن مثال‌هایی از چگونگی عمل کردن خود بر ضد هیجان‌های اخیر. شرح موقعیتی با نامناسب بودن عمل در آن بر ضد هیجان موجود خود.
جلسه هشتم	مروری بر تنظیم هیجان.

^۱. Linehan

تعاملی صورت گرفت؛ نتایج نشان داد که پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون برقرار است. با توجه به محقق شدن پیش فرض‌ها اطلاعات حاصل از طریق نرم‌افزار SPSS و توسط روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره تجزیه و تحلیل شد.

گروه‌ها از نظر جنسیت و هوش کنترل شده بودند. همچنین به لحاظ رعایت موضوعات اخلاقی، در رابطه با جمع‌آوری اطلاعات، پژوهشگران نظارت دقیقی بر تکمیل پرسش‌نامه داشتند و توضیحات لازم در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. این توضیحات شامل آگاهی از حق انتخاب برای شرکت در پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات شخصی، اهمیت شرکت در تحقیق و اطلاعات اندکی در ارتباط با موضوع پژوهش بود.

۳ یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمرات افراد در دو گروه آزمایش و گواه برای سازگاری تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. مقایسه میانگین و انحراف معیار نمرات سازگاری آزمودنی‌ها در مراحل مختلف تحقیق

گروه	مرحله آزمون	میانگین	انحراف معیار	مقدار p
آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳/۱	۳/۱۴	< ۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	۲/۳	۳/۱۲	
گواه	پیش‌آزمون	۱۲/۲	۳/۱۹	
	پس‌آزمون	۱۳/۱	۳/۲۲	

تحقیق تأیید شد؛ زیرا میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش به طرز چشمگیری کاهش یافته که نشانگر افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر آموزش مهارت تنظیم هیجانی دانش‌آموزان گروه آزمایش را قادر ساخت تا در حل مسائل سازشی مربوط به تجارب کلاسی و مدرسه‌ای و تکالیف مربوط به آن‌ها، اطلاعات هیجانی به دست آورند و آن‌ها را به کار گیرند؛ همچنین آنان را قادر ساخت تا مطابق الزامات بافت آموزشی و محیط مدرسه و یادگیری، تجربه‌ها و ابزارهای هیجانی را تعدیل و تنظیم کنند و در واقع به سازگاری بهتری دست یابند.

سازگاری تحصیلی به عنوان انطباق با محیط مدرسه، معلمان، هم‌کلاسی‌ها، مواد آموزشی، محتوای دروس، داشتن علاقه به آموزش و توجه به دروس تعریف شده است (۱۴). پژوهش‌ها نشان دادند عوامل متعددی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد؛ ادراک دانش‌آموزان از جنبه‌های متفاوت فضای مدرسه نظیر ناهمخوانی و اختلاف نظر با عوامل مدرسه و رقابت با سایر دانش‌آموزان در ایجاد مشکلات رفتاری آنان سهم به‌سزایی دارد (۱۵). پذیرش ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان توسط معلم و کیفیت ارتباط معلم-دانش‌آموز (۱۶) و پذیرش اجتماعی همسالان از جنبه‌های مهم سازگاری دانش‌آموزان است (۱۷، ۱۸). دانش‌آموزانی که تصور می‌کنند حمایت بسیاری را از سوی شبکه‌های اجتماعی (والدین و دوستان و معلمان) دریافت می‌نمایند، بیشتر از رفتارهای مشکل‌آفرین اجتناب می‌ورزند، از مدرسه

جهت بررسی روایی صوری و محتوایی بسته آموزشی از نظر متخصصان استفاده شد؛ به طوری که بسته آموزشی در اختیار سه نفر از متخصصان قرار گرفت و نظرات پیشنهادی این متخصصان در بسته آموزشی اعمال شد (۱۳).

در این بسته آموزشی مهارت‌های تنظیم هیجانی با توجه به رویکرد رفتاردرمانی دیالکتیکی به شرح زیر آموزش داده شد.

روش اجرا و جمع‌آوری داده‌ها به این صورت بود که در پیش‌آزمون مقیاس سازگاری تحصیلی برای هر دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد. سپس بسته آموزشی تنظیم هیجان در هشت جلسه یک‌و نیم‌ساعته برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در گروه آزمایش آموزش داده شد که خلاصه مربوط به جلسات در جدول ۱ مشاهده می‌شود. در ادامه از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. جهت پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیر وابسته، آزمون کولموگوروف اسمیرنوف به کار رفت؛ این آزمون نشان داد که توزیع داده‌ها نرمال است ($p < ۰/۰۵$). همچنین آزمون لون مشخص کرد که واریانس خطا در گروه‌ها همگن است. بررسی پیش فرض همسانی شیب‌ها با توجه به نتایج تحلیل واریانس اثرات

نتایج آزمون کالموگراف اسمیرنوف بیانگر آن است که پیروی داده‌ها از توزیع نرمال است، رد نشده و توزیع داده‌ها منطبق بر توزیع نرمال است، نتایج آزمون لون نیز نشان داد که همگنی واریانس سازگاری تحصیلی در گروه‌های مورد مقایسه از نظر آماری معنی دار نیست ($p > ۰/۰۵$) و بالاخره نتایج تحلیل کوواریانس نیز نشان داد که مقدار p محاسبه شده بزرگتر از ۰/۰۵ است و لذا پیش فرض همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است.

بر اساس یافته‌های جدول ۲، نتایج نشان داد که میانگین سازگاری تحصیلی گروه آزمایش به طرز چشمگیری کاهش یافته است؛ در حالی که میانگین گروه گواه تغییر درخور توجهی نداشت و این خود نشان‌دهنده افزایش میزان سازگاری در گروه آزمایش بود. نتایج تحلیل کوواریانس مشخص کرد که پس از حذف اثر پیش‌آزمون اختلاف معناداری در پس‌آزمون نمرات سازگاری تحصیلی بین دو گروه ملاحظه می‌شود ($p < ۰/۰۰۱$)؛ بنابراین آموزش تنظیم هیجانی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه تأثیر معناداری دارد.

۴ بحث

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که اجرای برنامه آموزش مهارت تنظیم هیجانی موجب افزایش سازگاری تحصیلی در گروه آزمایش شده و فرضیه

احساس رضایت بیشتری دارند، دارای احساس خودکارآمدی قوی‌تری هستند، ساعات زیادی را برای مطالعه صرف می‌کنند و نمرات بهتری را به دست می‌آورند (۱۹)؛ بنابراین می‌توان گفت پیامدهای تحصیلی مثبت هنگامی افزایش می‌یابد که عوامل مختلف آموزشگاهی نظیر عوامل فیزیکی و رفتاری و ارتباطی زمینه‌ساز را برای سازگاری دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. نتایج به‌دست‌آمده در این تحقیق با نتایج برخی پژوهش‌ها (۶،۲۰،۲۱) همسوست.

نتایج مطالعه دیگر، نشان داد که درمان تنظیم هیجانی کاهش درخور توجهی در میزان اضطراب کودکان با اختلال یادگیری داشته و باعث می‌شود این کودکان و حتی خانواده‌های آن‌ها در زمینه تحصیل کودکان نشان نگرانی کمتری داشته باشند (۲۲).

شواهد پژوهشی نشان داد ادراک گرما و محبت نوجوانان از جانب والدین با تنظیم شناختی و موفقیت تحصیلی آن‌ها رابطه دارد و این ادراک برخلاف ادراک بعد تربیتی مهار، نوجوانان را برای پیشرفت بیشتر برمی‌انگیزد. این پژوهش همچون بسیاری از مطالعات دیگر، بر نقش تعیین‌کننده والدین گرم و با محبت در موفقیت تحصیلی نوجوانان تأکید می‌کند؛ چراکه والدین با محبت در فضای گرم خانواده فرزندان با عواطف مثبت پرورش می‌دهند و آن‌ها را برای موفقیت‌های بیشتر برمی‌انگیزانند و توان مقابله را در فرزندان خود برای مواجهه سازنده با وقایع منفی رشد می‌دهند (۲۳).

در تبیین نتایج پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بر اساس رفتاردرمانی دیالکتیکی با در نظر گرفتن چندین موضوع که این موضوعات در خلال مهارت‌های نظم‌جویی هیجان مدنظر بوده، به رفع مشکلات تحصیلی کمک می‌کنند. طبق اصل قطبیت می‌توان بیان داشت که به دلیل تأثیرگذاری و تأثیرپذیری، انسان با تناقض‌ها و تعارض‌های زیادی روبه‌رو می‌شود. دانش‌آموزان از یک‌سو تمایل دارند موقعیت خود را تغییر دهند و از سوی دیگر خواهان حفظ وضعیت فعلی هستند؛ از یک‌سو دوست دارند بر اساس تمایلات درونی‌شان عمل کنند و از سوی دیگر، منطق درونی‌شان رفتار دیگری را از آن‌ها می‌طلبد. لیبهان معتقد است مشکل از آنجا ناشی می‌شود که در حل و فصل این تعارض‌ها، نمی‌توانند افراط یا تفریط را کنار بگذارند. آن‌ها فکر می‌کنند یا باید منطقی عمل کنند یا بر اساس دلشان رفتار نمایند. یا باید شرایط را به کل دگرگون کنند یا اینکه به سیاه و سفید نیز دست نزنند (۲۴). مهارت‌های تنظیم هیجان به آن‌ها کمک می‌کند تا این تعارض را حل نمایند و برای تغییر وضعیت اقدام را به انفعال و برنامه‌ریزی را بر ابهام ترجیح دهند؛ در واقع به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کمک می‌کند هم احساس خویش را مدنظر داشته باشند و هم مقتضیات منطقی غلبه بر نیازهای خویش را در زمینه پیگیری مسائل مربوط به تحصیل و انجام تکالیف درسی در نظر بگیرند. سازگار کردن این دو مسئله یعنی احساس و منطق با هم باعث می‌شود تا با تدارک برنامه‌ریزی دارای قابلیت اجرایی و متناسب با موقعیت برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، آن‌ها را در رفع مشکل مربوط به یادگیری و تکالیف درسی یاری دهد.

مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کمک

می‌کند تا نگرانی‌های خویش را از تحقق نیافتن اهداف درسی از طریق جداسازی آن از افکار و ارزیابی غیرواقعی کاهش دهند. افراد با اختلال یادگیری در مارپیچ شکست تحصیلی گرفتار می‌شوند. اختلال یادگیری خاص الگوی عادی یادگیری مهارت‌های تحصیلی را مختل می‌کند (۱). اشخاص با اختلال یادگیری ویژه به دلیل مشکلات انگیزشی (سبک اسنادی منفی و درماندگی آموخته‌شده) غالباً در این نگرانی به سر می‌برند که اقدامات آن‌ها به نتیجه نمی‌رسد و این مسئله به افکار قالبی یا نشخوارهای فکری آن‌ها مربوط است. مهارت تنظیم هیجان قابلیت جداسازی هیجانات را از افکار به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری می‌آموزد و بدین طریق باعث می‌شود که بار هیجانی افکار غیرمنطقی و ارزیابی‌های ناسالم جدا شده و از شدت دردناک بودن آن‌ها کاسته شود. طبیعی است در چنین موقعیتی، دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تمایل بیشتری برای انطباق با شرایط، محیط، انتظارات، درخواست‌ها و ساختارهای اجتماعی حاکم بر محیط آموزشگاه و برنامه‌ریزی بهتر برای موفقیت در امر یادگیری نشان دهند تا بر مشکلات ناشی از اختلال غلبه پیدا کنند.

۵ نتیجه‌گیری

این پژوهش با بهره‌گیری از بسته آموزشی تنظیم هیجان توانست با آموزش مهارت تنظیم هیجانی به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه کمک کند تا آن‌ها اقدامات روبه‌رو شدن با مسائل درسی و تکالیف مدرسه‌ای و کلاسی خویش را با احساسی جدید و خوشایند یاد بگیرند. به عبارت دیگر به آنان آموخت که با مشکلات خویش روبه‌رو شوند و تکالیف و مسائل مربوط به مدرسه را با احساس مثبت دنبال کنند؛ نه با احساس‌های منفی قبلی که آن‌ها را متقاعد به بی‌اثر بودن تلاش و تکالیف مدرسه‌ای کردند؛ بنابراین اجرای آموزش برنامه تنظیم هیجانی برای افزایش میزان سازگاری دانش‌آموزان در محیط مدرسه و خانواده می‌تواند مفید واقع شود. نتایج این طرح می‌تواند راهگشای معلمان، مربیان، روان‌شناسان و درمانگران حوزه اختلال یادگیری، به خصوص کودکان با اختلال یادگیری باشد. این پژوهش با محدودیت‌هایی مثل استفاده نکردن از دختران با اختلال یادگیری ویژه و محدودیت سنی افراد آزمودنی همراه بود؛ لذا توصیه می‌شود اثربخشی آموزش تنظیم هیجان در فواصل سنی مختلف و روی دختران و در نمونه‌های بزرگ‌تر و نیز در دیگر مقاطع تحصیلی صورت گیرد.

۶ تشکر و قدردانی

از کلیه معلمان و دانش‌آموزان عزیز ناحیه ۲ تبریز که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند، نهایت تشکر را داریم.

۷ بیانیه

انجام این تحقیق و امتیازات علمی و پژوهشی حاصل از آن با منافع مادی و معنوی هیچ کسی، هیچ گروه و نهادی در تعارض نیست. همچنین، مقاله حاضر مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشجو است که در مورخه ۹۴/۱۱/۰۳ و با کد ۸۵۳۱۷ در معاونت پژوهشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز به تصویب رسیده است.

References

1. American Psychology Association AP. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub; 2013.
2. Lerner JW. Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies. Houghton Mifflin; 1989.
3. Freilich R, Shechtman Z. The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*. 2010;37(2):97–105. doi: [10.1016/j.aip.2010.02.003](https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003)
4. Hofmann SG, Kashdan TB. The Affective Style Questionnaire: Development and Psychometric Properties. *J Psychopathol Behav Assess*. 2010;32(2):255–63. doi: [10.1007/s10862-009-9142-4](https://doi.org/10.1007/s10862-009-9142-4)
5. Dennis TA, Chen C-C. Neurophysiological mechanisms in the emotional modulation of attention: The interplay between threat sensitivity and attentional control. *Biol Psychol*. 2007;76(1–2):1–10. doi: [10.1016/j.biopsycho.2007.05.001](https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2007.05.001)
6. Narimani M, Abbasi M, Abolghasemi A, Ahadi B. A study comparing the effectiveness of acceptance/commitment by emotional regulation training on adjustment in students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*. 2013;2(4):154–76. [Persian] http://jld.uma.ac.ir/article_139_dd71dfc39b7febba8cdf11b2dd15642d.pdf
7. Baker RW, Siryk B. Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 1984;31(2):179–89. doi: [10.1037/0022-0167.31.2.179](https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179)
8. Spear LP. The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neurosci Biobehav Rev*. 2000;24(4):417–63. doi: [10.1016/s0149-7634\(00\)00014-2](https://doi.org/10.1016/s0149-7634(00)00014-2)
9. Gerdes H, Mallinckrodt B. Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*. 1994;72(3):281–8. doi: [10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x)
10. Roeser RW, Eccles JS, Sameroff AJ. Academic and emotional functioning in early adolescence: longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Dev Psychopathol*. 1998;10(2):321–52. doi: [10.1017/s0954579498001631](https://doi.org/10.1017/s0954579498001631)
11. Montague M. Self-Regulation Strategies to Improve Mathematical Problem Solving for Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 2008;31(1):37–44. doi: [10.2307/30035524](https://doi.org/10.2307/30035524)
12. Karami A. Normalization of adjustment inventory for high school students. Tehran: Sina Psychological Institute Publication. 1998;18.
13. Eghbali A. Moqayese asarbakhshi amoozaesh tanzim hayajan bar shenakht darmani mobtani bar zehn agahi dar behood neshanehayeh parishani ravanshenakhti va rahbordhayeh tanzim shenakhti hayajan madaran koodakan aghab mande zehni ba tavajoh be asarat tadili sabkhayeh atefi [Comparing the effectiveness of mindfulness-based emotion regulation and cognitive therapy training in improving the symptoms of psychological distress and cognitive emotion regulation strategies for mothers of mentally retarded children due to the modulating effects of emotional styles] [Ph.D dissertation in General Psychology]. [Tabriz, Iran]: Faculty of Education and Psychology; 2013. [Persian]
14. Khandaghi MA, Farasat M. The effect of teacher's teaching style on students' adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011;15:1391–4. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.03.299](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.299)
15. Loukas A, Murphy JL. Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*. 2007;45(3):293–309. doi: [10.1016/j.jsp.2006.10.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.001)
16. Baker JA. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*. 2006;44(3):211–29. doi: [10.1016/j.jsp.2006.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002)
17. Heaven PCL, Ciarrochi J, Vialle W. Erratum to: “Self-nominated peer crowds, school achievement, and psychological adjustment in adolescents: Longitudinal analysis”. *Personality and Individual Differences*. 2008;45(1):115–6. doi: [10.1016/j.paid.2008.02.017](https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.02.017)
18. Buhs ES. Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*. 2005;43(5):407–24. doi: [10.1016/j.jsp.2005.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001)
19. Rosenfeld LB, Richman JM, Bowen GL. Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2000;17(3):205–26. doi: [10.1023/A:1007535930286](https://doi.org/10.1023/A:1007535930286)
20. Khojaste Mehr R, Abbaspour Z, Koraei A, Kochaki R. The effect of a Succeeding in School program on the academic performance, academic self-concept, attitude towards school, learning how to succeed in school and social adjustment of school students. *Journal of School Psychology*. 2012;1(1):27–45. [Persian] http://jsp.uma.ac.ir/article_19_654d6561d70727625760d6a577cb39a7.pdf
21. Saleh Sadeghpour B, Asadi M, Miri M. The relationship between essential needs and social support in social, academic and emotional adjustment of student. *Journal of Psychology*. 2011;14 (4): 401–16. [Persian]

22. Kabat-Zinn J, Massion AO, Kristeller J, Peterson LG, Fletcher KE, Pbert L, et al. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *Am J Psychiatry*. 1992;149(7):936–43. doi: [10.1176/ajp.149.7.936](https://doi.org/10.1176/ajp.149.7.936)
23. AminAbadi Z. Examining the mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between perceived parenting style dimensions and academic achievement. *International Journal of Behavioral Sciences*. 2011;5(2):109–17. [Persian] http://www.behavsci.ir/article_67723_65002e359d61de49fa37e96272e03e83.pdf
24. Linehan M. *Cognitive-behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. Guilford Press; 1993.