

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل ورزی دانشآموزان 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 عبداللهی بقرآبادی (نوبنده 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 دانشآموزان 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 دانشآموزان دارای اختلال یادگیری ویژه مشغول به تحصیل در مقطع ابتدایی سال ۱۴۰۲ منطقه ۱۶ شهر تهران بود که از بین آنها با نمونه‌گیری 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، سواری، ۱۳۹۰) استفاده شد. برای شرکت‌کنندگان گروه آزمایش آموزش تنظیم هیجان با توجه به پرتوکل گراس (۲۰۰۲) طی ۸ جلسه اجرا شد، اما گروه کنترل آموزشی را دریافت نکردند. تحلیل داده‌ها با تحلیل واریانس با لذاره‌گیری مکرر انجام شد. نتایج نشان داد که بین گروه‌ها 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 مهارت‌های فردی، بین فردی و مدیریت مناسب‌تر هیجانات می‌شود می‌توان از آن به عنوان روش مداخله‌ای مؤثر برای بهبود کارکرد دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه استفاده کرد.

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

مقدمه

اختلال یادگیری^۱ اشاره به نقص در پیشرفت مهارت‌های تحصیلی دارد (ولیامز و کو مار^۲، ۲۰۲۳). این اختلال دارای ماهیتی ناهمگن است که این ناهمگنی در الگوهای تحصیلی و ضعف در پردازش اطلاعات به عنوان اختلال‌های تحصیلی حوزه خاص مانند اختلال در خواندن، نوشتن و ریاضی منعکس می‌شود (مارگولیس 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 به عنوان 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 به منظور دستیابی به اهداف آموزشی تعریف شده است (ونزولا^۹ و همکاران، ۲۰۲۰).

اغلب دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، به عنوان یادگیرندگان غیرفعال معرفی می‌شوند. این یادگیرندگان نمی‌توانند راهبردهای یادگیری را در حل مسائل تحصیلی خود بکار ببرند (قدم پور و همکاران، ۲۰۲۰). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری دارای دشواری‌های رفتاری و خودتنظیمی تحصیلی پایین می‌باشند (کومار و سوائی^{۱۰}، ۲۰۲۴). همچنین، یافته کاسوسایک و هیوساین^{۱۱} (۲۰۲۱) حاکی از پایین بودن خودتنظیمی تحصیلی در این قشر از فراغیران 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 به عنوان تأخیر عمده در انجام وظایف به خصوص تحصیلی علیرغم پیامدهای منفی بالقوه تعریف می‌شود که اغلب با شکست در خودتنظیمی همراه است (سنگ و وايت^{۱۶}، ۲۰۲۴). تعلل‌ورزی یک رفتار پیچیده و ناشناخته است که شامل اجزای مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است که به عنوان شکست خودتنظیمی، رفتار اجتنابی نسبت به وظایف ناخواهشاند به دلیل ترس از شکست، ترس از موفقیت یا بیان کنترل ضعیف عمل در کشیده است و به طور مداوم با پایین مرتبط 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 در عین حال، منجر به نتایج منفی از قبیل تعهد کمتر نسبت به هدف و خطا در تعیین میزان زمان اختصاص داده شده برای انجام تکالیف می‌گردد (میلگراد^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین مروی 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 روبرو 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. از جمله 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. Nambiar
8. Panadero
9. Valenzuela
10. Kumar & Sawathip
11. Kausik & Hussain
12. Giannopoulou
13. Liew
14. procrastination
15. Jain
16. Fang & White
17. Absalyamova
18. Melgaard
19. Koreea

میزان سودمندی به دست آورد، آموزش تنظیم هیجان^۱ است (موران و ایال، ۲۰۲۲؛ تقوایی نیا و زارعی، ۱۴۰۱). این آموزش از جمله 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 ابزار نمایند. این راهبردها به اعمالی اطلاق می‌شود که به منظور تغییر یا تعدیل تجربه هیجانی، ابراز هیجانی و شدت نوع تجارت هیجانی به کار می‌روند (آلدو^۲ و همکاران، ۱۴۰۵). 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، ۲۰۲۲). این مداخله آموزشی می‌تواند با آگاه نمودن فرد از هیجانات مثبت و منفی، پذیرش و ابراز بموضع آن‌ها نقش مهمی در کاهش نارسایی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری داشته باشد (بارسمایه و همکاران، ۲۰۲۳). در این راستا پورعبدل و همکاران (۱۳۹۸) دریافتند که آموزش تنظیم هیجان در کاهش تعلل ورزی و فرسودگی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر است. در پژوهشی دیگر اکرت^۳ و همکاران (۲۰۱۶) به این نتیجه رسیدند که افزایش مهارت‌های تنظیم هیجان منجر به کاهش تعلل ورزی می‌شود. همچنین هافمان^۴ و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که آموزش تنظیم هیجان در یادگیری‌های عاطفی و اجتماعی تأثیرگذار است.

با توجه به تعداد دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه و پیامدهای آن بر پیشرفت تحصیلی و دریافت ارتباط بین تعلل ورزی و مشکلات تحصیلی در پیشینه‌های موجود، لازم است مداخلات تجربی موردن توجه قرار گیرند تا علاوه بر ترمیم مشکلات مرتبط با خودتنظیمی و تعلل ورزی، مشکلات تحصیلی نیز کاهش یابد. پژوهش‌های موجود در کشور ایران خلاً موجود در این زمینه را نشان می‌دهند. لذا با نظر به اینکه علی‌رغم پیشرفت‌های قابل ملاحظه در زمینه^۵ بهبود عملکرد رفتاری دانش آموزان، 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، در صدد تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل ورزی دانش آموزان 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 دانش آموزان 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 دانش آموزان، چکلیست تشخیصی ناتوانی‌های یادگیری رشیدی و همکاران، (۱۴۰۰) اجرا شد و سپس ۳۰ نفر به روش نمونه گیری 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 به صورت تصادفی در گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل تمایل و رضایت آگاهانه دانش آموزان و اولیاء آن‌ها، تحصیل در پایه چهارم تا ششم ابتدایی، جنسیت مذکور، کسب نمره ۳۸ و کمتر در خودتنظیمی تحصیلی و نمره ۳۰ و بالاتر در تعلل ورزی، محجز 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 سوالات ابزارها بود. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، والدین فرم رضایت آگاهانه جهت شرکت دانش آموزشان در پژوهش را تکمیل کردند و اطمینان داده شد که مشخصات شرکت‌کنندگان به صورت محترمانه نزد پژوهشگر خواهد ماند و در حفظ اطلاعات آن‌ها رعایت و حفظ رازداری انجام خواهد شد. در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS^۶ 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. Buursma

6. Eckert

7 Hoffmann

ابزار سنجش

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی^۱ (SRQ-A): پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی توسط بوفارد، بوسیروت، وزاؤ و روجه^۲ (۱۹۹۵) تهیه شده است و این پرسشنامه ۱۹ سؤال و سه مؤلفه شناختی^۳ (۴،۹،۱۰،۱۱،۱۲،۱۹)، فراشناختی^۴ (۸،۱۴،۱۵) و انگیزشی^۵ (۵،۸،۱۳،۱۶،۱۷،۱۸) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای بوده و به این صورت که کاملاً موافقن ۵ نمره تا کاملاً مخالفن ۱ نمره داده می‌شود. سؤالات ۸، ۵، ۱۳، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ به طور معکوس نمره گذاری می‌شوند. حداقل نمره کل ۱۵ و حداکثر ۹۵ است که نمره بالا نشان‌دهنده خودتنظیمی مناسب است. روایی پرسشنامه از طریق محاسبه ضربه همبستگی ابزار با پرسشنامه خودتنظیمی میلر و براون (۱۹۹۱)^۶ ۰/۵۴ گزارش شده است. ضربه پایابی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و برای زیرمقیاس‌های 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 می‌تواند ۵۲ درصد از واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید (کدیور، ۱۳۸۰). پایابی کل پرسشنامه با استفاده از روش ضربه آلفای کرونباخ ۰/۶۸ و برای زیر مقیاس‌های راهبردهای شناختی ۰/۵۵، فراشناختی ۰/۷۱ و انگیزشی ۰/۵۰ به دست آمد (جوکار، ۱۳۸۴). در مطالعه حاضر نیز ضربه آلفای کرونباخ برای خودتنظیمی تحصیلی برابر با ۰/۷۲ و برای زیر مقیاس‌های راهبردهای شناختی ۰/۶۵، فراشناختی ۰/۶۸ و انگیزشی ۰/۶۲ محسوبه گردید.

پرسشنامه تعلل‌ورزی^۷ (APQ): در این مطالعه به منظور سنجش تعلل‌ورزی از پرسشنامه‌ای که توسط سواری (۱۳۹۰) تدوین شده بود، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۲ عبارت و سه مؤلفه تعلل‌ورزی عمده (۱تا۵)، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی-روانی (۶تا۹) و تعلل‌ورزی ناشی از بی برنامگی (۱۰تا۱۲) است. نمره گذاری 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 روان‌سنگی ابزار در مطالعات مختلف تأیید شده است. روایی آزمون از طریق همبستگی با پرسشنامه تعلل‌ورزی تاکمن (۱۹۹۱) محسوبه و برابر با ۰/۳۵ به دست آمد که نشان از روایی نسبتاً خوب آزمون است. پایابی کل پرسشنامه از طریق ضربه آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب تعلل‌ورزی عمده ۰/۷۷، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی-روانی ۰/۶۰ و تعلل‌ورزی ناشی از بی برنامگی ۰/۷۰ گزارش شده است (سواری، ۱۳۹۰). در مطالعه حاضر نیز پایابی کل پرسشنامه بر اساس ضربه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۹ و برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب تعلل‌ورزی عمده ۰/۷۲، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی-روانی ۰/۶۳ و تعلل‌ورزی ناشی از بی برنامگی ۰/۶۹ محسوبه 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)، بهصورت یک جلسه در هفته و هر جلسه به مدت ۶۰ دقیقه برای شرکت‌کنندگان گروه آزمایش توسط نویسنده دوم بهصورت گروهی در مدرسه امام جعفر صادق (ع) اجرا شد و شرکت‌کنندگان گروه کنترل این برنامه مداخلاتی را دریافت نکردند. خلاصه محتوای برنامه مداخلاتی در جدول ۱ ارائه شده است.

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

جلسة	اهداف	محظوظ	تکاليف
اول	آشنایی با برنامه	ابتدا شرکت‌کنندگان به یکدیگر معرفی شدند و سپس افراد با همیعت هیجانات از طریق چهره یکدیگر.	تکلیف جلسه: تمرين شناخت هیجانات از طریق چهره یکدیگر.
درمانی	آشنایی با برنامه	هیجانات و عملکرد آن‌ها در زندگی روزمره، منطق انجام تکالیف، شناخت هیجان‌ها و نام‌گذاری آن‌ها از طریق کار برگ شناخت برای هر فرد اتفاق می‌افتد و ثبت رخدادها در فرم مربوطه.	تکلیف خانگی: تمرين روزی رخدادهای هیجانی که خارج از جلسه هیجانات، اهمیت یادگیری مهارت‌های تنظیم هیجانی در زندگی روزمره آموزش‌های لازم را دریافت کردد.
دوم	ارائه آموزش	مروری کوتاه بر جلسه قبل، انتخاب موقعیت، شناخت هیجان و رخدادهای هیجانی ثبت شده جلسه قبل موقعيت‌های برانگيزانده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها از طریق تصویرسازی ذهنی و موقعیت عینی در قالب هیجان‌ها از طریق تصویرسازی ذهنی و موقعیت عینی در قالب بازی انجام شد، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات چندگانه هیجان توسط هر عضو گروه.	تکلیف جلسه: تجربه حالت‌های هیجانی و گفتگو درباره رخدادهای هیجانی ثبت شده 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

<p>تکلیف جلسه: گفتگو درباره تمرين جلسه قبل تکلیف خانگی: ثبت و گزارش روزانه هیجان‌های شخصی.</p> <p>تکلیف جلسه: گفتگو درباره تمرين جلسه قبل تکلیف خانگی: انجام یک فعالیت مثبت در هر روز بر طبق فهرست اهداف تجربه هیجان مثبت، اقدام برای حل و فصل مشکلات بین فردی از طریق شناخت موقعيت، هیجان و تنظیم آن.</p> <p>تکلیف جلسه: گفتگو درباره تمرين 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 مهارت‌های (کنترل فکر و تغییر توجه) آموخته شده پرداخته و میزان تأثیر هر مهارت را از ۰ تا ۱۰ نمره بدھند.</p> <p>تکلیف جلسه: گفتگو درباره تمرين جلسه قبل تکلیف خانگی: از اعضا خواسته شد که در طول هفته هرگاه باحالت هیجانی خاصی مانند غم و ترس مواجه شدند به نقش و تأثیر محظای 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 پردازند و تأثیر این کار روی تجربه هیجانی خود را ثبت کنند.</p> <p>تکلیف جلسه: گفتگو درباره تمرين جلسه قبل تکلیف خانگی: به کار بردن مهارت‌های ابزار هیجان و تعديل پاسخ در هنگام درگیر شدن در تجربه‌ای هیجانی.</p> <p>تکلیف جلسه: گفتگو درباره تمرين جلسه قبل تکلیف خانگی: تأکید بر انجام مهارت‌های آموخته شده در موقعيت‌های مختلف زندگی.</p>	<p>انتخاب موقعیت، راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آن‌ها، نقش هیجان‌ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تأثیرگذاری روی آن‌ها، تأثیر هیجانات منفی در ارتباط با دیگران بین اعضا گفتگویی صورت گرفت و مثال‌های از تجربه‌های واقعی آن‌ها مطرح شد.</p> <p>صلاح موقعیت، جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبرد حل مسئله، آموزش مهارت‌های بین فردی از طریق گفتگو، اظهار وجود، حل تعارض در قالب بازی و ایفاء نقش</p> <p>گسترش توجه و آموزش تغییر توجه، متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی از طریق کنترل فکر و تغییر توجه</p> <p>آموزش نحوه ارزیابی شناختی صحیح، شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی، آموزش راهبرد باز ارزیابی با نگاه چندبعدی به موقعیت‌ها</p> <p>آموزش تعديل پاسخ‌های هیجانی از طریق شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن (مواجه، آموزش ابزار هیجان، آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی عضلانی و اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، عمل معکوس</p> <p>ارزیابی و کاربرد آموزش‌ها، ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی اعضا، کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه، بررسی و رفع موانع انجام تکالیف</p>	<p>سوم ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا</p> <p>چهارم ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزشی هیجان</p> <p>پنجم تغییر توجه فکری و نگرانی از طریق کنترل فکر و تغییر توجه</p> <p>ششم تغییر ارزیابی شناختی</p> <p>هفتم تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان</p> <p>هشتم ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربردی</p>
---	---	---

یافته‌ها

نتایج حاصل از اطلاعات دموگرافیک نشان داد که در افراد گروه آزمایش میانگین و انحراف معیار سن برابر با $(10/80 \pm 0/80)$ و در افراد گروه کنترل برابر با $(10/83 \pm 0/80)$ است. علاوه براین در گروه آزمایش به ترتیب $54/4$ درصد (۸ نفر) در کلاس چهارم، $26/4$ درصد (۴ نفر) در کلاس ششم و $20/4$ درصد (۳ نفر) در کلاس پنجم و در گروه کنترل $40/4$ درصد (۶ نفر) در کلاس چهارم، $40/4$ درصد (۶ نفر) در کلاس پنجم و $20/4$ درصد (۳ نفر) در کلاس ششم مدارس پسرانه مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته	گروه	پیش‌آزمون	میانگین \pm انحراف معیار	پس آزمون	پیش‌آزمون	میانگین \pm انحراف معیار	میانگین \pm انحراف معیار	پیگیری
مؤلفه شناختی	آزمایش	$2/15 \pm 13/93$	$2/105 \pm 16/92$	$2/105 \pm 16/92$	$1/89 \pm 17/03$			
مؤلفه فراشناختی	کنترل	$2/93 \pm 15/80$	$2/20 \pm 15/40$	$2/93 \pm 15/80$	$2/15 \pm 15/33$			
مؤلفه انگیزشی	آزمایش	$2/58 \pm 17/30$	$2/43 \pm 20/66$	$2/58 \pm 17/30$	$1/92 \pm 21/00$			
مؤلفه انگیزشی	کنترل	$2/57 \pm 18/26$	$1/94 \pm 18/06$	$2/57 \pm 18/26$	$2/03 \pm 18/13$			
مؤلفه انگیزشی	آزمایش	$2/41 \pm 15/31$	$2/35 \pm 17/86$	$2/41 \pm 15/31$	$2/10 \pm 17/85$			

$2/09 \pm 15/60$	$2/18 \pm 15/73$	$2/34 \pm 15/90$	کنترل	
$6/91 \pm 55/88$	$8/83 \pm 55/44$	$7/14 \pm 46/54$	آزمایش	خودتنظیمی تحصیلی
$7/27 \pm 49/06$	$7/32 \pm 49/19$	$7/84 \pm 49/96$	کنترل	
$1/56 \pm 10/20$	$1/45 \pm 10/84$	$2/03 \pm 13/86$	آزمایش	مؤلفه تعلل-عمدی
$2/47 \pm 14/00$	$2/47 \pm 14/00$	$2/25 \pm 13/66$	کنترل	
$1/12 \pm 8/91$	$0/96 \pm 9/26$	$2/10 \pm 11/00$	آزمایش	مؤلفه تعلل-خستگی
$1/42 \pm 11/79$	$1/50 \pm 11/60$	$1/66 \pm 11/26$	کنترل	
$1/08 \pm 9/38$	$0/97 \pm 9/66$	$1/99 \pm 12/45$	آزمایش	مؤلفه تعلل-سی برنامگی
$1/53 \pm 13/06$	$1/53 \pm 13/06$	$1/91 \pm 12/60$	کنترل	
$3/76 \pm 28/49$	$3/38 \pm 29/76$	$6/12 \pm 37/31$	آزمایش	
$5/42 \pm 38/85$	$5/50 \pm 38/66$	$5/82 \pm 37/52$	کنترل	تعلل‌ورزی

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در شرکت کنندگان گروه آزمایش در برنامه آموزش تنظیم هیجان میانگین نمرات خودتنظیمی تحصیلی و تعلل‌ورزی به ترتیب از ($46/54$ و $37/31$) در مرحله پیش‌آزمون به ($44/55$ و $29/76$) در مرحله پس‌آزمون و به ($49/49$ و $44/55$) در مرحله پیگیری بهبود داشته است؛ اما در شرکت کنندگان 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 موردمطالعه بیش از $0/05$ 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 $0/071$ و $0/040$ و سطح معناداری برای هر یک از این متغیرها بیش از $0/05$ بود ($p < 0/05$)؛ لذا فرض برابری واریانس‌های دو گروه پذیرفته شد. آزمون ام‌باکس نیز نشان داد که مفروضه همسانی ماتریس واریانس واریانس برای خودتنظیمی تحصیلی ($BoxsM = 0/923$) و تعلل‌ورزی ($BoxsM = 0/225$) به $F = 0/322$ و $P = 0/054$ برقرار است. مفروضه همبستگی چندگانه متغیرهای واپسیه با آزمون کرویت موچلی نیز بررسی شد و نتایج نشان داد که سطح معناداری برای هر یک از متغیرهای پژوهش برابر با $0/001$ است، لذا فرض کرویت رد می‌شود. به دلیل تخطی از این پیش‌فرض، آزمون گرین هاوس-گیسر استفاده شد. بر این اساس و با توجه به سایر پیش‌فرض‌های بررسی شده 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 مجذورات	df	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر	تون آماری
گروه	گروه	$5/878$	۱	$5/878$	$0/322$	$0/005$	$0/211$	$0/785$
زمان	زمان	$36/600$	$1/340$	$27/316$	$15/517$	$0/000$	$0/357$	$0/990$
گروه‌زمان	گروه‌زمان	$64/022$	$1/340$	$47/783$	$27/143$	$0/000$	$0/492$	$1/000$
گروه	گروه	$51/378$	۱	$51/378$	$5/410$	$0/027$	$0/162$	$0/612$
زمان	زمان	$56/156$	$1/193$	$47/078$	$9/452$	$0/003$	$0/252$	$0/887$
گروه‌زمان	گروه‌زمان	$67/489$	$1/193$	$56/569$	$11/359$	$0/001$	$0/289$	$0/936$
گروه	گروه	$44/100$	۱	$44/100$	$2/332$	$0/038$	$0/177$	$0/314$
زمان	زمان	$30/689$	$1/294$	$23/715$	$17/216$	$0/000$	$0/381$	$0/994$
گروه‌زمان	گروه‌زمان	$46/067$	$1/294$	$35/098$	$25/843$	$0/000$	$0/480$	$1/000$
گروه	گروه	$263/511$	۱	$263/511$	$5/481$	$0/027$	$0/464$	$0/618$
زمان	زمان	$364/67$	$1/257$	$289/611$	$37/730$	$0/000$	$0/574$	$1/000$
گروه‌زمان	گروه‌زمان	$528/422$	$1/257$	$420/354$	$54/763$	$0/000$	$0/512$	$1/000$
گروه	گروه	$113/344$	۱	$113/344$	$10/576$	$0/003$	$0/274$	$0/881$
زمان	زمان	$46/667$	$1/326$	$35/193$	$20/068$	$0/000$	$0/417$	$0/998$
گروه‌زمان	گروه‌زمان	$68/889$	$1/326$	$29/952$	$29/625$	$0/000$	$0/514$	$1/000$
گروه	گروه	$76/544$	۱	$76/544$	$16/032$	$0/000$	$0/364$	$0/971$
خودتنظیمی تحصیلی	مؤلفه تعلل-خستگی							
مؤلفه انجیزشی	مؤلفه شناختی							
مؤلفه تعلل-عمدی	مؤلفه فراشناختی							

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

نتایج جدول ۳ بر اساس اثر گروه، تعامل زمان و گروه و زمان نشان می‌دهد که روش مداخله بر خودتنظیمی تحصیلی و تعامل ورزی تأثیر معناداری داشته است ($P < 0.001$) و اندازه اثر آزمون در منبع گروه برای خودتنظیمی تحصیلی ($\beta = 0.46$) و تعامل ورزی ($\beta = 0.43$) است که نشان می‌دهد روش مداخله در افزایش خودتنظیمی تحصیلی و کاهش تعامل ورزی دانش آموزان 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
پیش آزمون-پس آزمون	-۱۲/۵۳۸	۳/۱۴۶	۰/۰۰۱	
پیش آزمون-پیگیری	۱۶/۷۴۲	۳/۱۴۶	۰/۰۰۱	
پس آزمون-پیگیری	-۹/۲۶۷	۳/۱۴۶	۰/۱۷۶	
پیش آزمون-پس آزمون	-۶/۱۳۸	۱/۲۵۱	۰/۰۰۱	
پیش آزمون-پیگیری	-۸/۳۴۴	۱/۲۵۱	۰/۰۰۵	
پس آزمون-پیگیری	۵/۴۲۷	۱/۲۵۱	۰/۲۱۳	

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که در خودتنظیمی تحصیلی و تعامل ورزی تفاوت معناداری بین میانگین‌ها در مراحل پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری وجود دارد ($P < 0.001$)، در حالی که تفاوت معناداری بین میانگین‌ها در مرحله پس آزمون با پیگیری مشاهده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعامل ورزی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام شد. نتایج نشان داد که برنامه آموزش تنظیم هیجان در افزایش خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان مؤثر بوده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های ایران زیاد (۱۴۰۰)، فانی و همکاران (۱۴۰۰) و هافمانن^۱ و همکاران^۲ 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 درنتیجه احساس ناتوانی در انجام صحیح و مناسب تکالیف مدرسه و به طور کلی خودتنظیمی تحصیلی پایین خواهد بود (شرابی و روس، ۲۰۲۴). بهویژه در زمینه^۳ یادگیری و پیشرفت، بین تنظیم هیجانات و تنظیم انگیزه همپوشانی وجود دارد، زیرا استفاده از راهبردهای تنظیم انگیزشی می‌تواند بر حالات عاطفی دانش آموزان تأثیر بگذارد و تنظیم مؤثر هیجان نیز می‌تواند به‌نوبه خود بر انگیزه آن‌ها تأثیر بگذارد (رایندل^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). در عین حال، آموزش تنظیم هیجان به دانش آموزان دارای مشکلاتی در عرصه یادگیری کمک می‌کند که برگنش و واکنش خود نسبت به دیگران و محیط پیرامون نظارت کنند و قضاؤت خود را در مورد مهارت و توانایی خود بهبود ببخشند. این دانش آموزان با مهار احساسات منفی نسبت به محیط یادگیری و توانایی‌های تحصیلی و یادگیری خود و در میان گذاشت‌های 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

اثریخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان پسر با اختلال یادگیری ویژه
The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Self-Regulation and Procrastination of Male Students ...

صحیح احساسات یک متغیر مرکزی برای بهزیستی شخصی و تحصیلی فرد است. پس احساسات به عنوان یک مکانیسم کنترلی عمل می‌کند که به افراد در مورد اهمیت یک محیط معین هشدار می‌دهد و اتنکش 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 (سپروپیا و روپرز، ۲۰۲۱).

همچنین، در تبیین یافته فوق می‌توان بیان داشت که بررسی عوامل مؤثر بر خودتنظیمی تحصیلی در مطالعات متعدد حاکی از وجود روابطی پیچیده و مستحکم بین مؤلفه‌های مختلف روان‌شناسی 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 دررسیدن 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 موردنوجه قرار می‌دهند و این تعمق در اطلاعات خود باعث افزایش مهارت در خودتنظیمی تحصیلی و انگیزش بالاتر در امر یادگیری می‌گردد؛ بهیان 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 به عنوان فرآیندی که به کنترل هیجان‌ها کمک می‌کند، نقش کلیدی خواهد داشت. افرادی که قادر به تنظیم حالت عاطفی خود هستند، به شیوه‌های سازگارتر در محیط خود بالغ می‌شوند. درمجموع، درجه بهزیستی فردی و اجتماعی آن‌ها را افزایش می‌دهد (دومنج^۱ و همکاران، ۲۰۲۴).

یافته دیگر مطالعه حاضر نشان داد برنامه آموزش تنظیم هیجان در کاهش نمره تعلل‌ورزی مؤثر بوده است (۰/۰۰۱). این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های برادران و رنجبر نوشی (۱۴۰۱)، تاینگتینگ^۲ (۲۰۲۴)، جفتایی و همکاران (۲۰۲۲)، محمدی بیتمار و همکاران (۲۰۲۰) و همکاران (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که حواس‌پرتی یکی از پیش‌بینی کننده‌های مهم تعلل‌ورزی هست، مطالعات نیز نشان داده‌اند که هیجان‌ها و احساسات منفی می‌توانند ظرفیت توجه افراد را در هنگام تجربه فشار تحت تأثیر قرار دهنده 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^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین تنظیم هیجان به صورت سازگار و مناسب منجر به کاهش تعلل‌ورزی می‌شود زیرا تعلل‌ورزی ریشه در به کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان ناکارآمد دارد و زمانی که مهارت‌های تنظیم هیجان آموخته می‌شود، مقابله انتطباقی با احساسات و عواطف بد قبلی در مورد یک کار خاص را تسهیل می‌کند (شینمن و همکاران، ۲۰۲۲؛ پولک و هرس، ۲۰۲۰). همچنین از آنجایی که این دانش‌آموزان ترس از شکست، خود انضباطی ضعیف و رفتارهای تکانش‌گری دارند که منجر به تعلل‌ورزی و تأخیر اندختن 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 (سیروپس و پیکیل^۴، 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 اندختن 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 عقب‌افتداده 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 درنتیجه 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^۵ تحصیلی و زندگی اجتماعی شده، شناخت مناسب پیدا کنند. علاوه بر این، آنان می‌آموزند که به جای فرار از هیجانات منفی، آن‌ها را بهدرسی 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 اختلال از جمله تعلل‌ورزی را فراهم آورند (دیبورو^۶ و همکاران، ۲۰۲۴).

با توجه به یافته‌های به دست آمده 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. Schuememann

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 ابراز هیجانات مشبت 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. درنتیجه 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 تعیین دهی نتایج را تحت تأثیر قرار می‌دهد، انتخاب نمونه از جنس مذکور، 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 داشت 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*, ۱۲، ۸، ۱-۶.
<http://jnip.ir/article-1-441-fa.html>
- برادران، م و رنجبر نوشتری، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر اهمال کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش آموزان 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؛ قائدی، غ و نی دوست، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *محله راهبردهای روان شناختی در یادگیری*, ۱۳(۷)، ۶۸-۴۹.
<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2019.15486.1709>
- تقویانی، نیا، ع و زارعی، ف. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر ارتقاء سلامت روانی و کاهش نشخوار فکری زنان مطلقه. *محله روانشناسی و روان پژوهشی سلامت*, ۹(۳)، ۵۶-۴۴.
<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. *محله 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 یافی پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*, ۵، ۱۱۰-۹۷.
https://iem.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 دانش آموزان. *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 دانش آموزان پسر دچار ناتوانی یادگیری. *محله ناتوانی‌های یادگیری*, ۱۰(۳)، ۷۹-۳۶۶.
<https://doi.org/10.32598/JLD.10.3.6>
- کدیبور، پ. (۱۳۸۰). بررسی باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش، پیشرفت درسی دانش آموزان به منظور رائمه 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, J.V., & 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 skillsreduce 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>

اثریخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل ورزی دانشآموزان پسر با اختلال یادگیری ویژه

The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Self-Regulation and Procrastination of Male Students ...

- 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.jhcs.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%2Ffpsyg.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>