

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل ورزی دانش آموزان پسر با اختلال یادگیری ویژه

The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Self-Regulation and Procrastination of Male Students with Special Learning Disorder

Dr. Ghasem Abdulahi Beqrabadi *

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

psy-abdollahi@pnu.ac.ir

Maryam Heidary rad

M.Sc., Psychology of Exceptional Children, Science
& Research Branch, Islamic Azad University, Tehran,
Iran.

دکتر قاسم عبداللہی بقرآبادی (نویسنده مسئول)

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

مریم حیدری راد

کارشناس ارشد روان شناسی کودکان استثنایی، واحد علوم و تحقیقات،
دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Abstract

This research was conducted to investigate the effectiveness of emotion regulation training on academic self-regulation and procrastination of students with special learning disabilities. The present research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design and a control group with a two-month follow-up period. The statistical population included all students with special learning disabilities studying in the elementary school in 2023-2024 in the 16th district of Tehran, among whom 30 people were selected by available sampling and randomly replaced in two equal groups of 15 people. To collect information, A regulation learning questionnaire (SRQ-A, Bouffard et al, 1995) and an Academic procrastination questionnaire (APQ, Sevari, 2019) were used. For the participants of the experimental group, emotion regulation training was implemented according to the Gross (2002) protocol during 8 sessions, but the control group did not receive training. Data analysis was done by analysis of variance with repeated measurements. The results showed that there is a significant difference between the groups in the post-test and follow-up in academic self-regulation and procrastination at the ($p \leq 0.001$) level. Since emotion regulation training improves individual and interpersonal skills and more appropriate management of emotions, it can be used as an effective intervention method to improve the performance of students with special learning disorders.

Keywords: Academic Self-Regulation, Emotion Regulation Training, Procrastination, Special Learning Disorder.

چکیده

پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل ورزی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با کنترل و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی سال ۱۴۰۲ منطقه ۱۶ شهر تهران بود که از بین آنها با نمونه گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه مساوی ۱۵ نفری به صورت تصادفی جایگزین شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی (SRQ-A، بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵) و پرسشنامه تعلل ورزی (APQ، سوری، ۱۳۹۰) استفاده شد. برای شرکت کنندگان گروه آزمایش آموزش تنظیم هیجان با توجه به پروتکل گراس (۲۰۰۲) طی ۸ جلسه اجرا شد، اما گروه کنترل آموزشی را دریافت نکردند. تحلیل داده ها با تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر انجام شد. نتایج نشان داد که بین گروه ها در پس آزمون و پیگیری در خودتنظیمی تحصیلی و تعلل ورزی تفاوت معنادار در سطح ($p \leq 0.001$) وجود دارد. از آنجاکه آموزش تنظیم هیجان سبب ارتقاء مهارت های فردی، بین فردی و مدیریت مناسب تر هیجانات می شود می توان از آن به عنوان روش مداخله ای مؤثر برای بهبود کارکرد دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه استفاده کرد.

واژه های کلیدی: خودتنظیمی تحصیلی، آموزش تنظیم هیجان، تعلل ورزی، اختلال یادگیری ویژه.

ویرایش نهایی: بهمن ۱۴۰۳

پذیرش: شهریور ۱۴۰۳

دریافت: مرداد ۱۴۰۳

نوع مقاله: کاربردی

مقدمه

اختلال یادگیری^۱ اشاره به نقص در پیشرفت مهارت‌های تحصیلی دارد (ویلیامز و کو مار^۲، ۲۰۲۳). این اختلال دارای ماهیتی ناهمگن است که این ناهمگنی در الگوهای تحصیلی و ضعف در پردازش اطلاعات به‌عنوان اختلال‌های تحصیلی حوزه خاص مانند اختلال در خواندن، نوشتن و ریاضی منعکس می‌شود (مارگو لیس و مایلهم^۳، ۲۰۲۳). دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه علاوه بر فرایندها روانی آموزشی و یادگیری مطالب آموزشی، در زندگی روزمره و مهارت‌های اساسی نیز دچار مشکل هستند (بوش^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها حاکی از آن است یکی از حوزه‌هایی که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در آن با مشکل مواجه هستند، خودتنظیمی تحصیلی^۵ است (لان^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). خودتنظیمی شامل خودکنترلی بر افکار، تمایلات، رفتارها و توجه است (نامبیر^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از انواع خودتنظیمی، خودتنظیمی تحصیلی است که به‌عنوان فرایند یادگیری یکپارچه، مجموعه‌ای از رفتارهای سازنده را که بر یادگیری تأثیر می‌گذارد، گسترش می‌دهد (پانادرو^۸، ۲۰۱۷). همچنین خودتنظیمی تحصیلی به‌منزله کوشش‌های روانی برای کنترل کردن احساسات، افکار و رفتارها به‌منظور دستیابی به اهداف آموزشی تعریف شده است (ونزولا^۹ و همکاران، ۲۰۲۰).

اغلب دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، به‌عنوان یادگیرندگان غیرفعال معرفی می‌شوند. این یادگیرندگان نمی‌توانند راهبردهای یادگیری را در حل مسائل تحصیلی خود بکار ببرند (قدم پور و همکاران، ۱۴۰۰). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری دارای دشواری‌های رفتاری و خودتنظیمی تحصیلی پایین می‌باشند (کومار و سواثی^{۱۰}، ۲۰۲۴). همچنین، یافته کاسوسایک و هیوساین^{۱۱} (۲۰۲۱) حاکی از پایین بودن خودتنظیمی تحصیلی در این قشر از فراگیران بود. همچنین نتایج مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با سطوح بالای خودتنظیمی، کنترل معقولی بر تحقق اهداف خوددارند. آن‌ها می‌توانند تکالیف چالش‌برانگیز را انجام دهند و از موفقیت تحصیلی مطلوبی برخوردار باشند (ژیانوپالو^{۱۲}، ۲۰۱۹؛ لیو^{۱۳}، ۲۰۱۹).

از دیگر سو، برخی یافته‌ها نشان می‌دهد نارسایی در مهارت تنظیم هیجان می‌تواند تعلل‌ورزی^{۱۴} را به دنبال داشته باشد (جین^{۱۵}، ۲۰۲۳). تعلل‌ورزی به‌عنوان تأخیر عمدی در انجام وظایف به‌خصوص تحصیلی علیرغم پیامدهای منفی بالقوه تعریف می‌شود که اغلب با شکست در خودتنظیمی همراه است (سنگ و وایت^{۱۶}، ۲۰۲۴). تعلل‌ورزی یک رفتار پیچیده و ناشناخته است که شامل اجزای مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است که به‌عنوان شکست خودتنظیمی، رفتار اجتنابی نسبت به وظایف ناخوشایند به دلیل ترس از شکست، ترس از موفقیت یا بیان کنترل ضعیف عمل درک شده است و به‌طور مداوم با پایین مرتب است (آبسالیامووا^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۴). تحقیقات نیز نشان داده است که تعلل‌ورزی اثرات منفی بر پیشرفت آموزشی دارد، چراکه هم کیفیت و هم کمیت کار دانش‌آموزان را محدود می‌سازد و درعین‌حال، منجر به نتایج منفی از قبیل تعهد کمتر نسبت به هدف و خطا در تعیین میزان زمان اختصاص داده‌شده برای انجام تکالیف می‌گردد (میلگراد^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین مروری بر پژوهش‌های انجام‌شده حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه دچار تعلل‌ورزی تحصیلی هستند. در همین راستا، تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری ویژه در انجام تکالیف درسی و انجام کارهای روزمره مربوط به مدرسه با تعلل روبه‌رو هستند که می‌تواند منجر به افت تحصیلی و مشکلات رفتاری در این دانش‌آموزان شود (پوریا^{۱۹}، ۲۰۲۳).

پیامدهای منفی این اختلال باعث شده است که درمان‌گران و پژوهشگران مداخلات متعددی و با رویکردهای متفاوتی در جهت کاهش مشکلات این دسته از افراد انجام دهند. ازجمله آموزش‌هایی که در جمعیت‌های مختلف طی دهه اخیر توانسته است نتایج قابل قبولی را از نظر

1. learning disability
2. Williams & Kumar
3. Margolis & Milham
4. Bosch
5. academic self-regulation
6. Lan
7. Nambar
8. Panadero
9. Valenzuela
10. Kumar & Sawathi
11. Kausik & Hussain
12. Giannopoulou
13. Liew
14. procrastination
15. Jain
16. Fang & White
17. Absalyamova
18. Melgaard
19. Korea

میزان سودمندی به دست آورد، آموزش تنظیم هیجان^۱ است (موران و ایال^۲، ۲۰۲۲؛ تقوایی نیا و زارعی، ۱۴۰۱). این آموزش ازجمله راهبردهایی است که در کاهش مشکلات روان‌شناختی و رفتاری تأثیرگذار است. راهبردهای تنظیم هیجان شامل ایجاد افکار و رفتارهایی است که به افراد آگاهی می‌دهد چه نوع هیجانی دارند، چه هنگام این هیجان‌ها در آن‌ها پدید می‌آید و چگونه باید آن‌ها را ابراز نمایند. این راهبردها به اعمالی اطلاق می‌شود که به‌منظور تغییر یا تعدیل تجربه هیجانی، ابراز هیجانی و شدت نوع تجرب هیجانی به کار می‌روند (آلدو^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین آموزش تنظیم هیجان از طریق تغییر هیجانی مبتنی بر سازمان‌دهی خود، آگاهی از هیجانات، تغییر دادن روش‌های ناسازگارانه پاسخ‌دهی به احساسات منفی و تغییر هیجانات ناسازگار اولیه، عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق است (سادکا و آنتله^۴، ۲۰۲۲). این مداخله آموزشی می‌تواند با آگاه نمودن فرد از هیجانات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز به‌موقع آن‌ها نقش مهمی در کاهش نارسایی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری داشته باشد (بارسما^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). در این راستا پورعبدل و همکاران (۱۳۹۸) دریافتند که آموزش تنظیم هیجان در کاهش تعلل ورزی و فرسودگی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر است. در پژوهشی دیگر اکرت^۶ و همکاران (۲۰۱۶) به این نتیجه رسیدند که افزایش مهارت‌های تنظیم هیجان منجر به کاهش تعلل‌ورزی می‌شود. همچنین هافمان^۷ و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که آموزش تنظیم هیجان در یادگیری‌های عاطفی و اجتماعی تأثیرگذار است.

با توجه به تعداد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه و پیامدهای آن بر پیشرفت تحصیلی و دریافت ارتباط بین تعلل‌ورزی و مشکلات تحصیلی در پیشینه‌های موجود، لازم است مداخلات تجربی موردتوجه قرار گیرند تا علاوه بر ترمیم مشکلات مرتبط با خودتنظیمی و تعلل‌ورزی، مشکلات تحصیلی نیز کاهش یابد. پژوهش‌های موجود در کشور ایران خلأ موجود در این زمینه را نشان می‌دهند. لذا با نظر به اینکه علی‌رغم پیشرفت‌های قابل‌ملاحظه در زمینه بهبود عملکرد رفتاری دانش‌آموزان، هنوز مشکلات رفتاری و اختلالات یادگیری در مدارس شایع بوده و ابهامات فراوانی در این زمینه وجود دارد، مطالعه حاضر با در نظر گرفتن آنچه ارائه شد، درصدد تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بود.

روش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با کنترل و پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دارای اختلال یادگیری ویژه مشغول به تحصیل در پایه چهارم تا ششم ابتدایی منطقه ۱۶ شهر تهران سال ۱۴۰۲ بود. جهت انتخاب نمونه ابتدا جهت اطمینان از داشتن اختلال یادگیری ویژه دانش‌آموزان، چک‌لیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری رشیدی و همکاران، (۱۴۰۰) اجرا شد و سپس ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. با استناد به این مطلب که دلاور (۱۴۰۱) تعداد حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر را در هر گروه برای مطالعات مداخله‌ای مناسب می‌داند، در این مطالعه نیز برای هر گروه ۱۵ نفر در نظر گرفته شد و به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل تمایل و رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و اولیاء آن‌ها، تحصیل در پایه چهارم تا ششم ابتدایی، جنسیت مذکر، کسب نمره ۳۸ و کمتر در خودتنظیمی تحصیلی و نمره ۳۰ و بالاتر در تعلل‌ورزی، محرز بودن تشخیص اختلال یادگیری ویژه برای شرکت‌کننده (با توجه به نظر متخصص روان‌شناسی، نظر معلم و پرونده تحصیلی شرکت‌کننده و کسب حداقل نمره ۱۰۳ در چک‌لیست تشخیصی)، عدم ابتلای به هر یک از بیماری‌های طبی مزمن و مصرف داروهای خاص تحت نظر پزشک متخصص، عدم شرکت در هر یک از برنامه‌های روان‌درمانی طی ۶ ماه گذشته و حین آموزش بود. معیارهای خروج از پژوهش نیز شامل دو جلسه غیبت از حضور در جلسات آموزشی، عدم همکاری در انجام تکالیف و پاسخ‌دهی ناقص به سؤالات ابزارها بود. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، والدین فرم رضایت آگاهانه جهت شرکت دانش‌آموزان در پژوهش را تکمیل کردند و اطمینان داده شد که مشخصات شرکت‌کنندگان به‌صورت محرمانه نزد پژوهشگر خواهد ماند و در حفظ اطلاعات آن‌ها رعایت و حفظ رازداری انجام خواهد شد. در این پژوهش به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد و سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

1. emotion regulation training

2. Moran & Eyal

3. Aldao

4. Sadka & Antle

5. Boursma

6. Eckret

7. Hoffmann

ابزار سنجش

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی^۱ (SRQ-A): پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی توسط بوفارد، بوسیروت، وزآئو و روچه^۲ (۱۹۹۵) تهیه شده است و این پرسشنامه ۱۹ سؤال و سه مؤلفه شناختی^۳ (سؤالات ۱، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۹)، فراشناختی^۴ (سؤالات ۱۵، ۱۴، ۸، ۷، ۳، ۱، ۲) و انگیزشی^۵ (سؤالات ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۳، ۵، ۸) را اندازه گیری می کند. نمره گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه ای بوده و به این صورت که کاملاً موافقم ۵ نمره تا کاملاً مخالفم ۱ نمره داده می شود. سؤالات ۵، ۸، ۱۳، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ به طور معکوس نمره گذاری می شوند. حداقل نمره کل ۱۵ و حداکثر ۹۵ است که نمره بالا نشان دهنده ی خودتنظیمی مناسب است. روایی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب همبستگی ابزار با پرسشنامه خودتنظیمی میلر و براون (۱۹۹۱) ۰/۵۴ گزارش شده است. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و برای زیرمقیاس های راهبردهای شناختی ۰/۷۸، فراشناختی ۰/۷۲ و انگیزشی ۰/۶۸ گزارش شده است. (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵). در پژوهش داخل کشور نتایج تحلیل عاملی برای تعیین روایی سازه نشان داد که این ابزار می تواند ۵۲ درصد از واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید (کدیور، ۱۳۸۰). پایایی کل پرسشنامه با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸ و برای زیرمقیاس های راهبردهای شناختی ۰/۵۵، فراشناختی ۰/۷۱ و انگیزشی ۰/۵۰ به دست آمد (جوکار، ۱۳۸۴). در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خودتنظیمی تحصیلی برابر با ۰/۷۲ و برای زیرمقیاس های راهبردهای شناختی ۰/۶۵، فراشناختی ۰/۶۸ و انگیزشی ۰/۶۲ محاسبه گردید.

پرسشنامه تعلل‌ورزی^۶ (APQ): در این مطالعه به‌منظور سنجش تعلل‌ورزی از پرسشنامه‌ای که توسط سواری (۱۳۹۰) تدوین شده بود، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۲ عبارت و سه مؤلفه تعلل‌ورزی عمدی (۵ تا ۸)، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی-روانی (۶ تا ۹) و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی (۱۰ تا ۱۲) است. نمره‌گذاری سؤالات در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (هرگز با صفر امتیاز تا همیشه با ۴ امتیاز) انجام می‌شود، حداقل نمره کل ۰ و حداکثر ۴۸ است که نمره بالا نشان‌دهنده تعلل‌ورزی بیشتر است و ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار در مطالعات مختلف تأیید شده است. روایی آزمون از طریق همبستگی با پرسشنامه تعلل‌ورزی تاکمن (۱۹۹۱) محاسبه و برابر با ۰/۳۵ به دست آمد که نشان از روایی نسبتاً خوب آزمون است. پایایی کل پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب تعلل‌ورزی عمدی ۰/۷۷، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی-روانی ۰/۶۰ و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی ۰/۷۰ گزارش شده است (سواری، ۱۳۹۰). در مطالعه حاضر نیز پایایی کل پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۹ و برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب تعلل‌ورزی عمدی ۰/۷۲، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی-روانی ۰/۶۳ و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی ۰/۶۹ محاسبه گردید.

جلسات آموزش تنظیم هیجان: در این پژوهش آموزش تنظیم هیجان طی ۸ جلسه بر اساس پروتکل گراس که تنظیم هیجان را در ابعاد شناخت، عواطف و پیامدهای اجتماعی بررسی کرد و برنامه آموزشی آن را تدوین کرد (گراس، ۲۰۰۲)، به صورت یک جلسه در هفته و هر جلسه به مدت ۶۰ دقیقه برای شرکت‌کنندگان گروه آزمایش توسط نویسنده دوم به صورت گروهی در مدرسه امام جعفر صادق (ع) اجرا شد و شرکت‌کنندگان گروه کنترل این برنامه مداخلات را دریافت نکردند. خلاصه محتوای برنامه مداخلات در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه محتوای برنامه آموزش تنظیم هیجان بر اساس پروتکل گراس (۲۰۰۲)

جلسه	اهداف	محتوا	تکالیف
اول	آشنایی با برنامه درمانی	ابتدا شرکت‌کنندگان به یکدیگر معرفی شدند و سپس افراد با هیجانات و عملکرد آن‌ها در زندگی روزمره، منطبق انجام تکالیف، شناخت هیجان‌ها و نام‌گذاری آن‌ها از طریق کار برگ شناخت هیجانات، اهمیت یادگیری مهارت‌های تنظیم هیجانی در زندگی روزمره آموزش‌های لازم را دریافت کردند.	تکلیف جلسه: تمرین شناخت هیجانات از طریق چهره یکدیگر. تکلیف خانگی: تمرکز روی رخدادهای هیجانی که خارج از جلسه برای هر فرد اتفاق می‌افتد و ثبت رخدادهای در فرم مربوطه.
دوم	ارائه آموزش هیجانی	مروری کوتاه بر جلسه قبل، انتخاب موقعیت، شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها از طریق تصویرسازی ذهنی و موقعیت عینی در قالب بازی انجام شد، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت هیجان‌ها ارائه شد.	تکلیف جلسه: تجربه حالت‌های هیجانی و گفتگو درباره رخدادهای هیجانی ثبت‌شده جلسه قبل تکلیف خانگی: ثبت تجربه‌های هیجانی افراد با توجه به ابعاد چندگانه هیجان توسط هر عضو گروه.

1. Academic Self-Regulation Questionnaire
2. Bouffard
3. Cognitive
4. Metacognitive
5. Motivational
6. Academic Procrastination Questionnaire

سوم	ارزیابی میزان آسیب پذیری و مهارت های هیجانی اعضا	انتخاب موقعیت، راجع به عملکرد هیجان ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آن ها، نقش هیجان ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تأثیرگذاری روی آن ها، تأثیر هیجانات منفی در ارتباط با دیگران بین اعضا گفتگویی صورت گرفت و مثال هایی از تجربه های واقعی آن ها مطرح شد.	تکلیف جلسه: گفتگو درباره ی تمرین جلسه قبل تکلیف خانگی: ثبت و گزارش روزانه هیجان های شخصی.
چهارم	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان	اصلاح موقعیت، جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبرد حل مسئله، آموزش مهارت های بین فردی از طریق گفتگو، اظهار وجود، حل تعارض در قالب بازی و ایفاء نقش	تکلیف جلسه: گفتگو درباره ی تمرین جلسه قبل تکلیف خانگی: انجام یک فعالیت مثبت در هرروز بر طبق فهرست اهداف تجربه هیجان مثبت، اقدام برای حل و فصل مشکلات بین فردی از طریق شناخت موقعیت، هیجان و تنظیم آن.
پنجم	تغییر توجه	گسترش توجه و آموزش تغییر توجه، متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی از طریق کنترل فکر و تغییر توجه	تکلیف جلسه: گفتگو درباره ی تمرین جلسه قبل تکلیف خانگی: از اعضا خواسته شد که در طول هفته هرگاه باحالت هیجانی خاصی مانند غم، خشم و ترس مواجه شدند به انجام انواع مهارت های (کنترل فکر و تغییر توجه) آموخته شده پرداخته و میزان تأثیر هر مهارت را از ۰ تا ۱۰ نمره بدهند.
ششم	تغییر ارزیابی شناختی	آموزش نحوه ی ارزیابی شناختی صحیح، شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آن ها روی حالت های هیجانی، آموزش راهبرد باز ارزیابی با نگاه چندبعدی به موقعیت ها	تکلیف جلسه: گفتگو درباره ی تمرین جلسه ی قبل تکلیف خانگی: از اعضا خواسته شد که در طول هفته هرگاه باحالت هیجانی خاصی مانند خشم، غم و ترس مواجه شدند به نقش و تأثیر محتوای افکار و پردازش ذهنی خود روی افزایش و کاهش پاسخ هیجانی توجه کرده و آن را ثبت کنند و پس از آن به انجام راهبرد باز ارزیابی بپردازند و تأثیر این کار روی تجربه هیجانی خود را ثبت کنند.
هفتم	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان	آموزش تعدیل پاسخ های هیجانی از طریق شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن (مواجهه، آموزش ابراز هیجان، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی عضلانی و اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده های محیطی، عمل معکوس	تکلیف جلسه: گفتگو درباره ی تمرین جلسه ی قبل تکلیف خانگی: به کار بردن مهارت های ابراز هیجان و تعدیل پاسخ در هنگام درگیر شدن در تجربه های هیجانی.
هشتم	ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربردی	ارزیابی و کاربرد آموزش ها، ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی اعضا، کاربرد مهارت های آموخته شده در محیط های طبیعی خارج از جلسه، بررسی و رفع موانع انجام تکالیف	تکلیف جلسه: گفتگو درباره ی تمرین جلسه ی قبل تکلیف، ارزیابی جلسات توسط شرکت کنندگان تکلیف خانگی: تأکید بر انجام مهارت های آموخته شده در موقعیت های مختلف زندگی.

یافته ها

نتایج حاصل از اطلاعات دموگرافیک نشان داد که در افراد گروه آزمایش میانگین و انحراف معیار سن برابر با (۱۰/۸۰ و ۰/۸۶) و در افراد گروه کنترل برابر با (۱۰/۸۶ و ۰/۸۳) است. علاوه براین در گروه آزمایش به ترتیب ۵۴ درصد (۸ نفر) در کلاس چهارم، ۲۶ درصد (۴ نفر) در کلاس ششم و ۲۰ درصد (۳ نفر) در کلاس پنجم و در گروه کنترل ۴۰ درصد (۶ نفر) در کلاس چهارم، ۴۰ درصد (۶ نفر) در کلاس پنجم و ۲۰ درصد (۳ نفر) در کلاس ششم مدارس پسرانه مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته	گروه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
مؤلفه شناختی	آزمایش	۲/۱۵ ± ۱۳/۹۳	۲/۰۵ ± ۱۶/۹۲	۱/۸۹ ± ۱۷/۰۳
	کنترل	۲/۹۳ ± ۱۵/۸۰	۳/۲۰ ± ۱۵/۴۰	۳/۱۵ ± ۱۵/۳۳
مؤلفه فراشناختی	آزمایش	۲/۵۸ ± ۱۷/۳۰	۳/۴۳ ± ۲۰/۶۶	۱/۹۲ ± ۲۱/۰۰
	کنترل	۲/۵۷ ± ۱۸/۲۶	۱/۹۴ ± ۱۸/۰۶	۲/۰۳ ± ۱۸/۱۳
مؤلفه انگیزشی	آزمایش	۲/۴۱ ± ۱۵/۳۱	۳/۳۵ ± ۱۷/۸۶	۳/۱۰ ± ۱۷/۸۵

۲/۰۹ ± ۱۵/۶۰	۲/۱۸ ± ۱۵/۷۳	۲/۳۴ ± ۱۵/۹۰	کنترل	خودتنظیمی تحصیلی
۶/۹۱ ± ۵۵/۸۸	۸/۸۳ ± ۵۵/۴۴	۷/۱۴ ± ۴۶/۵۴	آزمایش	
۷/۲۷ ± ۴۹/۰۶	۷/۳۲ ± ۴۹/۱۹	۷/۸۴ ± ۴۹/۹۶	کنترل	
۱/۵۶ ± ۱۰/۲۰	۱/۴۵ ± ۱۰/۸۴	۲/۰۳ ± ۱۳/۸۶	آزمایش	مؤلفه تعلل-عمدی
۲/۴۷ ± ۱۴/۰۰	۲/۴۷ ± ۱۴/۰۰	۲/۲۵ ± ۱۳/۶۶	کنترل	
۱/۱۲ ± ۸/۹۱	۰/۹۶ ± ۹/۲۶	۲/۱۰ ± ۱۱/۰۰	آزمایش	
۱/۴۲ ± ۱۱/۷۹	۱/۵۰ ± ۱۱/۶۰	۱/۶۶ ± ۱۱/۲۶	کنترل	مؤلفه تعلل-خستگی
۱/۰۸ ± ۹/۳۸	۰/۹۷ ± ۹/۶۶	۱/۹۹ ± ۱۲/۴۵	آزمایش	
۱/۵۳ ± ۱۳/۰۶	۱/۵۳ ± ۱۳/۰۶	۱/۹۱ ± ۱۲/۶۰	کنترل	
۳/۷۶ ± ۲۸/۴۹	۳/۳۸ ± ۲۹/۷۶	۶/۱۲ ± ۳۷/۳۱	آزمایش	تعلل‌ورزی
۵/۴۲ ± ۳۸/۸۵	۵/۵۰ ± ۳۸/۶۶	۵/۸۲ ± ۳۷/۵۲	کنترل	

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در برنامه آموزش تنظیم هیجان میانگین نمرات خودتنظیمی تحصیلی و تعلل‌ورزی به ترتیب از (۳۷/۳۱ و ۴۶/۵۴) در مرحله پیش‌آزمون به (۵۵/۴۴ و ۲۹/۷۶) در مرحله پس‌آزمون و به (۵۵/۸۸ و ۲۸/۴۹) در مرحله پیگیری بهبود داشته است؛ اما در شرکت‌کنندگان گروه کنترل در میانگین نمرات این متغیرها در مراحل مختلف سنجش تفاوتی مشاهده نشد. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در گروه آزمایش و کنترل از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد و نتایج نشان داد که سطح معناداری برای گروه آزمایش و کنترل در هر دو مرحله آزمون و برای متغیرهای مورد مطالعه بیش از ۰/۰۵ هست، لذا فرض صفر آزمون مذکور رد نمی‌شود ($p > 0.05$). برای بررسی مفروضه برابری واریانس از آزمون لوین استفاده شد. با توجه به اینکه آماره F به ترتیب برای متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی و تعلل‌ورزی برابر با ۰/۰۷۱ و ۳/۴۰۴ و سطح معناداری برای هر یک از این متغیرها بیش از ۰/۰۵ بود ($p > 0.05$)؛ لذا فرض برابری واریانس‌های دو گروه پذیرفته شد. آزمون ام‌باکس نیز نشان داد که مفروضه همسانی ماتریس واریانس-کواریانس برای خودتنظیمی تحصیلی ($P = 0.923$, $F = 0.327$ و $BoxsM = 0.225$) و تعلل‌ورزی ($P = 0.154$, $F = 0.976$ و $BoxsM = 0.270$) برقرار است. مفروضه همبستگی چندگانه متغیرهای وابسته با آزمون کرویت موچلی نیز بررسی شد و نتایج نشان داد که سطح معناداری برای هر یک از متغیرهای پژوهش برابر با ۰/۰۰۱ است، لذا فرض کرویت رد می‌شود. به دلیل تخطی از این پیش‌فرض، آزمون گرین‌هاوس-گیسر استفاده شد. بر این اساس و با توجه به سایر پیش‌فرض‌های بررسی‌شده در مرحله قبل، تمامی مفروضات برای تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برقرار است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر متغیرها

متغیر پژوهش	منابع تغییر	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
مؤلفه شناختی	گروه	۵/۸۷۸	۱	۵/۸۷۸	۰/۳۲۲	۰/۰۰۵	۰/۲۱۱	۰/۷۸۵
	زمان	۳۶/۶۰۰	۱/۳۴۰	۲۷/۳۱۶	۱۵/۵۱۷	۰/۰۰۰	۰/۳۵۷	۰/۹۹۰
	گروه×زمان	۶۴/۰۲۲	۱/۳۴۰	۴۷/۷۸۳	۲۷/۱۴۳	۰/۰۰۰	۰/۴۹۲	۱/۰۰۰
مؤلفه فراشناختی	گروه	۵۱/۳۷۸	۱	۵۱/۳۷۸	۵/۴۱۰	۰/۰۲۷	۰/۱۶۲	۰/۶۱۲
	زمان	۵۶/۱۵۶	۱/۱۹۳	۴۷/۰۷۸	۹/۴۵۲	۰/۰۰۳	۰/۲۵۲	۰/۸۸۷
	گروه×زمان	۶۷/۴۸۹	۱/۱۹۳	۵۶/۵۶۹	۱۱/۳۵۹	۰/۰۰۱	۰/۲۸۹	۰/۹۳۶
مؤلفه انگیزشی	گروه	۴۴/۱۰۰	۱	۴۴/۱۰۰	۲/۳۳۲	۰/۰۳۸	۰/۱۷۷	۰/۳۱۴
	زمان	۳۰/۶۸۹	۱/۲۹۴	۲۳/۷۱۵	۱۷/۲۱۶	۰/۰۰۰	۰/۳۸۱	۰/۹۹۴
	گروه×زمان	۴۶/۰۶۷	۱/۲۹۴	۳۵/۵۹۸	۲۵/۸۴۳	۰/۰۰۰	۰/۴۸۰	۱/۰۰۰
خودتنظیمی تحصیلی	گروه	۲۶۳/۵۱۱	۱	۲۶۳/۵۱۱	۵/۴۸۱	۰/۰۲۷	۰/۴۶۴	۰/۶۱۸
	زمان	۳۶۴/۰۶۷	۱/۲۵۷	۲۸۹/۶۱۱	۳۷/۷۳۰	۰/۰۰۰	۰/۵۷۴	۱/۰۰۰
	گروه×زمان	۵۲۸/۴۲۲	۱/۲۵۷	۴۲۰/۳۵۴	۵۴/۷۶۳	۰/۰۰۰	۰/۵۱۲	۱/۰۰۰
مؤلفه تعلل-عمدی	گروه	۱۱۳/۳۴۴	۱	۱۱۳/۳۴۴	۱۰/۵۷۶	۰/۰۰۳	۰/۲۷۴	۰/۸۸۱
	زمان	۴۶/۶۶۷	۱/۳۲۶	۳۵/۱۹۳	۲۰/۰۶۸	۰/۰۰۰	۰/۴۱۷	۰/۹۹۸
	گروه×زمان	۶۸/۸۸۹	۱/۳۲۶	۲۹/۹۵۲	۲۹/۶۲۵	۰/۰۰۰	۰/۵۱۴	۱/۰۰۰
مؤلفه تعلل-خستگی	گروه	۷۶/۵۴۴	۱	۷۶/۵۴۴	۱۶/۰۳۲	۰/۰۰۰	۰/۳۶۴	۰/۹۷۱

زمان	۱۱/۴۰۰	۱/۱۸۳	۹/۶۳۳	۵/۹۲۱	۰/۰۱۶	۰/۱۷۵	۰/۷۰۳
گروه×زمان	۲۹/۳۵۶	۱/۱۸۳	۲۴/۸۰۴	۱۵/۲۴۶	۰/۰۰۰	۰/۳۵۳	۰/۹۸۱
گروه	۱۳۶/۹۰۰	۱	۱۳۶/۹۰۰	۲۵/۶۵۳	۰/۰۰۰	۰/۴۷۸	۰/۹۹۷
زمان	۳۳/۷۵۶	۱/۲۸۸	۲۶/۲۱۷	۱۷/۶۶۳	۰/۰۰۰	۰/۳۸۷	۰/۹۹۴
گروه×زمان	۶۲/۰۶۷	۱/۲۸۸	۴۸/۲۰۵	۳۲/۴۷۷	۰/۰۰۰	۰/۵۳۷	۱/۰۰۰
گروه	۹۶۶/۹۴۴	۱	۹۶۶/۹۴۴	۴۷/۷۶۳	۰/۰۰۰	۰/۴۳۲	۰/۸۷۹
زمان	۲۵۶/۳۵۶	۱/۴۶۱	۱۷۵/۴۹۴	۵۳/۳۱۹	۰/۰۰۰	۰/۵۳۶	۰/۹۹۴
گروه×زمان	۴۶۵/۶۸۹	۱/۴۶۱	۳۱۸/۷۹۹	۹۶/۸۵۸	۰/۰۰۰	۰/۴۲۶	۰/۹۹۱

نتایج جدول ۳ بر اساس اثر گروه، تعامل زمان و گروه و زمان نشان می‌دهد که روش مداخله بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل ورزی تأثیر معناداری داشته است ($P < 0.001$) و اندازه اثر آزمون در منبع گروه برای خودتنظیمی تحصیلی (۰.۴۶) و تعلل ورزی (۰.۴۳) است که نشان می‌دهد روش مداخله در افزایش خودتنظیمی تحصیلی و کاهش تعلل ورزی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه مؤثر بوده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بنفرینی برای مقایسه مراحل سنجش در متغیرهای پژوهش

متغیر پژوهش	مراحل سنجش	تفاوت میانگین	خطا	سطح معناداری
خودتنظیمی تحصیلی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۱۲/۵۳۸	۳/۱۴۶	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون - پیگیری	۱۶/۷۴۲	۳/۱۴۶	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون - پیگیری	-۹/۲۶۷	۳/۱۴۶	۰/۱۷۶
تعلل ورزی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۶/۱۳۸	۱/۲۵۱	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون - پیگیری	-۸/۳۴۴	۱/۲۵۱	۰/۰۰۵
	پس‌آزمون - پیگیری	۵/۴۲۷	۱/۲۵۱	۰/۲۱۳

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در خودتنظیمی تحصیلی و تعلل ورزی تفاوت معناداری بین میانگین‌ها در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد ($P < 0.001$)، درحالی‌که تفاوت معناداری بین میانگین‌ها در مرحله پس‌آزمون با پیگیری مشاهده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل ورزی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام شد. نتایج نشان داد که برنامه آموزش تنظیم هیجان در افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های ایران‌نژاد (۱۴۰۰)، فانی و همکاران (۱۴۰۰) و هافمان^۱ و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود. در تبیین این یافته، می‌توان به این نکته اشاره کرد که ناتوانی در پردازش شناختی، اطلاعات هیجانی و شناختی فرد را از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی می‌سازد که نتیجه آن نیز ارزیابی منفی و ناکارآمد از توانایی‌های تحصیلی در فرد خواهد بود. این ناتوانی، سازمان‌دهی عواطف و شناخت‌های فراگیران را مختل و در شرایط استرس‌زا سبب ناکامی و در نتیجه احساس ناتوانی در انجام صحیح و مناسب تکالیف مدرسه و به‌طور کلی خودتنظیمی تحصیلی پایین خواهد بود (شرابی و روس^۲، ۲۰۲۴). به‌ویژه در زمینه یادگیری و پیشرفت، بین تنظیم هیجانات و تنظیم انگیزه همپوشانی وجود دارد، زیرا استفاده از راهبردهای تنظیم انگیزشی می‌تواند بر حالات عاطفی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد و تنظیم مؤثر هیجان نیز می‌تواند به‌نوبه خود بر انگیزه آن‌ها تأثیر بگذارد (رایندل^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). درعین‌حال، آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان دارای مشکلاتی در عرصه یادگیری کمک می‌کند که بر کنش و واکنش خود نسبت به دیگران و محیط پیرامون نظارت کنند و قضاوت خود را در مورد مهارت و توانایی خود بهبود ببخشند. این دانش‌آموزان با مهار احساسات منفی نسبت به محیط یادگیری و توانایی‌های تحصیلی و یادگیری خود و در میان گذاشتن برداشت‌های خود با معلمان و سایر افراد مهم زندگی‌شان می‌توانند رابطه مطلوب و مؤثری با محیط یادگیری برقرار نمایند و به دنبال بازخوردهای مثبتی که از آنان دریافت می‌کنند، حرمت خود را تقویت نموده و به‌این‌ترتیب خودتنظیمی تحصیلی بالاتری به نمایش می‌گذارند. همچنین عواطف نقش کلیدی در محیط‌های تحصیلی دارند و تأثیر بسزایی بر عملکرد تحصیلی دارند. به‌این‌ترتیب، تنظیم و مدیریت

1. Hoffmann

2. Sharabi & Roth

3. Reindl

صحیح احساسات یک متغیر مرکزی برای بهزیستی شخصی و تحصیلی فرد است. پس احساسات به‌عنوان یک مکانیسم کنترلی عمل می‌کنند که به افراد در مورد اهمیت یک محیط معین هشدار می‌دهد و واکنش او را برای انطباق با آن هدایت می‌کند؛ بنابراین راهبردهای تنظیم هیجان از طریق تعدیل استرس و اضطراب در محیط‌های تحصیلی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد (ساپرویا و روبرز^۱، ۲۰۲۱). همچنین، در تبیین یافته فوق می‌توان بیان داشت که بررسی عوامل مؤثر بر خودتنظیمی تحصیلی در مطالعات متعدد حاکی از وجود روابط پیچیده و مستحکم بین مؤلفه‌های مختلف روان‌شناختی و راهبردهای تنظیم هیجان بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که فراگیران دارای مهارت در تنظیم هیجان تفکر قالبی کمتری دارند و همین مسئله باعث می‌شود که در شرایط مختلف از رویکردهای متنوعی برای حل مشکلات خود بهره ببرند و این توانایی به آن‌ها در رسیدن به اهداف کمک می‌کند. همچنین، کودکان دارای مهارت تنظیم هیجانی بالا به موارد استفاده مختلف اطلاعات کسب کرده می‌پردازند و چگونگی استفاده از این اطلاعات در شرایط مختلف زندگی را مورد توجه قرار می‌دهند و این تعمق در اطلاعات خود باعث افزایش مهارت در خودتنظیمی تحصیلی و انگیزش بالاتر در امر یادگیری می‌گردد؛ به بیان دیگر و به‌زعم محققان در مطالعه حاضر، دانش‌آموز با شرکت در جلسات آموزش تنظیم هیجان به‌نوعی سازگاری هیجانی کسب می‌کند. سازگاری هیجانی به‌نوبه خود باعث می‌شود که فراگیران هیجانات منفی خود نسبت به محیط یا برخی دروس را بهتر شناخته، مدیریت و کنترل نمایند و این امر در خودتنظیمی تحصیلی این افراد نقش مهمی ایفا می‌کند. در این زمینه، در نظر گرفته می‌شود که تنظیم هیجان به‌عنوان فرآیندی که به کنترل هیجان‌ها کمک می‌کند، نقش کلیدی خواهد داشت. افرادی که قادر به تنظیم حالت عاطفی خود هستند، به شیوه‌ای سازگارتر در محیط خود بالغ می‌شوند. در مجموع، درجه بهزیستی فردی و اجتماعی آن‌ها را افزایش می‌دهد (دومنچ^۲ و همکاران، ۲۰۲۴).

یافته دیگر مطالعه حاضر نشان داد برنامه آموزش تنظیم هیجان در کاهش نمره تعلل‌ورزی مؤثر بوده است ($P < 0/01$). این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های برادران و رنجبر نوشی (۱۴۰۱)، تاینک‌تینگ^۳ (۲۰۲۴)، جغتایی و همکاران (۲۰۲۲)، محمدی بیتار و همکاران (۲۰۲۰)، شینمن^۴ و همکاران (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که حواس‌پرتی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تعلل‌ورزی هست، مطالعات نیز نشان داده‌اند که هیجان‌ها و احساسات منفی می‌توانند ظرفیت توجه افراد را در هنگام تجربه فشار تحت تأثیر قرار دهند که یادگیری مهارت‌های تنظیم هیجان منجر به افزایش احساسات مثبت می‌شود که رفتارهای تکانشی را کاهش می‌دهد و از این طریق میزان توجه را بالا می‌برد و بر کاهش تعلل‌ورزی اثر می‌گذارد (بالینی^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین تنظیم هیجان به‌صورت سازگار و مناسب منجر به کاهش تعلل‌ورزی می‌شود زیرا تعلل‌ورزی ریشه در به‌کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان ناکارآمد دارد و زمانی که مهارت‌های تنظیم هیجان آموخته می‌شود، مقابله انطباقی با احساسات و عواطف بد قبلی در مورد یک کار خاص را تسهیل می‌کند (شینمن و همکاران، ۲۰۲۲؛ پولک و هرس^۶، ۲۰۲۰). همچنین از آنجایی که این دانش‌آموزان ترس از شکست، خود انضباطی ضعیف و رفتارهای تکانش‌گری دارند که منجر به تعلل‌ورزی و تأخیر انداختن انجام وظایف و تکالیف می‌شود، برنامه آموزش تنظیم هیجان از طریق افزایش آگاهی از احساسات و هیجانات، سازگاری، یادگیری راهبردهای حل مسئله، کسب آرمیدگی و کاهش تکانش‌گری منجر به کاهش تعلل‌ورزی می‌شود (سیرویس و پیکیل^۷، ۲۰۱۶). در تبیین دیگری برای یافته حاضر می‌توان به این اشاره کرد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از تعلل‌ورزی برای دور شدن از هیجان‌های منفی خود استفاده می‌کنند، بدین معنی که با به تعویق انداختن در وظایف خود از برخی کارها که انجامشان باعث هیجان منفی می‌شود، از هیجانات منفی دور می‌مانند و بدین ترتیب احساس بد و منفی حاصل از انجام آن کار را تجربه نمی‌کنند. این افراد با استفاده از این روش به تدریج در تکالیف خود عقب‌افتاده و فشار روانی حاصل از انجام ندادن تکالیف موجب کاهش بهزیستی روانی، اجتماعی، بروز عوارض جسمانی ناشی از عدم سازگاری مناسب با فشارهای محیطی و در نتیجه کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود؛ بنابراین، آموزش به شیوه تنظیم هیجان به این افراد کمک می‌کند تا از هیجانات منفی خود آگاهی یافته و از عواملی که موجب بروز این هیجانات منفی در زمینه تحصیلی و زندگی اجتماعی شده، شناخت مناسب پیدا کنند. علاوه بر این، آنان می‌آموزند که به جای فرار از هیجانات منفی، آن‌ها را به‌درستی بپذیرند و به جای اجتناب از آن‌ها و جایگزین کردن تعلل برای آن، از مهارت‌های تعدیل و تنظیم هیجانی استفاده کرده و هیجانات مثبت را جایگزین هیجانات منفی کنند و به این صورت زمینه کاهش بسیاری از مشکلات ناشی از این اختلال از جمله تعلل‌ورزی را فراهم آورند (دیورو^۸ و همکاران، ۲۰۲۴).

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از مطالعه حاضر می‌توان نتیجه گرفت که مداخله مبتنی بر تنظیم هیجان توانسته است با مهار هیجان‌های منفی و نیز افزایش سطح هیجان‌های مثبت، میزان خودتنظیمی این دانش‌آموزان را افزایش دهد و از تعلل‌ورزی تحصیلی آن‌ها بکاهد. بنابراین

1. Supervia & Robres

2. Domenech

3. Tingting

4. Schuenemann

5. Pallini

6. Pollack & Herres

7. Sirois & Pychyl

8. Duru

آموزش تنظیم هیجان باعث می‌شود که آنان با استفاده درست از هیجانات، آگاهی از هیجانات و پذیرش آن‌ها و ابزار هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، هیجانات منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن خودتنظیمی آنان تقویت می‌شود و منجر به کارکرد تحصیلی بهتر و تعلل‌ورزی پایین‌تر می‌گردد. در نتیجه شناخت، مهار و تنظیم هیجان می‌تواند در حوزه‌های تحصیلی، رفتاری و اجتماعی تأثیرگذار باشد. از جمله محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به روش نمونه‌گیری در دسترس که تعمیم دهی نتایج را تحت تأثیر قرار می‌دهد، انتخاب نمونه از جنس مذکر، جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه اشاره کرد. همچنین برای پژوهشگران بعدی توصیه می‌شود تا پژوهش‌هایی را با جنس مؤنث، با استفاده از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی، استفاده از مصاحبه در کنار پرسشنامه انجام دهند و از لحاظ کاربردی تنظیم هیجان در قالب دوره‌های آموزشی در مدارس و مراکز اختلال یادگیری به دانش آموزان آموزش داده شود.

منابع

- ایران‌نژاد، س. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر مبنای مدل گراس بر عملکرد تحصیلی و حل مسئله در دانش آموزان دختر متوسطه اول. *فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی*، ۸(۱۲)، ۱-۸. <http://jnip.ir/article-1-441-fa.html>
- برادران، م و رنجبر نوشری، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر احوال کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان با اعتیاد به فضای مجازی. *مجله سلامت روان کودک*، ۹(۲)، ۲۱-۳۵. <http://dx.doi.org/10.52547/jcmh.9.2.3>
- پورعبدل، س؛ صبحی قراملکی، ن؛ قاندي، غ و نبي دوست، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله راهبردهای روان‌شناختی در یادگیری*، ۱۳(۷)، ۴۹-۶۸. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2019.15486.1709>
- تقوایی نیا، ع و زارعی، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر ارتقاء سلامت روانی و کاهش نشخوار فکری زنان مطلقه. *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی سلامت*، ۹(۳)، ۴۴-۵۶. <http://dx.doi.org/10.32598/shenakht.9.3.44>
- جوکار، ب. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴۵(۲۲)، ۷۱-۵۶. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/844114>
- دلاور، ع. (۱۴۰۱). روش تحقیق در علوم تربیتی و روانشناسی. تهران: نشر رشد. <https://www.adinehbook.com/product/9646184022>
- سواری، ک. (۱۳۹۰). ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵، ۱۱۰-۹۷. https://jem.atu.ac.ir/article_2660.html
- فانی، ش؛ حسینی نسب، س. د و پناه علی، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر پرخاشگری و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۷(۳)، ۱۱۸-۱۰۱. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0>
- قدم پور، ع؛ قیصر درزی، س؛ درخشان فر، ر. ا و پادروند، ح. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر بهبود همدلی و کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر دچار ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۰(۳)، ۳۶۶-۳۷۹. <https://doi.org/10.32598/JLD.10.3.6>
- کدیور، پ. (۱۳۸۰). بررسی یاورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش، پیشرفت درسی دانش‌آموزان به‌منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263- 278. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4>
- Absalyamova, L., Kriukova, M., Chorna, O., Bader, S., Anastasova., & et al. (2024). Neuropsychological Prevention of Students' Procrastination. *Brain Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 15(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18662/brain/15.1/530>
- Bouffard, T., Boisvert, JV., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self -regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Bosch, R., Pagerols, M., Rivas, C., Sixto, L., Bricollé, L., Español-Martín, G., & et al. (2022). Neurodevelopmental disorders among Spanish school-age children: prevalence and sociodemographic correlates. *Psychological medicine*, 52(14), 3062-3072. <https://doi.org/10.1017/s0033291720005115>
- Buursma, P., Anraad, C., van Empelen, P., Ruiter, R. A., & et al. (2023). The effect of emotion regulation strategies on decision-making about the maternal pertussis vaccination among pregnant women in the Netherlands: an experimental study. *Patient Education and Counseling*, 107, 107566. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2022.11.008>
- Doménech, P., Tur-Porcar, A.M., & Mestre-Escrivá, V. (2024). Emotion Regulation and Self-Efficacy: The Mediating Role of Emotional Stability and Extraversion in Adolescence. *Behavioral Sciences*, 14(3), 206. <https://doi.org/10.3390/bs14030206>
- Duru, E., Balkis, M., & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: the mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9>
- Eckert, M., Ebertb, D., Lehra, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Fang, R., & White, R. (2024). Distance Learning Students' Perspectives of Academic Procrastination: A Qualitative Investigation. *The Journal of Continuing Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/07377363.2024.2317614>

- Giannopoulou, M. (2019). Academic Self-Regulation on Students with Attention Deficit Disorder with or without Hyperactivity: Parents' and Educators' Point of View. *Open Journal of Social Sciences*, 7(8), 97-110. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2019.78008>
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. [doi: 10.1017/S0048577201393198](https://doi.org/10.1017/S0048577201393198)
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the ruler approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Joghataei, A., & Mafakheri, A. (2022). Effectiveness of Emotion Regulation Training on Risky Behaviors, Academic Procrastination, and Fear of Success among Students. *Razavi International Journal of Medicine*, 10(1): e1169. <https://doi.org/10.30483/rijm.2022.254344.1169>
- Kausik, N. H., & Hussain, D. (2021). The impact of inclusive education on academic motivation, academic self-efficacy and well-being of students with learning disability. *Journal of Education*, 203(2), 251-257. <http://dx.doi.org/10.1177/00220574211031957>
- Korea, M.D. (2023). Procrastination and Individual Study Method of Students with Specific Learning Difficulties [SpLDs] In Reading Comprehension. *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Education*, 2(8), 300-306. <http://dx.doi.org/10.58806/ijirme.2023.v2i8n01>
- Kumar, A., & Sawathi, G. (2024). Effectiveness of Interoceptive Programs to Improve Academic Self-Regulation and Reduce Behavioral Problems Among Children With Learning Disabilities. *Cureus* 16(6), e61816. <https://doi.org/10.7759/cureus.61816>
- Lan, P. S., Liu, M. C., & Baranwal, D. (2021). Applying contracts and online communities to promote student self-regulation in English learning at the primary-school level. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 468-479. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2020.1789674>
- Liew, J., Valiente, C., & Hernández, M. (2019). *Self-regulation and reactivity, school-based relationships, and school engagement and achievement*. (pp.42-62) Edition: 1st, Chapter, 2, Publisher: SAGE Publications Ltd. <https://www.researchgate.net/publication/334559752>
- Margolis, A. E., & Milham, M. P. (2023). *Integrating Psychology, Psychiatry, and Neuroscience into Clinical Assessment of Specific Learning Disorder. In Learning Disorders Across the Lifespan: A Mental Health Framework* (pp. 271-277). Cham: Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-21772-2_16
- Melgaard, J., Monir, R., Lasrado, L. A., & Fagerstrøm, A. (2022). Academic procrastination and online learning during the COVID-19 pandemic. *Procedia computer science*, 196, 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.11.080>
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11, 524588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Moran, T., & Eyal, T. (2022). Emotion regulation by psychological distance and level of abstraction: Two meta-analyses. *Personality and Social Psychology Review*, 26(2), 112-159. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10888683211069025>
- Nambiar, D., Alex, J., Pothiyil, D. (2022). Development and Validation of Academic Self-regulated Learning Questionnaire (ASLQ). *International Journal of Behavioral Sciences*, 16(2), 89-95. <https://doi.org/10.30491/ijbs.2022.321176.1730>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pallini, S., Vecchio, G. M., Baiocco, R., Schneider, B. H., & Laghi, F. (2019). Student–teacher relationships and attention problems in school-aged children: The mediating role of emotion regulation. *School Mental Health*, 11, 309-320. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12310-018-9286-z>
- Pollack, S., & Herres, J. (2020). Prior day negative affect influences current day procrastination: a lagged daily diary analysis. *Anxiety Stress Coping*, 33, 165–175. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1722573>
- Reindl, M., Tulis, M., & Dresel, M. (2020). Profiles of emotional and motivational self-regulation following errors: Associations with learning. *Learning and Individual Differences*, 77, 101806. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101806>
- Sadka, O., & Antle, A. (2022). Interactive Technologies for Emotion Regulation Training: A Scoping Review. *Journal of Human-Computer Studies*, 168, Article 102906. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102906>
- Schuenemann, L., Scherenberg, V., Salisch, M., & Eckert, M. (2022). “I’ll Worry About It Tomorrow” –Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination.. *Frontiers in Psychology*, 13, 780675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780675>
- Sharabi, Y., & Roth, G. (2024). Emotion regulation styles and the tendency to learn from academic failures. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12696>
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2016). “Procrastination, emotion regulation, and well-being,” in *Procrastination, Health, and Well-Being*, eds F. M. Sirois and T. A. Pychyl (Cambridge, MA: Elsevier Academic Press), 163–188. [doi: 10.1016/b978-0-12-802862-9.00008-6](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-802862-9.00008-6)
- Supervía, P.U., & Robres, A.Q. (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 5715. <https://doi.org/10.3390/2Fijerph18115715>
- Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Tingting, T., Youling, B., & Tingyong, F. (2024). The cognitive mechanism of reducing procrastination by emotion regulation: The mediation role of task aversiveness. *Acta Psychologica Sinica*, 56(4), 458. <http://dx.doi.org/10.3724/SP.J.1041.2024.00458>
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, L., & Pestana, J.V. (2020) Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. [doi: 10.3389/fpsyg.2020.00354](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354)
- Williams, J., & Kumar, A. (2023). Mediating role of self-concept on character strengths and well-being among adolescents with specific learning disorder in India. *Research in Developmental Disabilities*, 132, 104372. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104372>