



اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد

مهسا سلطانی^۱، احمد غضنفری^۲

چکیده

هدف این پژوهش اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون دو گروهی (آزمایش-گواه) بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد تشکیل دادند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده گردید و جمعاً ۳۰ نفر به‌طور تصادفی انتخاب و در دو گروه (آزمایش و گواه) قرار گرفتند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سیریک (۱۹۸۴)، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) و خود ادراکی هارتر (۱۹۸۹) بود. مداخله آموزش تنظیم هیجان، طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در مورد گروه آزمایش اجرا شد و داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان برای متغیرهای سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی معنادار بوده است ($P < 0/01$). و می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری ($0/530$)، انگیزش تحصیلی ($0/491$) و خود ادراکی ($0/376$) دانش آموزان اثربخش بوده است. نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد سازگاری (تحصیلی، اجتماعی، شخصی-هیجانی و دل‌بستگی به موسسه) معنادار بوده است ($P < 0/01$) و می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر بعد تحصیلی ($0/458$)، بعد اجتماعی ($0/368$)، بعد شخصی-هیجانی ($0/301$) و بعد دل‌بستگی به مدرسه ($0/289$) اثربخش بوده است. نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد انگیزش درونی معنادار بوده است ($P < 0/01$) و می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر بعد انگیزش درونی ($0/164$) و بعد انگیزش درونی ($0/141$) اثربخش بوده است. بنابراین از آموزش تنظیم هیجان می‌توان برای افزایش سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری استفاده نمود.

واژگان کلیدی: آموزش تنظیم هیجان، سازگاری، انگیزش تحصیلی، خود ادراکی، اختلالات یادگیری

^۱ کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد

^۲ دکترای تخصصی روان شناسی، گروه روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد (نویسنده مسئول)



مقدمه

اختلال یادگیری ۳ یکی از بزرگترین و شاید جنجالبرانگیزترین مقوله‌های آموزش و پرورش استثنایی است و یکی از شایع‌ترین انواع اختلال یادگیری، اختلال ریاضی است (امانی و همکاران، ۱۳۹۸). اختلال یادگیری به‌وسیله‌ی متخصصان بهداشت روان و پزشکی به‌عنوان نوعی اختلال عصبی زیستی، شناختی و یا پردازش زبان تشخیص داده می‌شود که معلول عملکرد ناهنجار مغز است. یکی از پیامدهای بدکاری مغز این است که افراد دارای اختلال یادگیری فرایندها و اطلاعات مورد نیازشان را به‌گونه‌ای متفاوت از عملکرد معمولی مورد انتظار کودکان یا بزرگسالان بدون مشکل به دست می‌آورند. کودکان مبتلا به اختلال یادگیری در یک یا چند مورد از توانایی‌های تحصیلی مانند خواندن، نوشتن و ریاضیات مشکلات جدی دارند (شیخ احمدی و همکاران، ۱۳۹۹).

در عصر حاضر، تعلیم و تربیت بخشی مهم از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد. علاوه بر این، کیفیت و کمیت تحصیل نقش مهمی در آینده فرد ایفا می‌کند؛ به همین دلیل نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به‌صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی هستند (عارفی، خزائی و خزائی، ۱۳۹۹). پیشرفت تحصیلی به‌طور اعم و فرایندهای یادگیری تدریس به‌طور اخص به‌وسیله متغیرهای شناختی مختلف تحت تأثیر قرار می‌گیرند که از جمله عوامل مهم می‌توان به باورهای معرفت‌شناختی ۴، رویکردهای یادگیری ۵ و تفکر تأملی ۶ اشاره کرد (افتخاری و همکاران ۱۳۸۵).

یکی از متغیرهایی که نوجوانان در طی تحصیل با آن سر و کار دارند، سازگاری تحصیلی است. انسان همواره در ارتباط با محیط پیرامون خود با مسائل و مشکلات متنوع و ناشناخته‌ای روبرو است و برای پاسخگویی به خواسته‌های خود، نیازمند تعامل و سازگاری با محیط اطراف خود می‌باشد. این در حالی است که در دنیای معاصر، پیشرفت‌های تکنولوژیکی و ارتباطی نیز نقش هم‌نواپی، کنار آمدن و سازگاری با موقعیت‌ها و مسائل پیش‌رو را ضروری‌تر ساخته است. سازگاری جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش و کوشش به خرج می‌دهد (انگلس ۷ و همکاران، ۲۰۱۹). یک فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه‌ی سالم برقرار کند. محیط اجتماعی نیز دربرگیرنده خانواده، محل تحصیل، محیط کسب‌وکار و نظایر آن می‌باشد و اگر فردی نتواند با محیط خود به شیوه‌های مطلوب رابطه برقرار کند، ناسازگار قلمداد می‌شود. سازگاری از بدو تولد همراه انسان است و در هر برهه‌ی زمانی به‌گونه‌ای خاص، فرد آن را به‌کار می‌برد. علاوه بر این، سازگاری دارای عرصه‌های مختلفی است. موقعیت جدید، سازگاری در روابط بین‌فردی و سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی یاد می‌شود (پارسافر، اخوت و ناظمی، ۱۳۹۵).

از جمله متغیرهای مرتبط با سازگاری می‌توان به انگیزش تحصیلی اشاره کرد؛ انگیزش تحصیلی به فرایندهای درونی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می‌یابند (آریپاتامانیل، ۲۰۱۱). انگیزش تحصیلی به‌عنوان عامل پیش‌بینی‌کننده کیفیت کار فراگیران در مدرسه و چگونگی اجتناب یا استقبال آنها از تکالیف محسوب می‌شود (سمسون و پچی، ۲۰۰۹). با انگیزش تحصیلی بالا، افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند. فراگیرانی که از انگیزه یادگیری بهتری برخوردارند، دارای خودنظم‌دهی هستند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۵).

از آنجا که انگیزه تحصیلی مستقیماً با میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در ارتباط است، لازم است برای ایجاد یک نظام آموزشی پویا به این امر توجه بیشتری شود (قدیریان، موسوی پور و اکبری چرمهینی، ۱۳۹۶)؛ از طرفی فهم عواملی که بر فرسودگی فراگیران تأثیر می‌گذارند به یک حیطه روانشناختی و پژوهشی جامع در دهه‌های اخیر تبدیل شده است (رحمتی

۳ Learning Disability
 ۴ epistemological belief
 ۵ learning approach
 ۶ reflective thinking
 ۷ Engels



۱۳۸۷) در ایران، فرسودگی تحصیلی از مهم ترین مشکلات کنونی نظام آموزشی است و هر ساله ده ها میلیارد ریال از بودجه کشور را هدر می دهد و نیروهای بالقوه و سرمایه های جامعه (نیروی انسانی) بی ثمر می مانند. بنابراین، توجه به عواملی که منجر به انگیزش تحصیلی شده و مانع از فرسودگی آن شود، از اهمیت ویژه ای برخوردار است (کیامرثی و همکاران، ۱۳۷۹).
 "از دیگر متغیرهای مرتبط با اختلال یادگیری می توان به خودادراکی اشاره کرد. خود ادراکی "حیطه تحقیقاتی بسیاری از موضوعات روانشناسی را در بر می گیرد. افکار و نگرش های مربوط به خود نظامی مفهومی را می سازند که می توان آن را "ادراک خود" نامید. نظام مزبور دربرگیرنده کلیه ملاحظات فرد درباره خود بوده و در جهت متمایز ساختن او از دیگری بکار می رود. از جمله این ملاحظات می توان از صفات جسمانی و دارایی های مادی (چون مالکیت)، از فعالیتها و قابلیتها چون (ذوق، سرگرمی)، از ویژگی های اجتماعی و روانی (طرز حرکات، عادات، استعدادها) و نیز از باورهای فلسفی (مانند ارزش های اخلاقی، ایدئولوژی سیاسی) نام برد. افزون بر آن، ادراک خود می تواند از محدود ویژگی های فرد فراتر رفته و ملاحظات مربوط به گذشته و آینده را دربرگیرد از جمله این ملاحظات می توان از تغییر یا ثبات در طی زندگی و یا باورهایی درباره نقش و میزان دخالت فرد در تغییرات را نام برد. خاطرات گذشته و آگاهی بر آنها نیز از آن جمله می باشند (محسنی، ۱۳۸۳).

ادراک از خود حاصل جمع افکار و احساسات فرد درباره خودش است. این مفهوم، مرکب از نگرشها، اعتقادات، ارزشها و تجربه های مختلف همراه با اجزای ارزشی و احساسی مثل خودارزیابی یا عزت نفس است. ادراک فرد از خود تا اندازه ای تصور فرد را راجع به محیطش تعیین می کند و همچنین نوع رفتارهای فرد را مطرح می کند. مطالعات درباره خود ادراکی تاریخچه طولانی دارد و به دلیل اهمیت این مفهوم در زندگی کنونی و آینده فرد صاحب نظران زیادی به این موضوع توجه کرده اند و تعاریف متعددی از این مفاهیم ارائه داده اند. (بندورا، ۱۹۹۷) خود ادراکی را عبارت از ادراک فرد از خود می دانند. پروین (۱۳۸۱) خود ادراکی را عبارت از درک و تصویری که فرد از خود دارد و مجموعه ارزشها و نگرشها و عقاید او را در رابطه با محیط شکل می دهد می داند. (میلیکن، ۲۰۰۳) خودادراکی را شامل دو جز خودپنداره و عزت نفس می داند و می نویسد خودپنداره ساخت شناختی و عزت نفس ساخت احساسی و عاطفی خودادراکی را دربر می گیرد.

از آنجایی که پژوهش اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد در قالب یک مدل بررسی قرار داده باشد وجود ندارد لذا در راستای پاسخگویی این خلا تحقیقاتی سوال پژوهش حاضر این بود که موزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثر دارد؟

۱-۳ اهداف پژوهش

۱-۳-۱ هدف اصلی:

تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خودادراکی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد

۱-۳-۲ اهداف فرعی:

۱- تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد سازگاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد

۲- تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد

۱-۴ فرضیه های تحقیق

۱-۴-۱ الف: فرضیه اصلی

آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است

ب: فرضیه های فرعی

۱- آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد سازگاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است.

۲- آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است.

۱-۵ تعاریف متغیرها



۱-۵-۱ تعاریف مفهومی

آموزش تنظیم هیجان:

آموزش تنظیم هیجان فرآیندی است که توسط آن، افراد هیجان های خود (موقعی که هیجانی هستند) و چگونگی تجربه یا ابراز این هیجان ها را تحت نفوذ خود قرار می دهند. در واقع، تنظیم هیجانی به عنوان فرآیند آغاز، حفظ، تعدیل یا تغییر در بروز، شدت یا استمرار احساس درونی و هیجان مرتبط با فرایندهای اجتماعی-روانی- فیزیکی در به انجام رساندن اهداف فرد تعریف می شود، همچنین تنظیم هیجان در مدیریت هیجان ها نقش اساسی ایفاء می کند (تامسون گراس، ۲۰۰۷) سازگاری:

سینها و سینگ ۸ (۱۹۹۲)، معتقدند سازگاری عبارت است از ثبات عاطفی و جسارت در روابط اجتماعی و نیز علاقه به تحصیل و مدرسه در فرد که به صورت سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دیده می شود. سازگاری عاطفی عبارتست از سلامت روانی خوب و مقاومت در برابر عوارض ناشی از فشار روانی، خلق مثبت و رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی مناسب میان احساسات، فعالیت ها و افکار.

سازگاری اجتماعی

عبارتست از رفتار مفید و مؤثر آدمی در تطبیق با محیط فیزیکی و روانی؛ به گونه ای که فقط با محیط هم رنگی یافته، به پیروی ناهشیار آن کفایت نمی کند و خود می تواند در محیط تأثیر گذاشته و آن را به گونه ای مناسب تغییر دهد.

سازگاری تحصیلی

را داشتن نگرش های مثبت به اهداف تحصیلی وضع شده، مؤثر بودن تلاش برای رسیدن به اهداف تحصیلی و نگرش مثبت نسبت به محیط تحصیلی تعریف کرده اند (سینها و سینگ، ۱۹۹۲).

انگیزش تحصیلی:

انگیزش تحصیلی به فرایندهایی گفته می شود که فعالیت ها را تحریک می کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می یابند (پینریچ و زوشو، ۱۹۹۹).

انگیزش درونی: انگیزش تحصیلی درونی به فرایندهای درونی گفته می شود که فعالیت ها را تحریک می کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می یابند (پینریچ و زوشو، ۱۹۹۹).

انگیزش بیرونی: انگیزش تحصیلی بیرونی به فرایندهای بیرونی گفته می شود که فعالیت ها را تحریک می کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می یابند (پینریچ و زوشو، ۱۹۹۹).

خود ادراکی:

خود ادراکی به گروهی از احساسات و برداشت های فرد از خودش گفته می شود که این خود ادراکی به نوبه خود به ادراک فرد از جهان و هم بر رفتار او تأثیر خواهد گذاشت (هارتر، ۱۹۸۹).

«خود ادراکی فیزیکی»: عبارت است از صفات فیزیکی و مادی، از جمله، قد، جنسیت، نژاد، ویژگی های بارز جسمانی، سن لباس، پوشش، محیط زیست و پیرامون، که به خودی خود و بدون هیچ دلیل مشخصی دارای اهمیت و قدرت توصیف خود می باشند.» (محسنی، ۱۳۸۳).

«خود طرحواره اجتماعی»: بر مبنای پیوندهای ارتباطی با خانواده، دوستان، افراد دیگر اجتماع و یا از طریق تعلق داشتن به یک گروه اجتماعی مشخص شده و تعریف می شود (محسنی، ۱۳۸۱).

«خود ادراکی شناختی»: نیز شامل اسنادهایی چون خلق، افکار و نگرش هایی است که فرد خود را با آنها تعریف می کند (محسنی، ۱۳۸۱).

۱-۵-۲ تعاریف عملیاتی:

آموزش تنظیم هیجان:



منظور آموزش تنظیم هیجان کودکان مبتنی بر رویکرد بردلی و همکاران با استفاده از برنامه یادگیری موسسه Hearthsmart (2009) که مناسب کودکان ۳ تا ۶ سال است. سرفصل‌های این برنامه شامل: آموزش ارتباطدهی بین جنبه‌های فیزیکی و هیجانی قلب، آموزش بازشناسی و درک هیجان‌ها، آموزش ابراز هیجان عشق و حمایت به خانواده و دوستان، یادگیری مهارت‌های حل مسأله، آموزش راهبردهای خودتنظیمی هیجان می‌باشد. آموزش از ۱۱ جلسه گروهی ۱ ساعته تشکیل شده است. سازگاری تحصیلی:

منظور نمره‌ای است که دانش‌آموزان از پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سیریک (۱۹۸۴) اخذ می‌کنند. انگیزش تحصیلی:

منظور نمره‌ای است که آزمودنی در پرسشنامه انگیزش هاتر (۱۹۸۱) بدست می‌آورد. منظور از انگیزش درونی نمراتی است که فرد در سؤالات ۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۵، ۲۷، ۲۹، ۳۱ و ۳۳ بدست می‌آورد.

منظور از انگیزش بیرونی نمراتی است که فرد در سؤالات ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰ و ۳۲ بدست می‌آورد. خود ادراکی:

منظور نمره‌ای است که آزمودنی از سؤالات ۱ تا ۴۸ پرسشنامه خود ادراکی هارتر ۱۹۸۹ بدست می‌آورد.

«خود ادراکی فیزیکی»: منظور نمره‌ای است که فرد در سؤالات ۱ تا ۱۶ بدست می‌آورد

«خود طرحواره اجتماعی»: منظور نمره‌ای است که فرد در سؤالات ۱۷ تا ۳۲ بدست می‌آورد.

«خود ادراکی شناختی»: منظور نمره‌ای است که فرد در سؤالات ۳۳ تا ۴۸ بدست می‌آورد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون دو گروهی (آزمایش-گواه) است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم دارای اختلال یادگیری مراجعه کننده به مرکز اختلالات یادگیری شهرشهرکرد بودند که تعداد ۳۰ نفر از آنها به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند.

ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت است از: دارای تشخیص اختلال یادگیری، عدم سابقه بیماری روانی یا جسمی

و ملاک خروج از پژوهش: غیبت بیش از دو جلسه، ناقص جواب دادن به پرسشنامه‌ها، عدم همکاری

۳۰ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری بطور تصادفی انتخاب (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) و وارد مطالعه شدند. با دادن اطمینان به مشارکت‌کنندگان نسبت به محرمانگی اطلاعات و رعایت ملاحظات اخلاقی، ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه بین دانش‌آموزان توزیع و پس از دادن فرصت کافی جمع‌آوری گردید. سپس بر روی دانش‌آموزان گروه آزمایش مداخله آموزش تنظیم هیجان شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد؛ اما گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. بعد از پایان جلسات از هر دو گروه توسط پرسشنامه‌ها پس‌آزمون اخذ شد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر به شرح ذیل است: ۱- کلیه پاسخ‌دهنده‌ها به صورت کتبی اطلاعاتی در مورد پژوهش دریافت کرده و در صورت تمایل در پژوهش مشارکت نمودند. ۲- این اطمینان به آزمودنی‌ها داده شد که تمام اطلاعات محرمانه هستند و برای امور پژوهشی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. ۳- به منظور رعایت حریم خصوصی، نام و نام خانوادگی شرکت‌کنندگان ثبت نشد. ۴- برای اطمینان از روند کار، کلیه پرسش‌نامه‌ها توسط خود پژوهشگر اجرا شد. برای اجرای پژوهش، کلیه مشارکت‌کنندگان قبل و بعد از اجرای آموزش راه‌حل محور، مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش و شاهد، به پرسش‌نامه‌ها و سؤال‌های مرتبط با ویژگی‌های جمعیت شناختی پاسخ دادند. پژوهشگر نیز متعهد شد که برای رعایت اصول اخلاقی، پس از پایان پژوهش این مداخله را برای گروه شاهد نیز انجام دهد.

ابزار پژوهش



اطلاعات توسط پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سیریک (۱۹۸۴)، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) و پرسشنامه خود ادراکی هارتر (۱۹۸۹) گردآوری شد.

۱- پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سیریک^۹ (۱۹۸۴) (SACQ):

این پرسشنامه توسط بیکر و سیریک (۱۹۸۴) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۶۷ سؤال است که دربرگیرنده چهار خرده مقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ سؤال)، سازگاری اجتماعی (۲۰ سؤال)، سازگاری شخصی-هیجانی (۱۵ سؤال) و دل‌بستگی به مؤسسه (۸ سؤال) است. خرده مقیاس سازگاری تحصیلی دارای ۲۴ گویه است که پاسخگو بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت (اصلاً تا کاملاً) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۷ است پاسخ می‌دهد. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۲۴ تا ۱۶۸ است. در مطالعه بیکر و سیریک ضریب آلفای کرونباخ همه خرده مؤلفه‌ها و نمره کل بالای ۰/۸۰ بود. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس سازگاری تحصیلی ۰/۸۳ بدست آمد.

۲- پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱):

پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان می باشد. این ابزار شکل اصلاح شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. مقیاس اصلی، انگیزش-تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در برداشته باشد. از آنجا که در بسیاری موضوعات تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپر و همکاران (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت (هیچ‌وقت، ۱؛ به ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه، ۵) می‌باشد. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت می‌باشد که از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده است. به دو طریق می‌توان از تحلیل این پرسشنامه استفاده کرد: تحلیل بر اساس مؤلفه‌های پرسشنامه، تحلیل بر اساس میزان نمره به دست آمده. البته این شیوه نمره‌گذاری در سوال های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۳۱ و معکوس خواهد شد. انگیزش درونی شامل سوالات ۱، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۵، ۲۷، ۲۹، ۳۱ و ۳۳ و انگیزش بیرونی شامل سوالات ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰ و ۳۲ می‌باشد. پایایی این پرسشنامه توسط ظهیری و رجبی (۱۳۸۸) با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد.

۳- پرسشنامه خود ادراکی هارتر (۱۹۸۹):

پرسشنامه خود ادراکی هارتر ۱۹۸۹ شامل ۴۸ گویه است و در سال ۱۹۸۹ توسط هارتر معرفی شده است. در این پرسشنامه خودادراکی افراد مورد سنجش قرار می‌گیرد. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای و از خیلی موافق تا خیلی مخالف امتیاز بندی شده است. روایی پرسشنامه خود ادراکی در حقیقت، روایی به این مسئله مربوط است که یک وسیله اندازه‌گیری تا چه اندازه چیزی را اندازه‌گیری می‌تواند بکند که ما فکر می‌کنیم. بنابراین، روایی یا اعتبار، میزان تطابق میان تعریف مفهومی متغیر با تعریف عملیاتی آن است. موضوع روایی از آن جهت دارای اهمیت است که سنجش‌های نامناسب و ناکافی می‌تواند هر تحقیق علمی را بی‌ارزش و بی‌کیفیت سازد. پرسشنامه خود ادراکی هارتر ۱۹۸۹ از روایی لازم برخوردار است. روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید دانشگاه شیراز تأیید شده است.

در پژوهش بهادر مطلق و عطاری اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳. و برای عوامل شناختی، اجتماعی، فیزیکی به ترتیب ۰،۸۹، ۰،۹۴، ۰،۹۴ گزارش شده است. پایایی این مقیاس در پژوهش‌های متعدد بررسی شده که پایایی بالایی را نشان داده است. پایایی مقیاس به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰،۹۱ و برای سه مؤلفه‌ی شناختی، جسمانی و اجتماعی به ترتیب به این صورت ۰،۸۹، ۰،۸۱ و ۰،۷۴ بود (شهیم، ۱۳۷۳).

۴- آموزش تنظیم هیجان ایبوت (۲۰۰۴):

⁹ Baker & Siryk



در پژوهش حاضر منظور از آموزش تنظیم هیجان یک مداخله نسبتاً سریع و قدرتمند برای آموزش دانش آموزان است. این برنامه آموزشی توسط الیوت (۲۰۰۴) ساخته شده است که شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای است. در واقع این برنامه آموزش در ۸ جلسه و هر جلسه ۱/۵ ساعت بر روی دانش آموزان توسط پژوهشگر آموزش داده می‌شود.

جدول ۱- خلاصه محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان الیوت (۲۰۰۴)

محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان (الیوت، ۲۰۰۴)	
جلسه اول	برقراری ارتباط اولیه با دانش آموزان، معارفه و برقراری ارتباط حسنه، معرفی ساختار جلسات، تأکید بر رازداری، گرفتن رضایت شرکت در تحقیق، توضیح علائم بدنی، فکری و هیجانی، بسیاری هنوز قادر به شناسایی احساس‌هایشان نیستند.، دادن تکلیف
جلسه دوم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، شناسایی و معرفی هیجانات پایه در افراد گروه و تمرین فنون بازبینی بدنی، فکری و هیجانی، در ادامه، دانش آموزان با هیجان‌های معمول خشم، ترس و دوستی آشنا می‌شوند. این هیجانات از طریق تصاویر و داستان به کودکان آموزش داده می‌شود، هدف این است که آنها این هیجان‌ها را شناخته و تجربه آنها را در خود بپذیرند، ارائه تکلیف
جلسه سوم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، توضیح نقش زبان در ابراز و یا بازداری هیجانی و معرفی فن تاگشایی خاطره‌انگیز از طریق بازنمایی یکی از صحنه‌های هیجان‌آور زندگی دانش آموزان، در ادامه، دادن تکلیف
جلسه چهارم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، توضیح ارتباط بین پردازش‌های هیجانی، شناختی و بدنی و تمرین فن صندلی خالی از طریق نشان دادن جنبه خودپنداره، استرس و هیجان شخصیت فرد بر روی صندلی خالی همچنین انجام تکالیفی که دانش آموز باید درباره کنترل استرس تحصیلی و سازگاری با محیط مدرسه، دوستان و معلمان انجام دهد، دادن تکلیف
جلسه پنجم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، کمک به واژه‌گزینی هیجانی و اصلاح زبان و گفتار به منظور نزدیک کردن تجارب درونی و بیرونی، بچه‌ها باید برای یکی از اعضای خانواده‌ی خود یا دوستی که دوستش دارند، یک پیام بنویسند، دادن تکلیف
جلسه ششم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، بازبینی احساسات، افکار و نشانگان بدنی قبل از حضور در مدرسه، درحین حضور در مدرسه و بعد از آن، با دستیابی به مهارت‌های خودکنترلی، همدلی و مهارت‌های حل مسأله، آنها در یادگیری و ارتباط با همسالان موفق‌تر می‌شوند، دادن تکلیف
جلسه هفتم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، تمرین ایفای نقش و بازسازی موضوعات هیجان‌آور و گفتگوی دونفره اعضا درباره علائم استرس تحصیلی در محیط آموزشی، در ابتدا چند موقعیت حل مسأله به همراه راه‌حل‌هایشان را به کودکان درس داده می‌شود؛ سپس، تکنیک "صبر کن، بپرس و عمل کن" آموزش داده می‌شود. کودکان باید در موقعیت حل مسأله، ابتدا صبر کنند و تکنیک آرامش‌دهنده قلب گرمتر را انجام داده و احساس خود و دیگران را در آن موقعیت شناسایی کنند و سپس دست به اقدام مفید بزنند، دادن تکلیف
جلسه هشتم	ارائه گزارش تکلیف جلسه پیش و دادن بازخورد، مرور جلسه قبل، جمع‌بندی مطالب و بررسی موردی میزان خودپنداره و استرس تحصیلی و نیز مهارت‌های مقابله با استرس تحصیلی در زمینه پیشرفت تحصیلی چند نفر از اعضاء و بیان احساسات ناتمام آنان و درنهایت ارزشیابی نتایج جلسات، کاربرد آموخته‌ها، بازخورد و تشکر، اجرای پس‌آزمون، اتمام جلسات

یافته‌ها

در گروه آزمایش، ۴۶/۷ درصد ۱۱ ساله و ۵۳/۳ درصد ۱۲ ساله بودند. در گروه گواه، ۵۳/۳ درصد ۱۱ ساله و ۴۶/۷ درصد ۱۲ ساله بودند. در گروه آزمایش، ۵۳/۳ درصد در پایه پنجم و ۴۶/۷ درصد در پایه ششم مشغول تحصیل بودند و در گروه گواه، ۳۶/۴ درصد در پایه پنجم و ۶۳/۶ درصد در پایه ششم مشغول تحصیل بودند.



جدول ۲ - میانگین و انحراف معیار ابعاد سازگاری در گروه ها به تفکیک پیش و پس آزمون

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تحصیلی	آزمایش	۱۲۴/۴۵	۸/۶۸	۱۳۹/۶۸	۸/۷۲
	گواه	۱۲۲/۲۳	۷/۷۹	۱۲۵/۳۷	۸/۸۱
اجتماعی	آزمایش	۸۹/۸۴	۶/۵۹	۹۷/۱۲	۶/۶۲
	گواه	۸۸/۷۵	۶/۵۵	۸۹/۷۳	۶/۷۸
شخصی-هیجانی	آزمایش	۷۲/۶۸	۵/۵۶	۸۵/۹۴	۶/۶۷
	گواه	۷۳/۷۷	۵/۵۹	۷۴/۸۳	۶/۱۱
دل‌بستگی به مدرسه	آزمایش	۴۴/۴۵	۴/۷۶	۶۵/۶۹	۴/۸۸
	گواه	۴۳/۴۹	۴/۴۸	۴۴/۵۵	۴/۴۹

نتایج حاصل از جدول ۲ از آن است که میانگین نمرات در گروه آزمایش در اثر آموزش تنظیم هیجان در مقایسه با گروه گواه در مرحله پس آزمون افزایش یافته است. معناداری این افزایش در ادامه به وسیله آمار استنباطی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار ابعاد انگیزش تحصیلی در گروه ها به تفکیک پیش و پس آزمون

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
درونی	آزمایش	۶۸/۶۵	۵/۵۶	۷۹/۸۹	۵/۶۵
	گواه	۶۷/۴۳	۵/۷۴	۶۸/۴۹	۵/۷۸
بیرونی	آزمایش	۵۸/۶۶	۵/۵۸	۶۹/۷۸	۶/۶۵
	گواه	۵۲/۵۴	۵/۹۲	۵۴/۵۹	۵/۸۳

نتایج حاصل از جدول ۳ از آن است که میانگین نمرات در گروه آزمایش در اثر آموزش تنظیم هیجان در مقایسه با گروه گواه در مرحله پس آزمون افزایش یافته است. معناداری این افزایش در ادامه به وسیله آمار استنباطی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

فرضیه اصلی

آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است.



جدول ۴- نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری میانگین نمرات پس آزمون گروه های آزمایش و گواه

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
سازگاری	۱۶۴۶/۴	۱	۱۶۴۶/۴	۹۴/۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۰
انگیزش تحصیلی	۵۰/۶	۱	۵۰/۶	۱۳۲/۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۱
خود ادراکی	۵۶۱/۲	۱	۵۶۱/۲	۱۲۱/۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷۶

همان طور که در جدول (۴-۱۳) ملاحظه می گردد، تحلیل کواریانس چند متغیری برای متغیرهای سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی معنادار بوده است ($P < 0/01$). بنابراین فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است.» مورد تایید قرار گرفته است. در مجموع می توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری (۰/۵۳۰)، انگیزش تحصیلی (۰/۴۹۱) و خود ادراکی (۰/۳۷۶) دانش آموزان اثربخش بوده است.

جدول ۵- نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری نمرات پس آزمون ابعاد سازگاری

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
تحصیلی	۲۱/۰۲	۱	۲۱/۰۲	۶۱/۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۸
اجتماعی	۴۴/۱	۱	۴۴/۱	۱۰۶/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۶۸
شخصی-هیجانی	۲۴/۰۲	۱	۲۴/۰۲	۱۲۸/۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰۱
دل بستگی به موسسه	۲۸/۹	۱	۲۸/۹	۱۱۹/۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۸۹

همان طور که در جدول (۵) ملاحظه می گردد، تحلیل کواریانس چند متغیری برای ابعاد سازگاری (تحصیلی، اجتماعی، شخصی-هیجانی و دل بستگی به موسسه) معنادار بوده است ($P < 0/01$). بنابراین فرضیه فرعی اول پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد سازگاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است.» مورد تایید قرار گرفته است. در مجموع می توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر بعد تحصیلی (۰/۴۵۸)، بعد اجتماعی (۰/۳۶۸)، بعد شخصی-هیجانی (۰/۳۰۱) و بعد دل بستگی به موسسه (۰/۲۸۹) اثربخش بوده است.

جدول ۶- نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری میانگین نمرات پس آزمون ابعاد انگیزش تحصیلی

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
انگیزش درونی	۲۲/۵	۱	۲۲/۵	۷/۴۶	۰/۰۱۰	۰/۱۶۴
انگیزش بیرونی	۲۷/۲۲	۱	۲۷/۲۲	۶/۲۴	۰/۰۱۷	۰/۱۴۱



همان طور که در جدول ۲۲ ملاحظه می‌گردد، تحلیل کوواریانس چند متغیری برای ابعاد انگیزش درونی معنادار بوده است ($P < 0/01$). بنابراین فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است» مورد تایید قرار گرفته است. در مجموع می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر بعد انگیزش درونی ($0/164$) و بعد انگیزش درونی ($0/141$) اثربخش بوده است.

۵-۱- بررسی فرضیه‌ها

فرضیه اصلی:

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری جدول ۴ نشان داد که آموزش تنظیم هیجان برای متغیرهای سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی معنادار بوده است ($P < 0/01$). بنابراین فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است.» مورد تایید قرار گرفت و می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری ($0/530$)، انگیزش تحصیلی ($0/491$) و خود ادراکی ($0/376$) دانش‌آموزان اثربخش بوده است.

این یافته با نتایج مطالعات واحدی بهادری و همکاران (1395)، زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور (1398)، منظری‌توکلی و همکاران (1397)، نریمانی و همکاران (1395)، نسایان، حسینی و اسدی گندمانی (2016)، شهیدی و زربخش (1394)، کریمی فر و همکاران (1396) و دهقانی (1398) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته کمی‌توان گفت که تنظیم هیجان یکی از عوامل اساسی بهزیستی و کنش‌وری موفق است و نقش مهمی در سازگاری با وقایع استرس‌زای زندگی از جمله استرس‌های تحصیلی دارد و آموزش تنظیم هیجان می‌تواند تاثیر چشمگیری در سازگاری و انگیزش تحصیلی و حتی خودادراکی یعنی تصویری که دانش‌آموز از خودش دارد، ایجاد نماید.

افراد دارای خودپنداره بالا برای حل مسایل تحصیلی پافشاری بیشتری می‌کنند و در برابر بازخوردهای نامطلوبی که از محیط اطرافشان دریافت می‌کنند، استقامت بیشتری دارند. در نتیجه می‌توانند سطوح بالاتری از هیجان‌های مثبت را بروز دهند. بر این اساس آموزش تنظیم هیجان، خود ادراکی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد چرا که افراد می‌آموزند که چگونه به خود و دیگران همدلی و همدردی کنند و در نتیجه این همدلی و آگاهی لحظه‌ای در زمان حال با نگرش بدون قضاوت و پیش‌داری باورها و تجارب افراد را اصلاح می‌کند و نگرش آن‌ها نسبت به خود و توانایی‌هایشان را تغییر می‌دهد و این هدفمندی را فقط در توانایی تحصیلی نپندارند و در زندگی هدفهای دیگری را هم در نظر بگیرند.

آموزش تنظیم هیجان باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد می‌شود. از طرف دیگر آموزش تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا انعطاف‌پذیر باشند و این موضوع در زمینه توانا ساختن آنها برای ساختن منابع روانی مثل انگیزش و مقابله موثر با تعارض‌های زندگی تحصیلی ضروری است. بنابراین آموزش تنظیم در دانش‌آموزان باعث می‌شود که آنان با استفاده درست از هیجان‌ها، آگاهی از هیجان‌ها و پذیرش آن‌ها و ابراز هیجان‌ها مخصوصاً هیجان‌های مثبت در موقعیت‌های زندگی به ویژه آموزشگاهی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند. لذا دور از انتظار نیست که با آموزش تنظیم هیجان بتوان سطح راهبردهای منفی را کاهش داد چون اساساً در این رویکرد سعس می‌شود راهبردهای هیجانی مثبت جایگزین و تعدیل‌کننده راهبردهای هیجانی منفی شوند.

فرضیه فرعی اول

آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است.

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری جدول ۵ نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد سازگاری (تحصیلی، اجتماعی، شخصی-هیجانی و دل‌بستگی به موسسه) معنادار بوده است ($P < 0/01$). بنابراین فرضیه فرعی اول پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است» مورد تایید قرار گرفته است و می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر بعد تحصیلی ($0/458$)، بعد اجتماعی ($0/368$)، بعد شخصی-هیجانی ($0/301$) و بعد دل‌بستگی به مدرسه ($0/289$) اثربخش بوده است.



این یافته با نتایج مطالعات جانسون و تالیتمن (۱۹۹۷) و تامسون گروس (۲۰۰۷) و خوش روش و همکاران (۱۳۹۴) همسو می باشد. در تبیین این یافته کمی توان گفت که تنظیم هیجان و مخصوصاً راهبرد مثبت باز ارزیابی شناختی هیجانات، باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد میشود. در تبیین یافته حاضر میتوان اشاره کرد، افرادی که مهارت هیجانی بالایی دارند، سبک زندگی خود را به گونه ای ترتیب میدهند که پیامدهای منفی کمتری را تجربه کنند. آنها همچنین در ایجاد و حفظ روابط کیفی بالا مهارت دارند. برعکس، افرادی که توانایی تنظیم هیجانی پایینی دارند، در مواجهه با استرس های زندگی و سازگاری، انطباق ضعیف تری خواهند داشت و در نتیجه، بیشتر به افسردگی و ناامیدی و دیگر پیامدهای منفی زندگی مبتلا می شوند. علاوه براین، همانگونه که نتایج تحقیقات نشان می دهد توانایی افراد در تنظیم هیجان و مدیریت و نظم دهی بر هیجانانشان، بر بهزیستی ذهنی آنها که در واقع شامل ابعاد مختلف بهزیستی، همچون بهزیستی اجتماعی و بهزیستی هیجانی است، تأثیر میگذارد، و این مهم نیز موج کاهش مشکلات روانی و افزایش سازگاری افراد با مسایل زندگی و در نتیجه بهبود روابط فرد با دیگران می شود.

فرضیه فرعی دوم

آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است.
نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری (جدول ۶) نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد انگیزش درونی معنادار بوده است ($P < 0/01$). بنابراین فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش تنظیم هیجان بر ابعاد انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد اثربخش است» مورد تایید قرار گرفته است و می توان گفت آموزش تنظیم هیجان بر بعد انگیزش درونی (۰/۱۶۴) و بعد انگیزش درونی (۰/۱۴۱) اثربخش بوده است.

این یافته با نتایج مطالعات گرانوند و همکاران (۱۳۹۰) و اخلاقی (۱۳۹۹) و حسنی (۱۳۹۹) همسو می باشد. در تبیین این یافته کمی توان گفت که آموزش تنظیم هیجان به معنای کاهش و مهار هیجانهای منفی و نحوه استفاده مثبت از آنها است. نتایج پژوهشها درباره تأثیر آموزش تنظیم هیجانی نشانگر بهبود قضاوت دانش آموزان دچار ناتوانیهای یادگیری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی آنها در زمینه سازش یافتگی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و افزایش رفتار دوستانه است. مهارت های تنظیم هیجان ارتباط معلم- شاگرد را تسهیل میکند و از طریق ارزیابی شناختی مثبت باعث رفتار و یادگیری کارآمدتر میشود و این امر میتواند موفقیت، انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را بهبود بخشد. نتایج پژوهشها نیز نشان میدهد که آموزش تنظیم هیجان می تواند مهارتهای اجتماعی-هیجانی، سازگاری و کفایت اجتماعی را افزایش، پرخاشگری را کاهش دهد و رفتارهای فرا اجتماعی را تقویت کند و بر کیفیت روابط اجتماعی تأثیر بگذارد.

با توجه به اهمیت و نقش توانایی های هیجانی در سازش یافتگی و موفقیت افراد به ویژه دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری که علاوه بر مشکلات یادگیری، مشکلات رفتاری و اجتماعی بیشتری را تجربه می کنند می تواند سازگاری اجتماعی و تحصیلی آنها را بالا ببرد.

محدودیت های پژوهش

- ۱- نمونه تحقیق حاضر مربوط به دانش آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی بوده و از تعمیم به سایر پایه باید احتیاط نمود.
- ۲- نمونه حاضر ترکیبی از دانش آموزان دختر و پسر بوده و برای تعمیم باید احتیاط بیشتری نمود.
- ۳- جمع آوری داده ها با روش پرسشنامه بوده که برای پایه های پنجم و ششم تا حدودی سخت بود.

پیشنهادات پژوهشی

بر اساس محدودیتهای تحقیق می توان پیشنهاد کرد که:

- ۱- تحقیق حاضر روی پایه های متفاوت نیز انجام پذیرد و نتایج مقایسه گردد.
- ۲- تحقیق حاضر روی دانش آموزان دختر و پسر به صورت جدا اجرا گردد و نتایج مقایسه گردد.
- ۳- از پرسشنامه های فرم والدین یا معلم استفاده شود و نتایج مقایسه گردد.

پیشنهادات کاربردی



بر اساس نتایج فرضیه های تحقیق پیشنهاد می شود که:

۱- از آموزش تنظیم هیجانی برای افزایش سازگاری به ویژه سازگاری تحصیلی و سازگاری در مدرسه دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری استفاده گردد.

۲- از آموزش تنظیم هیجانی برای افزایش انگیزش تحصیلی به ویژه انگیزش درونی دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری استفاده شود.

۳- از آموزش تنظیم هیجانی برای بهبود خودادراکی یا خودپنداره تحصیلی دانش آموزان استفاده گردد

منابع

- اسدی گندمانی، کاظمی، فرنگیس، پیشیاره، ابراهیم، هاشمی آذر، عباس و... (1395). رابطه الگوهای پردازش حسی با کارکردهای اجرایی در دانش آموزان با اختلال اوتیسم. روانشناسی افراد استثنایی، ۶(۲۳)، ۲۷-۴۸.
- اسدی گندمانی، کاظمی، فرنگیس، پیشیاره، هاشمی آذر، ژانت، و نسایان. (1395). رابطه الگوهای پردازش حسی با کارکردهای اجرایی در دانش آموزان با اختلال اوتیسم. روانشناسی افراد استثنایی، ۲۱(۵)، ۸۱-۱۰۲.
- افتخاری زهرا، و سعدالهی علی آقا. (۱۳۸۵). بررسی تمیز بینایی کلامی و حافظه بینایی کلامی در کودکان ۵ ساله شهر سمنان سال ۱۳۸۵.
- امانی، احمد، عیسی نژاد، امید، و پشآبادی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش گروهی خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزشی، اهمال کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش آموزان. تدریس پژوهی، 7(3), 208-181.
- بهادری خسروشاهی، و حبیبی کلیبر. (1395). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انگیزش تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۰(۳۹)، ۱۵۱-۱۷۳.
- پروین، لارنس. (۱۳۸۱). روان‌شناسی شخصیت (ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور). تهران: رسا.
- پارسامنش، کراسکیان، آدیس، حکمی، و احدی. (1396). اثربخشی مدل تنظیم هیجان گروس بر تحمل آشفتگی هیجانی و پرخوری هیجانی. فصلنامه علمی روشها و مدل‌های روانشناختی، ۸(۲۹)، ۲۳-۵۲.
- خزائی، ثریا، و عارفی. (1399). بررسی سطح حضور آموزشی، اجتماعی و شناختی در دوره‌های مبتنی بر وب (مطالعه موردی: دانشگاه شهید بهشتی). رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵(۲)، ۱۶۱-۱۷۸.
- خوش روش، خسروجاوید، و حسین خانزاده. (1395). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر پذیرش اجتماعی و همدلی دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی. ناتوانی های یادگیری، ۵(۱)، ۳۲-۴۶.
- رحمتی رضا. (1387). تاثیر عوامل محیطی بر رفتار در محیط های آموزشی.
- رضایی، جهان، و رحیمی. (۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت. فصلنامه روان شناسی تربیتی، 12(42), 155-171.
- زنگی آبادی، صادقی، مسعود، و قدم پور. (1399). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان ناسازگار. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۴)، ۷۱-۸۷.
- شیخ احمدی، جمال، زندی، اکبری، یار احمدی، و یحیی. (1399). تدوین مدل ساختاری سازگاری اجتماعی براساس خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد خانواده با میانجی گری راهبردهای فراشناختی. فصلنامه روان شناسی تربیتی، 16(56), 281-305.
- محسنی، نیک چهر (۱۳۸۳) نظریه‌ها در روانشناسی رشد، تهران: پروین.
- شهیدی، و زربخش. (1394). رابطه بین فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری با خودنظم‌دهی تحصیلی. سلامت روان کودک، ۵(۲)، ۴۹-۵۸.
- شهیم سیمما. (1373). کاربرد مقیاس هوش وکسلر کودکان در ایران.
- زنگی آبادی، صادقی، مسعود، و قدم پور. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار بر هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمان. مجله علوم روانشناختی، 399-406, 17(67),



قدیریان، موسوی پور، و اکبری چرمهینی. (1396). تأثیر بازی‌های آموزشی مبتنی بر فرایندهای شناختی بر انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با مشکلات ویژه خواندن. ناتوانی‌های یادگیری، ۷(۱)، ۷۶-۹۹.

کیامرثی، آذر، نریمانی، محمد، صبحی قراملکی، ناصر، و میکاییلی. (1397). اثربخشی درمان‌های شناختی-رفتاری و مثبت‌نگر بر عملکرد اجتماعی-انطباقی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان کمال‌گرا. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۷(۲)، ۲۴۰-۲۶۰.

کریمی فر، مسعود، دین پرور، روح الامینی، مرضیه سادات، و بشارت. (1396). اثر آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گروس، بر میزان سازگاری عاطفی و اجتماعی مردان جوان. تازه‌های علوم شناختی، ۱۹(۱)، ۲۵-۳۷.

گراوند، فریبرز، شکری، امید، خدائی، امرایی، و مردان. (1390). هنجاریابی، روایی و پایایی نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی در نوجوانان دانش‌آموز ۱۸-۱۲ ساله شهر تهران. مطالعات روان‌شناختی، ۲۶(۷)، ۶۵-۹۶.

منظری توکلی، کدیور، پروین، حسن آبادی، و عرب زاده. (1397). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای پردازش هیجان مدار بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار. مجله علوم روانشناختی، ۱۷(۶۶)، ۲۴۶-۲۵۸.

نریمانی، محمد، پورعبدل، و بشرپور. (1395). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش/تعهد بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. ناتوانی‌های یادگیری، ۶(۱)، ۱۲۱-۱۴۰.

ندا دهقانی (۱۳۹۸). بررسی چگونگی ارتباط مادر کودک با محوریت پرخاشگری در کودکان. اولین همایش ملی اختلالات شایع جسمی، روانی و رفتاری کودکان و اثرات آن بر جامعه. ۱۳۹۸.

Areepattamannil, S. (2011). Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India (Doctoral dissertation, Queen's University).

Arip, M. A., Yusoooff, F. B., Jusoh, A. J., Salim, S., & Samad, A. (2011). The effectiveness of cognitive behavioral therapy (CBT) treatment group on self-concept among adolescents. *Inter J Human Soci Sci*, 1(18), 113-22.

Akhlaghi, M. (2020). The Nature of "Personality" and its Ontological and Anthropological Basis, According to Transcendent Philosophy. *Biannual Scientific Journal SADRĀ'I WISDOM*, 8(2), 37-53.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2).

Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). Student adaptation to college questionnaire. In *Program of the Seventy-Fourth Annual Meeting*.

Engels, Maaik, C., Pakarinen, Eija, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Verschueren, Karine (2019). Students' academic and emotional adjustment during the transition from primary to secondary school: Across-lagged study. 76(2019).

Gross JJ, Thompson RA. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: Gross JJ. *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford press: 2007:3-24

Harter, S. (198^۹). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300 – 312

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300.

Hassani, M., Nadi, M., & Sajjadian, I. (2020). The effect of the cognitive-emotional-social working memory training package on the improvement of metacognition and emotional creativity in students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 7(3), 108-127.



- Martins, L. L., & Shalley, C. E. (2011). Creativity in virtual work: Effects of demographic differences. *Small group research*, 42(5), 536-561.
- Milliken, F. J., Bartel, C. A., & Kurtzberg, T. R. (2003). Diversity and creativity in work groups. *Group creativity: Innovation through collaboration*, 32-62.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Sinha, P., & Sink, R. P. (1993). Guidelines for high school students' regulation questionnaire. [A. Karami, Trans.]. Tehran: Sina Institute of Mental Processing [In Persian]
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911.

The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Ademic Adjustment, Academic Motivation and Self-Perception of Students with Learning Disabilities in Shahrekord

Mahsa Soltani, Ahmad Ghazanfari*

Abstract

The aim of this study was to the effectiveness of emotion regulation training on adjustment, academic motivation and self-perceptual of students with learning disabilities in Shahrekord. The research method was quasi-experimental with two-group pretest-posttest design (experiment-control). The statistical population of the study consisted of all students with learning disabilities in Shahrekord. In this study, purposive sampling method was used and a total of 30 people were randomly selected and divided into two groups (experimental and control). The research instruments included Baker and Sirik (1984) Harter Academic Adjustment Questionnaire (1981) and Academic Motivation Questionnaire Harter (1989). Emotion regulation training intervention was performed in 8 sessions of 90 minutes for the experimental group and the data were analyzed using multivariate analysis of covariance. The results showed that emotion regulation training was significant for the variables of adjustment, academic motivation and self-perception ($P < 0.01$). It can be said that emotion regulation training has been effective on students' adjustment (0.530), academic motivation (0.491) and self-perception (0.376). The results showed that emotion regulation training on the dimensions of adaptation (academic, social, personal-emotional and attachment to the institution) was significant ($P < 0.01$) and it can be said that emotion regulation training on the educational dimension (0.458), dimension Social (0.368), personal-emotional dimension (0.301) and attachment to school dimension (0.289) were effective. The results showed that emotion regulation training was significant on the dimensions of intrinsic motivation ($P <$) And it can be said that emotion regulation training has been effective on the dimension of intrinsic motivation (0.164) and the dimension of intrinsic motivation (0.141). Therefore, emotion regulation training can be used to increase adaptation, academic motivation and self-perception of students with learning disabilities.

Keywords: Emotion Regulation Training, Adaptation, Academic Motivation, Self-Perception, Learning Disability.