MEJDS. 2025; 15:32.

Published online 2025 Jun. **Original Article**

The Effectiveness of Emotional Process Regulation Training on Academic Self-Regulation of Students with Specific Learning Disorders

Heidari L[1], *Rezaeisharif A[2], Nakhostin Goldoost A[3]

Author Address
1. PhD Student in Educational Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran;
2. Professor, Department of counseling, Faculty of Psychology and Educational sciences, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran;
3. PhD in Educational Psychology, Assistant Professor, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.
***Corresponding Author E-mail:** rezaeisharif@uma.ac.ir

Received: 2025 February 11; **Accepted:** 2025 February 25

Abstract

Background & Objectives: Specific learning disorder is one of the most common neurodevelopmental conditions in childhood, significantly impacting the lives of many children worldwide. Consequently, numerous studies have investigated its etiology and treatment. Emerging evidence suggests that low academic self-regulation is a prominent issue associated with learning disabilities. A variety of therapeutic and educational strategies have been explored to alleviate the symptoms and challenges faced by students with specific learning disorders. Many of these children struggle with emotional regulation, particularly in managing anxiety, and show reduced ability to identify, accept, and express their emotions. Therefore, emphasizing emotional regulation as part of self-regulation training in their education may be beneficial. One emotion-focused intervention is the instruction of emotion regulation processes, and research into the effectiveness of this approach in various domains has been promising. However, it is evident that this program has not yet been applied to academic self-regulation in students with specific learning disorders. Accordingly, the present study was conducted to evaluate the effectiveness of emotional process regulation training on academic self-regulation in students with specific learning disorders.

Methods: This research adopted a semi-experimental design, featuring a pre-test–post-test structure with both an experimental group and a control group. The statistical population included female elementary school students with learning disabilities in Khalkhal city during the 2023–2024academic year. Thirty eligible participants were selected through convenience sampling and, after meeting the inclusion criteria, were assigned to two groups of 15 students each. The instruments used in the study were the Learning Problems Questionnaire by Colorado Wilcott et al. (2011) and the Academic Self-Regulation Scale by Bouffard et al. (1995). The process regulation training program developed by Gross (2015) was administered to the experimental group in 10 sessions of 90 minutes each. Data analysis was conducted using SPSS version 27 at both descriptive (mean and standard deviation) and inferential levels (univariate analysis of covariance).

Results: The results indicated that emotional process regulation training had a significant effect on improving academic self-regulation in the experimental group after controlling for the pre-test scores ($p<0.001$). Specifically, 30.6% of the variance in academic self-regulation during the post-test phase was attributed to the emotional process regulation training.

Conclusion: Overall, the findings of this study demonstrated that teaching emotion regulation processes was effective in enhancing academic self-regulation among students with specific learning disorders. These results hold important implications for psychology, as emotion regulation training is both low-cost for patients and requires minimal instruction for practitioners and specialists. Accordingly, it is recommended that researchers and professionals consider incorporating this educational program as a complementary intervention alongside other treatments aimed at improving academic self-regulation in students with learning disabilities. Despite these promising outcomes, the present study also faced certain limitations. The use of self-report measures, the exclusive inclusion of female students with specific learning disorders in Khalkhal city due to limited access, and the absence of a follow-up period due to time constraints suggest that the generalizability of the findings should be approached with caution. Future studies are encouraged to include larger and more diverse samples of both male and female students, as well as follow-up assessments, to yield more comprehensive and generalizable results.

Keywords: Specific Learning Disorders, Academic Self-Regulation, Emotional Process Regulation Training.

Copyright © 2025, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۴؛ (۱۵):۳۲.

انتشار برخط خرداد ۱۴۰۴ مقاله پژوهشی اصیل

تعیین اثربخشی آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

لیلا حیدری[۱]،* علی رضایی‌شریف[۲]، اصغر نخستین گلدوست[۳]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران؛

۲. استاد، گروه مشاوره، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران؛

۳. دکترای روان‌شناسی تربیتی، استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** rezaeisharif@uma.ac.ir

تاریخ دریافت: ۲۳ بهمن۱۴۰۳؛ **تاریخ پذیرش:** ۱۱اسفند۱۴۰۳

چکیده

زمینه و هدف: اختلالات یادگیری در گروه بزرگی از اختلالات تحت عنوان اختلالات عصبی‌ـ رشدی جای گرفته و به‌منزلهٔ علت اصلی مشکلات شدید یادگیری و عدم پیشرفت تحصیلی شناخته شده است. شواهد فزاینده‌ای وجود دارد که یک مشکل به‌خصوص مرتبط با اختلال یادگیری، پایین‌بودن خودنظم‌جویی تحصیلی است. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد.

روش‌بررسی: این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون‌ـ پس‌آزمون با یک گروه آزمایش و یک گروه گواه بود. جامعهٔ آماری شامل دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری مدارس ابتدایی شهر خلخال در سال تحصیلی ۱۴۰۳ـ۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها ۳۰ نفر واجد شرایط داوطلب، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این افراد پس از کسب معیارهای ورود به مطالعه در دو گروه ۱۵ نفرهٔ آزمایش و گواه جای داده شدند. ابزار به‌کاررفته در این پژوهش، مقیاس یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) و مقیاس خودنظم‌جویی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) بود. برنامهٔ آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان گراس (۲۰۱۵) طی ۱۰ جلسهٔ ۹۰دقیقه‌ای تنها، برای گروه آزمایش اجرا شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۷ انجام شد. سطح معناداری در آزمون‌های آماری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد اثر آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان بر افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی گروه آزمایش، بعد از حذف اثر پیش‌آزمون، معنادار است (p<۰/۰۰۱).

نتیجه‌گیری: به‌طورکلی می‌توان گفت که با آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان، می‌توان شاهد افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بود. ازاین‌رو، به‌کارگیری این برنامه در مدارس و کلینیک‌های تخصصی کودکان استثنایی توصیه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: اختلالات یادگیری خاص، خودنظم‌جویی تحصیلی، آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان.

) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa ۱۴۰۴، **مجله مطالعات ناتوانی**. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار‌ـ غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (©**حق انتشار محفوظ است** که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

۱ مقدمه

اختلال یادگیری خاص[1]، یکی از اختلالات مزمن عصبی رشدی بسیار گستردهٔ دوران کودکی است که زندگی تعداد زیادی از کودکان را در سراسر دنیا به شدت تحت تأثیر قرار داده و باعث محدودیت‌ها/ناتوانی‌های عملکردی گردیده است (۱)؛ ازین‌رو، تعداد زیادی از روان‌شناسان، متخصصان آموزش‌وپرورش و متخصصان پزشکی به این مسئله توجه ویژه‌ای کرده‌اند (۲). این سازه که نخستین‌بار در سال ۱۹۶۳ از طرف کرک مطرح شد اصطلاحی فراشمول است که انواع متعددی از مشکلات رفتاری و عملکردی[2] را شامل می‌شود (۳). کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری خاص هوش معمولی دارند ولی در خواندن یا ریاضیات و نوشتن دارای مشکل هستند (۴،۵). اختلال در یادگیری در پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی آماری اختلالات روانی[3](DSM-5) در بخش بزرگی از اختلالات با عنوان اختلالات عصبی‌ـ‌رشدی[4] قرار داده شده که با اشتباه یا نقص در خواندن مفاهیم، مشکل در درک معانی، اختلال در املا، مشکل در نگارش، اختلال در محاسبهٔ اعداد و سختی در درک ریاضیات که باعث تداخل در عملکرد درسی یا عملکرد روزمرهٔ زندگی شخص همراه می‌باشد، مشخص می‌گردد (۶).

کودکان دارای ناتوانی در یادگیری خاص، عموماً دارای هوش طبیعی هستند، با این وجود اختلالات تحصیلی زیادی از خود نشان می‌دهند و بروز آن در بین کودکان جهان، حدود ۴ درصد برآورد شده است (۷). بر اساس تحقیقات صورت‌گرفته در داخل کشور، نرخ کلی شیوع اختلال یادگیری ۸/۸۱ درصد در هر دو جنس گزارش شده است (۸). این گروه از کودکان علیرغم اینکه به‌طور معمول ادامهٔ تحصیل می‌دهند، ولی این اختلال می‌تواند با تأثیر بر پیشرفت تحصیلی و تجارب ارتباطی ایشان، بر کیفیت زندگی تحصیلی[5] در مدرسه و زندگی روزمره‌شان اثر منفی بگذارد (۹). ازین‌رو، شناسایی، بررسی و مداخلهٔ بهنگام در این اختلال اهمیت دارد. نکتهٔ بسیار مهم این است که این اختلالات به تنهایی ظاهر نمی‌شوند و خود را در قالب مجموعه‌ای از ویژگی‌ها نشان می‌دهند که باید در تشخیص و درمان مورد توجه قرار گیرند.

براساس نظر متخصصان، یکی از عوامل اصلی ضعف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، آگاهی پایین آن‌ها در خودنظم‌بخشی[6] است (۱۰). نحوهٔ مدیریت خودنظم‌جویی به‌عنوان عاملی کلیدی در موفقیت تحصیلی کودکان، نوجوانان و بزرگسالان نقش دارد (۱۱). این عامل در حوزهٔ تحصیلی، تحت عنوان خودنظم‌جویی تحصیلی[7] گفته می‌شود و براساس برخی تحقیقات، از جمله متغیرهایی است که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، در آن مشکل دارند (۱۲). خودنظم‌جویی تحصیلی از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری می‌پردازد. این سازه را ابتدا در سال ۱۹۶۷ بندورا[8] مطرح کرد (۱۳). وون و همکاران خودنظم‌جویی تحصیلی را به‌عنوان توانایی فرد برای درک بهتر و کنترل محیط یادگیری تعریف می‌کنند (۱۴). دانش‌آموزان در این مورد نه به‌دلیل نیروهای بیرونی از قبیل والدین، معلمان و خواسته‌های جامعه بلکه با انگیزه‌های درونی در حال تحصیل هستند. آن‌ها تصمیم می‌گیرند که به تنهایی یاد بگیرند زیرا به نظر آن‌ها تحصیل برای خودشان مهم است و مطالعه برایشان لذت‌بخش است. این نوع یادگیری، توسط خود دانش‌آموزان به‌طور هدفمند، عمدی، آگاهانه، داوطلبانه، راهبردی و بدون هیچ‌گونه ترس از تنبیه یا شرمندگی تنظیم می‌گردد (۱۵). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، به‌طور معناداری خودنظم‌دهی تحصیلی پایین‌تری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی دارند (۱۸-۱۶). در مقابل این تحقیقات، پژوهشی وجود دارد که نشان می‌دهد ترویج راهبردهای خودنظم‌جویی تحصیلی توسط معلمان زیاد مهم در نظر گرفته نمی‌شود (۱۹). ازین‌رو ارائهٔ هر نوع درمان یا مداخله‌ای بدون درنظرگرفتن خودنظم‌دهی تحصیلی برای این کودکان نمی‌تواند مفید و مؤثر واقع گردد.

اختلال یادگیری خاص پر از بحث و جدل و عدم قطعیت در زمینهٔ شناسایی راه‌های آموزش برای این افراد است (۲۰). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، سطح بالایی از مشکلات هیجانی را از خود نشان می‌دهند (۲۱،۲۲). ازین‌رو یکی از روش‌های آموزشی که امروزه در درمان طیف وسیعی از اختلالات، بیش از پیش موردتوجه قرارگرفته، نظم‌جویی هیجان[9] است (۲۰). در گسترهٔ متون روان‌شناختی نظریه‌های مختلفی به بررسی نظم‌جویی هیجان پرداخته‌اند؛ یکی از درمان‌های بسیار جدید و جامع، مدل فرایندی نظم‌جویی هیجان گراس[10] است. بر اساس این مدل، فرایند نظم‌جویی هیجان شامل پنج راهبرد است: ۱. گزینش شرایط[11] (گزینش یا دوری از شرایط بر اساس اثرگذاری هیجانی مثبت و منفی)؛ ۲. تعدیل شرایط[12] (حل مسئله/تعدیل شرایط برای تحول تأثیر هیجانی)؛ ۳. توسعهٔ توجه[13] (حواس‌پرتی، سرکوب‌گری، تمرکز، نشخوارگری)؛ ۴. تغییر شناخت‌ها[14] (تغییر معنا، ارزیابی‌ها، ارزشیابی‌ها، تبیین‌ها، مقایسهٔ جمعی، چارچوب‌بندی دوباره) و ۵. تعدیل پاسخ‌های[15] تجربه‌ای، رفتاری و فیزیولوژی (داروها، ممارست، فعالیت‌های بدنی، تنش‌زدایی، تغذیه، تعدیل رفتارهای نشانگر هیجان نظیر فرونشانی پاسخ‌های رفتاری) که چهار بُعد اول این فرآیند، متمرکز بر پیشایند[16] و بُعد پنجم متمرکز بر پاسخ[17] می‌باشد (۲۳). در جهت تنظیم هیجان پیشایندمدار، تنظیم هیجان قبل از اینکه پاسخ‌های هیجانی به طور کلی فعال‌سازی گردند، به طور ضمنی رخ می‌دهد. راهبردهای تنظیم هیجان پاسخ‌مدار، مشتمل بر سرکوبی، تشدید، کاهش، به درازا کشیدن یا قطع ادامه تجارب عاطفی، ابراز یا پاسخ‌های جسمی در ارتباط با هیجان می‌گردد (۲۴). نشان داده شده

1. Specific Learning Disability (SLD)
2. Behavioral and functional problems
3. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5
4. Neurodevelopmental disabilities
5. Quality of academic life
6. Self-regulation
7. Academic self-regulation
8. Bandura
9. Emotion regulation
10. Gross
11. Situation selection
12. Situation modification
13. Attention deployment
14. Cognitive change
15. Response Modulation
16. Response- focused
17. Antecedent-focused

است که راهبردهای نظم‌جویی هیجان متمرکز بر پیشایند در مقایسه با راهبردهای نظم‌جویی هیجان متمرکز بر پاسخ دارای پیامدهای بهتری می‌باشند (۲۵).

به‌طورکلی، راهبردهای نظم‌جویی هیجانی از جمله مؤلفه‌های روان‌شناختی است که زمینه‌ساز تحقیقات گسترده، در زمینهٔ ناتوانی‌های دوران کودکی و نوجوانی گردیده است (۲۶). تحقیقات در خصوص اثربخش‌بودن این برنامهٔ آموزشی در درمان بسیاری از اختلالات نویدبخش بوده است. برای نمونه؛ نتایج پژوهش ایران‌نژاد گویای اثربخشی این روش بر عملکرد تحصیلی بود (۲۷). نتایج پژوهش حسنی و شاهمرادی‌فر حاکی از اثربخشی آموزش نظم‌جویی فرایندی هیجان در دشواری تنظیم هیجان بود (۲۸). سلطانی و غضنفری آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود_ادراکی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری را مثبت گزارش کرده‌اند (۲۹). ویسی و همکاران هم نشان دادند که آموزش خودنظم‌جویی هیجانی بر شایستگی اجتماعی، عملکرد تحصیلی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری مؤثر است (۳۰). ایزنبرگ و همکاران هم دریافتند که آموزش مهارت نظم‌جویی بر سازگاری روانی، تحصیلی و اجتماعی کودکان مؤثر است (۳۱). گراس و بارت در پژوهشی نشان دادند که خودتنظیمی هیجانی باعث کاهش زیادی در میزان اضطراب و مشکلات تحصیلی و رفتاری کودکان با اختلال یادگیری خاص می‌گردد (۳۲)؛ بنابراین به نظر می‌رسد، به‌کارگیری صحیح راهبردهای نظم‌جویی هیجان می‌تواند نقش اساسی در کاهش بسیاری از اختلالات داشته باشد.

بنابر ملاحظات نظری و مطالعات تجربی، می‌توان گفت نظم‌جویی فرآیندی هیجان از جمله مداخلات اثربخشی است که موفقیت آن در بسیاری از مطالعات تأیید شده است؛ اما به‌طور مشهود این مداخله بر روی خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری به کار گرفته نشده است؛ ازین‌رو ضرورت به‌کارگیری این مداخله بر روی این گروه از دانش‌آموزان احساس می‌شود. این پژوهش هم در حوزهٔ نظری و هم کاربردی قابل توجه است؛ به‌طوری‌که نه‌تنها ساختار نظری مداخلهٔ به‌کارگرفته در پژوهش حاضر را توسعه می‌دهد، بلکه به‌دلیل کمبود مطالعه در این حوزه، تحقیقات پیشین را نیز غنی‌تر می‌سازد. در حوزهٔ کاربردی هم نتایج این پژوهش می‌تواند تلویحاتی برای درمانگران در بهبود خودنظم‌جویی تحصیلی کودکان با اختلال یادگیری به همراه داشته باشد. با توجه به مطالب گفته‌شده، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی نظم‌جویی فرآیندی هیجان بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام گرفت.

۲ روش‌بررسی

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون_ پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر خلخال با اختلال یادگیری خاص در سال‌تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر داوطلب واجد شرایط، به روش نمونه‌گیری دردسترس و پس از کسب معیارهای ورود، وارد مطالعه گردیدند. این افراد به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره گمارده شدند. روش کار به این صورت بود که از پنج مدرسهٔ ابتدایی دخترانه، یک مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد و با همکاری گروهی از روان‌شناسان متخصص در حوزهٔ اختلال‌های یادگیری، پرسش‌نامهٔ مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) در این مدرسه برگزار گردید و کودکان با نشانگان قطعی اختلال یادگیری و ضعیف در مهارت‌های عصب_روان‌شناختی تشخیص داده شدند. لازم به ذکر است که اقدامات بالا پس از اخذ مجوز از ادارهٔ آموزش‌وپرورش برای انجام پژوهش و لحاظ ملاحظات اخلاقی به جهت تکمیل فرم رضایت داوطلبانه از سوی والدین برای مشارکت در فرایند پژوهش بوده است. همچنین کودکان براساس آزمون هوشی وکسلر طبیعی بودند (دارای بهرهٔ هوشی ۱۲۰-۹۵). ضمن اینکه دو گروه به لحاظ جنس (آزمودنی‌های هر دو گروه دختر بودند)، پایهٔ تحصیلی (آزمودنی‌های هر دو گروه پایهٔ ششم بودند)، تحصیلات والدین و وضعیت اقتصادی اجتماعی خانواده و عدم ابتلا به اختلالات روان‌شناختی، رفتاری یا عاطفی دیگر همگن شدند. ملاک‌های خروج شامل رضایت‌نداشتن برای شرکت در فرایند پژوهش، دریافت مداخلهٔ روان‌شناختی مشابه به‌صورت هم‌زمان و غیبت بیش از سه جلسهٔ آموزش بود. مقیاس خودنظم‌جویی تحصیلی به‌عنوان پیش‌آزمون از هر دو گروه گرفته شد. گروه آزمایش، آموزش راهبردهای نظم‌جویی فرآیندی هیجان مبتنی بر مدل گراس (۲۰۱۵) را به‌مدت ۱۰جلسهٔ ۹۰دقیقه‌ای و به‌صورت هفته‌ای دو جلسه دریافت کردند. در جدول ۱ محتوای جلسات ارائه شده است. این برنامه توسط دو تن از متخصصان حوزهٔ کودکان استثنایی و با همکاری پژوهشگران در یکی از مراکز توانبخشی شهر خلخال اجرا شد. بعد از آخرین جلسهٔ آموزش، پس‌آزمون مقیاس خودنظم‌جویی تحصیلی گرفته شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها به‌وسیله نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۷ در دو سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل کواریانس تک‌متغیره) انجام گردید. سطح معناداری در آزمون‌های آماری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

برای جمع‌آوری داده‌ها ابزارهای زیر به کار رفت:

_پرسش‌نامهٔ مشکلات یادگیری CLDQ [1] (کلورادو ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱): در پژوهش حاضر از این پرسش‌نامه برای تشخیص نشانگان قطعی اختلال یادگیری و ضعف در مهارت‌های عصب روان‌شناختی نمونهٔ پژوهش استفاده شد. این پرسش‌نامه، اختلالات یادگیری خاص را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن، حساب‌کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی می‌داند که موجب مشکلات یادگیری می‌شوند. این پرسش‌نامه از بیست سؤال تشکیل شده که توسط والدین دانش‌آموزان تکمیل شد. پاسخ به هر سؤال در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از اصلاً=۱ تا همیشه=۵ است. نمرهٔ بالاتر در این پرسش‌نامه نشانهٔ شدت بالاتر اختلال یادگیری است. پایایی پرسش‌نامه توسط سازندگان آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ و روایی همگرای مؤلفه‌های این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه‌های پیشرفت تحصیلی استاندارد به این ترتیب گزارش شده است: خواندن ۰/۶۴، ریاضی ۰/۴۴، شناخت اجتماعی ۰/۶۴،

[1]. Colorado Learning Difficulties Questionnaire

اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و فضایی ۰/۳۰ (۳۳). در پژوهش حاجیلو و رضایی شریف همسانی روایی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۹۴ برآورد شده است (۳۴).

ـ پرسش‌نامهٔ خودنظم‌جویی تحصیلی[1] بوفارد و همکاران (۱۹۹۵): این پرسش‌نامهٔ ۱۴ گویه‌ای ابزاری است برای سنجش خودتنظیمی که براساس نظریهٔ شناختی‌ـ اجتماعی بندورا طراحی شده است. گویه‌های این پرسش‌نامه در مقیاس لیکرت بوده و دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را می‌سنجد. پاسخ‌ها با استفاده از مقیاس نمره‌گذاری طیف لیکرت به صورت کاملاً موافقم=۵، موافقم=۴، نه موافق و نه مخالف=۳، مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱، تنظیم شده‌اند. نمرهٔ بین ۱۴ تا ۲۸ بیانگر میزان خودنظم‌جویی در حد پایین است. نمرهٔ بین ۲۸ تا ۴۲ بیانگر میزان خودنظم‌جویی در حد متوسط و نمرهٔ بالاتر از ۴۲ بیانگر میزان خودنظم‌جویی در حد بالاست. بوفارد و همکاران ضرایب پایایی این پرسش‌نامه را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۸ و برای خرده‌مقیاس راهبردهای فراشناختی ۰/۷۲ و روایی آن را با محاسبهٔ همبستگی میان خرده‌مقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۴۲ گزارش کرده‌اند (۳۵). این پرسش‌نامه را کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی کرده است. ضریب پایایی کلّی پرسش‌نامه بر اساس آلفای کرونباخ توسط کدیور ۰/۷۱ به دست آمده است. پایایی خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده‌مقیاس راهبردهای فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است (۳۶).

جدول ۱. بستهٔ آموزشی راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر اساس مدل فرایندی گراس (۲۰۱۵)

جلسه	مراحل	محتوا	تکالیف
اول	معرفی	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر؛ بیان منطق و مراحل مداخله؛ آشنایی با هیجان و ضرورت نظم‌جویی هیجان	چرا باید این مهارت‌ها را بیاموزیم؟ دیدگاه‌های درست دربارهٔ هیجان‌ها کدامند؟ مروری بر هیجان‌های اولیه و ثانویه؛ همهٔ هیجان‌ها به ما کمک می‌کنند.
دوم	انتخاب موقعیت	ارائهٔ آموزش هیجانی	۱. هیجان نرمال و هیجان مشکل آفرین؛ ۲. خودآگاهی هیجانی: (آموزش و معرفی هیجان؛ شناسایی و نام‌گذاری و برچسب زدن به احساسات؛ تمایز میان هیجان‌های مختلف؛ شناسایی هیجان در حالت فیزیکی، شناختی و رفتاری؛ عوامل موفقیت در نظم‌جویی شناختی و رفتاری؛ عوامل موفقیت در نظم‌جویی هیجان).
سوم	انتخاب موقعیت	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری	۱. شناخت تجربه‌های هیجانی خود؛ ۲. شناسایی میزان آسیب‌پذیری هیجانی؛ ۳. شناسایی راهبردهای خودنظم‌جویی؛ ۴. پیامدهای شناختی واکنش‌های هیجانی؛ ۵. پیامدهای فیزیولوژیکی واکنش‌های هیجانی؛ ۶. پیامدهای رفتاری واکنش‌های هیجانی و رابطهٔ این سه با هم.
چهارم	اصلاح موقعیت	ایجاد تغییر در موقعیت‌های برانگیزانندهٔ هیجان	۱. جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب؛ ۲. آموزش راهبرد حل مسئله؛ ۳. آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض)
پنجم	گسترش توجه	تغییر توجه	۱. متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی؛ ۲. آموزش توجه.
ششم	ارزیابی شناختی	تغییر ارزیابی‌های شناختی	۱. شناسایی ارزیابی غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی؛ ۲. آموزش راهبرد بازـ ارزیابی.
هفتم	تعدیل پاسخ	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان	۱. شناسایی میزان و نحوهٔ استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن؛ ۲. مواجهه؛ ۳. آموزش ابراز هیجان؛ ۴. اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی؛ ۵. آموزش تخلیهٔ هیجانی و آرمیدگی.
هشتم	ارزیابی کاربرد	ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد	۱. ارزیابی میزان نیل به اهداف؛ ۲. کاربرد مهارت آموخته‌شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه؛ ۳. بررسی و رفع موانع انجام تکالیف.
نهم	مرور	مرور و تمرین آموخته‌ها	تمرین مهارت‌های آموخته‌شده.
دهم	مرور	مرور و تمرین آموخته‌ها	تمرین مهارت‌های آموخته‌شده.

ـ بستهٔ آموزشی راهبردهای نظم‌جویی فرآیندی هیجان مبتنی بر مدل گراس (۲۰۱۵): بستهٔ الگوی نظم‌جویی فرآیندی هیجان گراس (۲۰۱۵) یکی از بسته‌های پرنفوذ و پرکاربرد در ایران است (۲۳). در این پژوهش، قبل از استفاده، این بسته به ده نفر از متخصصان حوزهٔ روان‌شناسی تربیتی ارائه شد؛ ایشان براساس مقیاس سه‌درجه‌ای «ضروری است»، «مفید است ولی ضروری نیست» و «ضروری نیست» آن را درجه‌بندی نمودند. ضریب توافقی لاوشه[2] (CVR[3]) برای این برنامه ۰/۷۹ محاسبه شد که گویای مناسب‌بودن این برنامه بود. در جدول ۱، شرح مختصر بستهٔ آموزشی راهبردهای نظم‌جویی هیجان بر اساس مدل فرایندی گراس (۲۰۱۵) آورده شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده به‌وسیلهٔ نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۷ در دو سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل کواریانس تک‌متغیره) انجام شد. سطح معناداری در آزمون‌های آماری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

[1]. Academic self-regulation questionnaire
[2]. Lawshe
[3]. Content Validity Rratio

۳ یافته‌ها

در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی خودنظم‌جویی تحصیلی در گروه‌ها و به تفکیک مراحل پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی خودنظم‌جویی تحصیلی به تفکیک دو گروه مورد مطالعه و مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به همراه نتایج آزمون شاپیرو-ویلک

گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	آمارهٔ W*	p
گواه	پیش‌آزمون	۳۴/۰۶	۱/۷۹	۰/۱۲۰	۰/۲۰۰
	پس‌آزمون	۳۴/۲۶	۱/۸۳	۰/۱۶۷	۰/۲۰۰
آزمایش	پیش‌آزمون	۳۴/۴۶	۰/۶۳۱	۰/۲۱۴	۰/۰۵۶
	پس‌آزمون	۳۶	۲/۹۲	۰/۲۰۱	۰/۱۰۴

*نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

مطابق با نتایج توصیفی جدول ۲، میانگین نمرهٔ پس‌آزمون خودنظم‌جویی تحصیلی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در مقایسه با پیش‌آزمون افزایش یافته است؛ اما در گروه گواه، تغییرات محسوسی مشاهده نمی‌شود.

به‌منظور بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه از تحلیل کواریانس تک‌متغیره استفاده شد. قبل از اجرای این تحلیل، پیش‌فرض‌های آن بررسی شدند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول ۱، حاکی از نرمال‌بودن توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش بود ($p>۰/۰۵$). نتایج آزمون F همگنی شیب رگرسیون نیز حاکی از عدم معناداری تعامل متغیر کمکی (پیش‌آزمون) و وابسته (پس‌آزمون) در سطوح عامل (گروه‌های گواه و آزمایش) بود ($p>۰/۰۵$). نتایج آزمون لوین نشان داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیر پژوهش برقرار است ($p=۰/۸۸۶$).

مطابق با نتایج جدول ۳، اثر آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان بر خودنظم‌جویی تحصیلی گروه آزمایش بعد از حذف اثر پیش‌آزمون معنادار بود ($p<۰/۰۰۱$). اندازه اثر نشان داد ۳۰/۶درصد از تغییرات خودنظم‌جویی تحصیلی در مرحلهٔ پس‌آزمون به‌واسطهٔ دریافت آموزش تبیین می‌شود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی تأثیر آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان بر متغیر خودنظم‌جویی تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	F	p	اندازه اثر
خودنظم‌جویی تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۵۰/۵۴۲	<۰/۰۰۱	۰/۹۰۲
	گروه	۱۱/۰۳۰	<۰/۰۰۱	۰/۳۰۶

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام گرفت. نتایج تحلیل داده‌ها حاکی از بهبود خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص پس از دریافت آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان بود.

هر چند در این راستا پژوهش‌های متناظر و همسو در دسترس نیست و تنها می‌توان به نتایج پژوهش ایران‌نژاد اشاره کرد که نشان دادند آموزش تنظیم هیجانی بر مبنای مدل گراس بر عملکرد تحصیلی و حل‌مسئلهٔ دانش‌آموزان اثربخش است (۲۷). همچنین حسنی و شاهمرادی‌فر نیز در مطالعهٔ خود به اثربخشی آموزش نظم‌جویی فرایندی هیجان در دشواری تنظیم هیجان (۲۸) اشاره کرده‌اند. در پژوهشی دیگر سلطانی و غضنفری آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری (۲۹) را مؤثر دانسته‌اند. ویسی و همکاران نیز تأثیر مثبت آموزش خودنظم‌جویی هیجانی بر شایستگی اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری (۳۰) را در مطالعه‌ای گزارش کرده‌اند.

از میان مطالعات خارج از ایران نیز ایزنبرگ و همکاران آموزش مهارت نظم‌جویی بر سازگاری تحصیلی کودکان (۳۱) را بررسی و نتایج مثبتی را نشان دادند. گراس و بارت نیز در پژوهش خود گزارش نمودند که تنظیم هیجان بر مشکلات تحصیلی کودکان با اختلال یادگیری خاص (۳۲) اثربخش است که به نوعی از نتایج پژوهش حاضر حمایت می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت نظم‌جویی هیجان فرد را در مدیریت هیجان‌ها پس از تجربهٔ وقایع استرس‌آور یاری می‌کند (۲۳). افرادی که در زمان تجربهٔ استرس، راهبردهای شناختی سازگارانهٔ تنظیم هیجان را به کار می‌برند، با تغییر ارزیابی‌های خود قادر به مدیریت مؤثر شدت هیجان‌های منفی خویش هستند. وقتی هیجان‌های منفی به طور مؤثر و سازگارانه تنظیم شوند، احتمالاً خودنظم‌دهی فرد افزایش می‌یابد (۲۸).

از طرفی هیجان‌ها در ایجاد و حفظ و قطع روابط میان فردی دارای نقش مهمی بوده و این کار را با تنظیم فاصله بین افراد انجام می‌دهند؛ زیرا هیجانات افراد را به سمت هم کشانده یا از هم دور می‌کنند. در تبیین دیگری در تأثیرگذاری راهبردهای نظم‌جویی هیجانی گراس بر خودنظم‌جویی تحصیلی در این پژوهش، می‌توان گفت راهبردهایی که افراد از آن‌ها برای تنظیم هیجانات خود استفاده می‌کنند، می‌تواند موجب ارتقای سطح سلامت آنان در ابعاد مختلف زیستی روانی اجتماعی و اخلاقی شود و از این طریق کیفیت تحصیلی و کارایی‌شان

افزایش می‌یابد (۲۷). به‌عبارت‌دیگر افراد دارای تنظیم هیجانی عالی، به رویدادهای استرس‌آور به‌عنوان چالش و فرصتی برای یادگیری می‌نگرند، نه تهدیدی برای امنیت؛ در نتیجه اختلالات فیزیولوژیکی و هیجانی کمتری را تجربه کرده و به‌تبع آن کیفیت تحصیلی بهتری دارند؛ بنابراین راهبردهای نظم‌جویی هیجانی بر خودنظم‌جویی که در جهت افزایش آگاهی هیجانی، انعطاف‌پذیری در ارزیابی، جلوگیری از اجتناب هیجانی و رویارویی با نشانه‌های هیجانی باشند، موجب خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌شود. می‌توان چنین مفهوم‌سازی کرد که توانایی تنظیم هیجانات به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر رشد بهنجار، می‌تواند سبب تعامل بین فردی مؤثر و تصمیم‌گیری و رفتارهای سازگارانه شود. داشتن توانایی تنظیم هیجانات اثری قوی در توانایی خودنظم‌جویی افراد دارد. خودتنظیمی به همهٔ فرایندهای روانی اشاره می‌کند که افراد باید به‌منظور کارکرد انطباقی انجام دهند؛ بنابراین تنظیم هیجان از طریق افزایش خودتنظیمی بر خودنظم‌جویی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. به‌طورکلی، افراد با خودنظم‌جویی هیجانی بالا به جهت شناخت دقیق عواطف و احساسات خود و خودارزیابی‌های مداوم خویش، نقاط قوت و ضعف خود را می‌شناسند. در واقع خودنظم‌جویی هیجانی با خودآگاهی و درک درست از توانایی‌های خود، مدیریت خویش و خودکنترلی، انعطاف پذیری در بر خورد با تغییرات و مسئولیت عملکرد فردی، شخص را وادار می‌کند تا در زمینهٔ تنظیم خود در مسائل تحصیلی نیز پیشرو باشند. ازاین‌رو افرادی که خودنظم‌جویی هیجانی پایینی دارند، نمی‌توانند فعالیت‌های خود را در جهت اهداف مد نظرشان تنظیم کرده و بهبود بخشند (۳۲).

از سوی دیگر می‌توان گفت که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در برخورد و رویارویی با موقعیت‌های تحصیلی، توانایی کمی برای مدیریت و تنظیم هیجان دارند. توانایی کم در تجزیه و تفکیک هیجانات و ابراز سالم آن، سبب ناهنجاری‌ها و مشکلاتی ازقبیل اضطراب امتحان، ترک تحصیل، داشتن عملکرد ناموفق در تعاملات اجتماعی، پرخاشگری و خشونت و نهایتاً شکست تحصیلی می‌شود. این دانش‌آموزان اغلب از راهبردهای خودنظم‌جویی بی‌خبرند و از آن‌ها در حل مسائل خود استفاده نمی‌کنند. آن‌ها نه‌تنها در یادگیری فعالانه درگیر نمی‌شوند بلکه در به‌کارگیری پردازش شناختی نیز دچار اشکال هستند (۳۰). ازاین‌رو استفاده از مهارت نظم‌جویی فرآیندی با مهارت‌هایی چون شناسایی باورهای ناکارآمد و بازسازی آن‌ها به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کمک می‌کند تا با دیدگاه متفاوتی به ارزیابی شرایط خود بپردازند، شدت واکنش هیجانی خود را تغییر دهند و در کنترل هیجانات خود احساس کفایت کنند؛ به این وسیله ناراحتی کمتری به‌ویژه در موقعیت‌های تحصیلی تجربه می‌نمایند و این امر منجر به بهبود خودنظم‌جویی تحصیلی می‌شود. برنامهٔ آموزشی ارائه‌شده در این پژوهش، مبتنی‌بر مدل گراس، شامل راهبردهای متمرکز بر پیشایند بود که قبل از تجربهٔ هیجان و راهبرد متمرکز بر پاسخ که بعد از تجربهٔ هیجانی فعال می‌شود (۲۳)، توانست راهبردهای سازش‌نایافتهٔ مقابلهٔ شناختی را کاهش داده و راهبردهای سازش‌یافته را افزایش دهد؛ برپایهٔ نظریهٔ گراس و جان، انتخاب راهبرد شناختی، هیجانی و رفتاری سازگارانه می‌تواند بر بهزیستی فرد تأثیر مثبت داشته باشد (۲۴). به‌طورکلی حضور راهبردهای سازش‌نایافتهٔ نظم‌جویی هیجان، آسیب‌رسان‌تر از عدم حضور نسبی راهبردهای نظم‌جویی هیجان است (۳۷). در این راستا، کیسلر و همکاران بر این امر تأکید کرده‌اند که تنظیم سازگارانهٔ هیجانات، باعث افزایش تجربهٔ هیجانات مثبت، بهزیستی اجتماعی و روانی و کاهش تجربهٔ هیجانات منفی می‌شود؛ در مقابل، استفاده از تنظیم ناسازگارانهٔ هیجانات مانند راهبرد سرکوب، با تجربهٔ هیجان مثبت، پیامدهای اجتماعی و بهزیستی رابطهٔ منفی داشته و با تجربهٔ هیجان منفی همبستگی مثبت دارد.

بنابر مطالب گفته‌شده می‌توان نتیجه گرفت که آموزش نظم‌جویی فرایندی هیجان براساس مدل گراس سبب کاهش راهبردهای ناسازگارانه و افزایش راهبردهای سازگارانهٔ نظم‌جویی هیجان در افراد مبتلا به اختلال یادگیری خاص و متعاقب آن افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی در این افراد گردید. همچنین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش اثربخش بوده است. با توجه به اینکه افراد با ناتوانی یادگیری کاستی‌هایی در زمینهٔ تظاهرات هیجانی دارند (۳۸)، ازین‌رو این گروه از دانش‌آموزان به‌دلیل مشکلات هیجانی، خودنظم‌جویی تحصیلی کمتری دارند، لذا با آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان، این افراد از تنظیم مؤثر و مدیریت هیجانات برخوردار می‌شوند و چون بلافاصله پس از انجام رفتار دوستانه از طرف گروه و درمانگر بازخورد مثبت دریافت می‌کنند، تداوم هدف‌های مطلوب‌تر اجتماعی افزایش یافته و داشتن احساس ناخوشایند به همسالان کاهش می‌یابد؛ این موضوع خود می‌تواند بسیاری از مشکلات هیجانی این دانش‌آموزان را کاهش دهد. تمامی مراحل ذکر شده باعث می‌شود تا با آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان، خودنظم‌جویی تحصیلی در این افراد افزایش یابد.

به‌طورکلی، بخش عمده‌ای از مشکلات دانش‌آموزان با اختلال یادگیری که منجر به کاهش خودنظم‌جویی تحصیلی در آنان می‌شود، در ارتباط با تنظیم نامناسب هیجانات آن‌هاست. این کودکان به‌این‌دلیل که نمی‌توانند به طور خودبه‌خودی و بدون کمک دیگران مهارت‌های هیجانی را بیاموزند، نیازمند نشانه‌های موقعیتی، فهم اهداف و به خاطرسپاری و انجام مهارت‌های هیجانی هستند (۲۲). بنابراین، برنامهٔ آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان با تأکیدی که بر راهبردهای سازش‌یافته دارد مؤثر است. ازین‌رو در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با کسب راهبردهای سازش‌یافتهٔ نظم‌جویی هیجان توانستند همانند همسالان عادی خود به برخی از سطوح اکتسابی نظم‌جویی هیجان دست یابند و مسلماً این دستاورد در پژوهش حاضر در بهبود خودنظم‌جویی تحصیلی آنان مؤثر بوده است.

بر این اساس پیشنهاد می‌شود تا پژوهشگران و متخصصان در کنار سایر روش‌های درمانی برای بهبود خودنظم‌جویی تحصیلی کودکان با اختلال یادگیری خاص، از این برنامهٔ آموزشی نیز به‌عنوان درمان مکمل کمک بگیرند. اما پژوهش حاضر به رغم داشتن این نتایج ارزشمند، دارای محدودیت‌هایی نیز بود؛ از جمله استفاده از مقیاس خودگزارشی، انجام پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری خاص در شهر خلخال (به جهت محدودیت دسترسی) و همچنین عدم دورهٔ پیگیری (به دلیل محدودیت زمانی) که بایستی

تعمیم نتایج با احتیاط انجام شود. با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های مشابه برای دستیابی به نتایج کامل‌تر و تعمیم‌پذیرتر، از تعداد بیشتری از نمونه‌های دختر و پسر با لحاظ‌نمودن دوره‌های پیگیری استفاده شود.

۵ نتیجه‌گیری

در مجموع نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش نظم‌جویی فرآیندی هیجان با تعدیل هیجانات منفی و افزایش توانایی کنار آمدن با شرایط تحصیلی پراسترس و هیجان‌های مرتبط با آن، در بهبود خودنظم‌جویی تحصیلی کودکان با اختلال یادگیری خاص مؤثر است. این نتایج تلویحات مهمی برای علم روان‌شناسی به همراه دارد؛ چرا که استفاده از نظم‌جویی فرآیندی هیجان دارای حداقل هزینه برای بیماران و صرف کم‌ترین آموزش برای مجریان و متخصصان امر است. به‌کارگیری این روش توسط روان‌شناسان، روان‌درمانگران و مشاورین مدارس، می‌تواند بهبود بهزیستی روان‌شناختی این طیف از دانش‌آموزان را در پی داشته باشد.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی عزیزانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه کمال تشکر و قدردانی را داریم.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این پژوهش برگرفته از رسالهٔ دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل است. در پژوهش حاضر ملاحظات اخلاقی مانند اطلاع از اهداف پژوهش، رضایت آگاهانه شرکت در جلسات، محرمانه‌ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و حفظ رازداری رعایت شده است.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجراست.

در دسترس بودن مواد و داده‌ها

تمامی داده‌ها و اطلاعات پژوهش ازطریق ارتباط با رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول دردسترس است.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.

منابع مالی

پژوهش حاضر بدون هرگونه حمایت مالی سازمان خاصی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

همهٔ نویسندگان در پیش‌نویس و بازبینی و اصلاح پژوهش حاضر مشارکت داشتند.

References

1. Saravanan V, Castelino AM, Meethan S. Challenges in Disability Certification in Specific Learning Disability and Autism Spectrum Disorders in an Indian Context. InHandbook of Research on Child and Adolescent Psychology Practices and Interventions 2024;pp:487-504. DOI: 10.4018/978-1-6684-9983-2.ch027
2. Moradi MR, Kiany M. The Effectiveness of neuropsychological practical exercises on improvingexecutive functions and attention Spanin students with dyslexia. Neuropsychology. 2021 Feb 19;6(23):43-58. [Persian] https://doi.org/10.30473/clpsy.2020.54750.1567
3. HardmanMM, Drew CJ, Egan MW. (Human exceptionality: society, school, and family). Alizadeh H, Ganji K, Yosefi M, Yadegari F (Persian Translators). 7th ed. Tehran: Danzheh Pub; 2019.
4. Theofilidis A, Sofologi M, Bonti E, Kougioumtzis G, Kamari A. Different Theoretical Perspectives on Specific Learning Difficulties in Mathematics. Implications for Special Educational Intervention and for Everyday School Practice": An overview study. 2020 Feb [cited 2025 Jul 13]; Available from: http://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/12092
5. Margolis AE. Defining specific learning disorder: the evolution of the diagnostic criteria. Learning Disorders Across the Lifespan: A Mental Health Framework. 2023 Jan 18:9-15. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21772-2_2
6. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 2013. https://doi.org/10.1176/appi.books
7. American Psychiatric Association, Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5, 5th. ed, 2013. Rezaei F, Fakhraei A, Farmand A. (Persian translators). Tehran: Arjomand Pub; 2021.
8. Alipour F, Nejati V, Dehrouye S, Mardad Aliyan F, Badaghi E. Cognitive emotion regulation and behavioral problems in 7-12 years old children with specific learning (disorders reading, writing and mathematics deficits). Journal of Exceptional Children. 2020 Jan 1;20(1):87-98. [Persian] http://joec.ir/article-1-1113-fa.html
9. Cristofani P, Di Lieto MC, Casalini C, Pecini C, Baroncini M, Pessina O, et al. Specific Learning Disabilities and Emotional-Behavioral Difficulties: Phenotypes and Role of the Cognitive Profile. Journal of Clinical Medicine. 2023 Jan;12(5):1882. https://doi.org/10.3390/jcm12051882
10. Cole PG, Chan KS. Methods and Strategies for Special Education. Prentice Hall; 1990. 386 p.
11. Caprara GV, Fida R, Vecchione M, Del Bove G, Vecchio GM, Barbaranelli C, et al. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. Journal of Educational Psychology. 2008;100(3):525–34. 10.1037/0022-0663.100.3.525
12. Capozzi F, Casini MP, Romani M, De Gennaro L, Nicolais G, Solano L. Psychiatric Comorbidity in Learning Disorder: Analysis of Family Variables. Child Psychiatry Hum Dev. 2008 Mar 1;39(1):101–10. 10.1007/s10578-007-0074-5
13. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Annual Review of Psychology. 2001 Feb 1;52(Volume 52, 2001):1–26. 10.1146/annurev.psych.52.1.1
14. Won S, Hensley LC, Wolters CA. Brief Research Report: Sense of Belonging and Academic Help-Seeking as Self-Regulated Learning. The Journal of Experimental Education. 2021 Jan 2;89(1):112–24. https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095

15. Alvi E, Gillies RM. Self-regulated learning (SRL) perspectives and strategies of Australian primary school students: a qualitative exploration at different year levels. Educational Review. 2023 Jun 7;75(4):680–702. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1948390.
16. Rezaeisharif A, Sobhi-gharamaleki N, Pourabdol S, Zarghamhajebi M, Beyki M. The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Improving Academic Self-regulation and Psychological Flexibility in Students with Specific Learning Disorder(SLD). Journal of Psychological Studies. 2021 Nov 22;17(3):115–36. [Persian] 10.22051/psy.2021.36852.2480
17. Graham S, Harris KR. Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In: Handbook of learning disabilities. New York, NY, US: The Guilford Press; 2003. p. 323–44. https://psycnet.apa.org/record/2003-02238-019
18. Pressley M, Harris KR. Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. Journal of Education. 2009 Jan 1;189(1–2):77–94. 10.1177/0022057409189001-206
19. Lawson MJ, Vosniadou S, Van Deur P, Wyra M, Jeffries D. Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. Educ Psychol Rev. 2019 Mar 1;31(1):223–51. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7
20. Harris B, Kulkarni T, Sullivan AL. Review of State Policies and Guidance for the Identification of Culturally and Linguistically Minoritized Students With Specific Learning Disabilities. J Learn Disabil. 2024 Jan 1;57(1):3–15. 10.1177/00222194231158070
21. Keshavarz Valian N, Zarei Goniani A. Effectiveness of child-oriented mindfulness training on alexithymia and emotion regulation of children with Specific Learning Disorder. Empowering Exceptional Children. 2020 Dec 21;11(4):63–77. 10.22034/ceciranj.2020.222589.1355
22. Auerbach JG, Gross-Tsur V, Manor O, Shalev RS. Emotional and Behavioral Characteristics Over a Six-Year Period in Youths With Persistent and Nonpersistent Dyscalculia. J Learn Disabil. 2008 May 1;41(3):263–73. 10.1177/0022219408315637
23. Gross JJ. Handbook of Emotion Regulation. New York: Guilford Publications; 2015.
24. Gross JJ, John OP. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology. 2003;85(2):348–62. 10.1037/0022-3514.85.2.348
25. Sheppes G, Suri G, Gross JJ. Emotion Regulation and Psychopathology. Annual Review of Clinical Psychology. 2015 Mar 28;11(Volume 11, 2015):379–405. 10.1146/annurev-clinpsy-032814-112739
26. Garnefski N, Koopman H, Kraaij V, ten Cate R. Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. Journal of Adolescence. 2009;32(2):449–54. 10.1016/j.adolescence.2008.01.003
27. IranNejad S. The Effectiveness of Emotion Regulation Training based on Gross Model on Academic Performance and Problem Solving in Female High School Students. Journal of Psychology New Ideas. 2021 May 10;8(12):1–8. http://jnip.ir/article-1-441-fa.html
28. Hasani J, Shahmoradifar T. Effectiveness of Process Emotion Regulation Strategy Training in Difficulties in Emotion Regulation. Journal of Military Medicine. 2022 Oct 26;18(1):339–46. [Persian] https://militarymedj.bmsu.ac.ir/article_1000622.html?lang=fa
29. Soltani M, Ghazanfari A. The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Ademic Adjustment, Academic Motivation and Self-Perception of Students with Learning Disabilities in Shahrekord. Journal of Psychology New Ideas. 2024 May 10;20(24):1–15. [Persian] http://jnip.ir/article-1-1133-fa.html
30. Veisiy N, Arjmandnia AA, Vakili S, Gholamali Lavasani M. The effect of training emotional self-regulation strategies on social competence, academic performance and behavioral problems of students with learning disabilities with comorbidity of attention deficit/hyperactivity disorder. Journal of Psychological Science. 2022;21(116):1613-29. [Persian] 10.52547/JPS.21.116.1613
31. Eisenberg N, Spinrad TL, Valiente C. Emotion-Related Self-Regulation, and Children's Social, Psychological, and Academic Functioning. In: Child Psychology. 3rd ed. Psychology Press; 2016. https://doi.org/10.1002/9781119362081.ch14
32. Gross JJ, Feldman Barrett L. Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. Emotion Review. 2011 Jan 1;3(1):8–16. 10.1177/1754073910380974
33. Willcutt EG, Boada R, Riddle MW, Chhabildas N, DeFries JC, Pennington BF. Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a parent-report screening measure. Psychological Assessment. 2011;23(3):778–91. 10.1037/a0023290
34. Hajloo N, Rezaie Sharif A. Psychometric properties of colorado learning difficulties questionnaire (CLDQ). Journal of Learning Disabilities. 2012 Jan 1;1(1):24–43. [Persian] https://jld.uma.ac.ir/article_88.html?lang=en
35. Bouffard T, Boisvert J, Vezeau C, Larouche C. The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. British Journal of Educational Psychology. 1995;65(3):317–29. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x
36. Kadivar P. Investigating the contribution of self-efficacy, self-management, and intelligence beliefs in students' academic progress in order to develop a model for optimal learning. [Tehran]: Education Research Institute;2001. [Persian]
37. Aldao A, Nolen-Hoeksema S, Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. Clinical Psychology Review. 2010 Mar 1;30(2):217–37. 10.1016/j.cpr.2009.11.004
38. Narimani M. Comparison of negative mood and emotional expression in students with and without specific learning disorder. Journal of Research in Educational Systems. 2016 Feb 20;9(31):69–90. [Persian] https://www.jiera.ir/article_49444_en.html