

# Effectiveness of Emotion Regulation Training in Improving Self-Perception and Assertiveness of Students with Learning Disabilities

Parisa Kashizade<sup>1</sup>, M.A.,  
Homayoon Haroon Rshidi<sup>2</sup>, Ph.D,  
Kobra Kazemiyani Moghadam<sup>3</sup>, Ph.D

Received: 02. 6.2020

Revised: 08.4.2020

Accepted: 10.10.2020

## اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر ادراک خود و ابراز وجود دانش آموزان با نارسایی یادگیری

پریسا کاشی‌زاده<sup>۱</sup>، دکتر همایون هارون رشیدی<sup>۲</sup>،  
دکتر کبری کاظمیان‌مقدم<sup>۳</sup>

تجدیدنظر: ۱۳۹۹/۵/۱۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱۷

پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۷/۱۹

### Abstract

**Objective:** The research aim was to investigate the effectiveness of emotion regulation training in improving the self-perception and assertiveness of students with learning disabilities. **Method:** The research method was quasi-experimental with pretest, posttest, and control group. Statistical population consisted of students with learning disabilities who referred by the schools to the Center for Learning Disabilities of Ahvaz in 2019 school year. Of them, 30 Children were selected by available sampling method and assigned in the experimental (n=15) and control (n=15) groups. To collect the data, Self perception Profile for Children (Harter, 1985) and Assertiveness Scales (Thompson & Berenbaum, 2011) were used. For the experimental group, emotion regulation training was executed for 8 weekly sessions (90 minutes) whereas the control group did not receive any training. **Results:** The results of univariate covariance analysis showed that by controlling the effect of the pretest between the scores of the posttest, there was a significant difference between the variables of self-perception and assertiveness ( $P < 0.001$ ) the two groups. **Conclusion:** Such emotion regulation training can be used as an effective intervention method to improve the self-perception and assertiveness of students with learning disabilities.

**Keywords:** Assertiveness, Emotion regulation, Learning disabilities, Self-perception

1. M.A., Department of Psychology, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran

2. **Corresponding author:** Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran. **Email:** haroon\_rashidi2003@yahoo.com

3. Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran.

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر ادراک خود و ابراز وجود دانش آموزان با نارسایی یادگیری انجام شد. **روش:** روش پژوهش شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان با نارسایی یادگیری شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ و نمونه پژوهش ۳۰ نفر از این دانش آموزان بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ادراک خود (هارتر، ۱۹۸۵) و پرسشنامه ابراز وجود (تامپسون و برنباوم، ۲۰۱۱) استفاده شد. آموزش تنظیم هیجانی به مدت هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به گروه آزمایش ارائه شد و گروه کنترل، مداخله‌ای در این زمینه دریافت نکردند. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره نشان داد بین نمره‌های پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای ابراز وجود و ادراک خود تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.001$ ). **نتیجه‌گیری:** بنابراین آموزش تنظیم هیجانی منجر به بهبود ادراک خود و ابراز وجود دانش آموزان با نارسایی یادگیری می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** ابراز وجود، ادراک خود، تنظیم هیجانی، نارسایی یادگیری

۱. دانش‌آموخته گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول،

ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد

اسلامی، دزفول، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول،

ایران

## مقدمه

نارسایی یادگیری ویژه در کودکان یک اختلال عصبی تحولی است و با شیوع ۵ تا ۱۵ درصد، مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی به شمار می‌رود. براساس قانون دولت فدرال، نارسایی یادگیری ویژه به معنی اختلال در یک یا بیش از یک فرایند روان‌شناختی اساسی که شامل درک یا استفاده از زبان، گفتار یا نوشتار است و ممکن است خود را با نقص در گوش‌دادن، فکرکردن، صحبت، خواندن، نوشتن، هجی و یا انجام محاسبه‌های ریاضی نشان دهد (اسپوند و هارون رشیدی، ۱۳۹۸). این ناتوانی، نارسایی یادگیری ناشی از مشکلات بینایی، شنوایی یا ناتوانی‌های حرکتی را شامل نمی‌شود. علاوه بر این، افراد با نارسایی هوشی، اختلال عاطفی یا افرادی را که از لحاظ محیطی، اقتصادی و فرهنگی در سطح پایین هستند، نیز در بر نمی‌گیرد (جاکبس، فلانگن و آلفونسو، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان با این نارسایی بسیار کمتر از آنچه از سن و سطح هوشی آنها انتظار می‌رود، موفق می‌شوند و در تنظیم اطلاعات و ادراک دیداری و شنیداری، حافظه و توجه نقص دارند. همچنین ترک تحصیل در کودکان با نارسایی یادگیری بیش از کودکان دیگر است. از این رو، این افراد در عملکرد شغلی و اجتماعی خود نیز مشکل دارند (پرلمتر، مک گرگور و گوردون، ۲۰۱۷). پنجمین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM5) شیوع اختلال‌های یادگیری را ۵ تا ۱۵ درصد گزارش کرده است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). نارسایی یادگیری گستره‌ای بسیار وسیع از مشکلات شناختی و تحصیلی را در بر می‌گیرد و فهم کامل آن نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری زندگی کودک است (استیونز و اسکالته، ۲۰۱۷).

یکی از متغیرهای مهم روان‌شناختی که در دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری آسیب می‌پذیرد، ادراک از خود است. ادراک از خود حاصل جمع افکار

و احساسات فرد درباره خودش است. این مفهوم، مرکب از نگرش‌ها، اعتقادهای، ارزش‌ها و تجربه‌های مختلف همراه با اجزای ارزشی و احساسی مثل خودارزیابی یا عزت نفس است. ادراک فرد از خود تا اندازه‌ای تصور فرد را راجع به محیط خود تعیین می‌کند و همچنین نوع رفتارهای فرد را مطرح می‌کند (محسنی، ۱۳۹۵). ادراک از خود، طرح‌واره‌ها و عقاید فرد درباره خودش است و شامل صفات شخصیتی، ارزش‌ها، احساس‌های اخلاقی، امیال و تعهدهایی است که شخص برای توصیف خود استفاده و خود را با آنها به دیگران معرفی می‌کند (جوپلینگ، ۲۰۱۱). بلچود، اسکات، درینگ و ه امیل (۲۰۰۹) نشان دادند که دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری در مقایسه با هم‌تایان عادی خود، خودکار آمدی و احساس خود ارزشی پایینی دارند. بمبوتی (۲۰۱۰) معتقد است دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری، خودآگاهی کمتری دارند که باعث تشدید نارسایی یادگیری و پیشرفت نکردن تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش رستم اوغلی، جانی، پوراسمعلی و صالحی (۱۳۹۲) نشان داد دانش‌آموزان دارای نارسایی یادگیری در ابعاد ادراک خود به‌طور معناداری ضعیف‌تر از گروه عادی هستند. همچنین، پژوهش رضایی جمالویی، ابوالقاسمی، نریمانی و زاهد (۱۳۹۶) نشان داد که میانگین نمره‌های ادراک از خود در دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری، پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است. با توجه به اهمیت ادراک خود به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در موفقیت، پیشرفت، سلامت و کاهش مشکلات روان‌شناختی این دانش‌آموزان و شناسایی عوامل تشدیدکننده و پیشگیری از پیامدهای آن (هارون رشیدی و عبده‌پور سبزقبایی، ۱۳۹۹)، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای مسئولان و خانواده‌ها، راهکارهایی را برای استفاده از روش‌های مناسب آموزشی، تربیتی و تقویتی ارائه کند.

یکی از متغیرهای مرتبط با ادراک خود، ابراز وجود است. در دهه‌های اخیر ابراز وجود توجه بسیاری از

قاسم‌زاده و پادروند (۱۳۹۸) در پژوهشی دریافتند ابراز وجود دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، کمتر از دانش‌آموزان عادی است. به‌طور کلی ابراز وجود می‌تواند احساس شایستگی را در فرد به وجود آورد و توانایی افراد را برای موفقیت در موقعیت‌های اجتماعی تضمین کند (ساکووا، بسیکووا-سکسکووا، اوروسووا، گسکووا، کاترینیاکووا، و کلین، ۲۰۱۳). پژوهش آزاداندیش و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از نشاط ذهنی و ابراز وجود کمتری برخوردار هستند. با توجه به به‌دست‌آمده لازم است مداخله‌های ویژه‌ای در این زمینه بر دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری انجام شود تا از شدت آن به میزان قابل توجهی کاسته شود.

روش‌های آموزشی و مداخله‌ای گوناگونی برای کودکان دارای نارسایی یادگیری به کار گرفته شده است. یکی از روش‌هایی که می‌تواند در افزایش ابراز وجود و ادراک خود کودکان مؤثر باشد، آموزش تنظیم هیجان است. راهبردهای تنظیم هیجان به معنای آگاهی، فهم، پذیرش هیجان‌ها، توانایی کنترل رفتارهای تکانشی، رفتار سازگارانه با هدف‌های شخصی در موقعیت‌هایی که هیجان‌های منفی تجربه می‌شود و توانایی استفاده از راهبردهای هیجانی منعطف و متناسب با موقعیت است (سلیمانی و حبیبی، ۱۳۹۳). تنظیم هیجان به معنای تلاش افراد برای تأثیرگذاری روی تجربه، چگونگی بیان آن و شدت فرایندهای رفتاری و تجربی هیجان است که از راه به‌کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان انجام می‌شود (کرمی، شریفی، نیک‌خواه و غضنفری، ۱۳۹۸). مو، هو و وانگ (۲۰۱۷) نشان دادند آموزش تنظیم هیجان می‌تواند مهارت‌های اجتماعی هیجانی، سازگاری و کفایت اجتماعی را افزایش داده و پرخاشگری را کاهش دهد و نیز بر کیفیت روابط اجتماعی تأثیر بگذارد. همچنین، بنیتا، لوکویچ و روت (۲۰۱۷) دریافتند تنظیم هیجان در محیط کلاس

روان‌شناسان و پژوهشگران بالینی را به خود جلب کرده است. اهمیت ابراز وجود در روابط میان فردی، نقش مؤثر آن در فعالیت‌های اجتماعی و عدم ابراز وجود در جمعیت‌های بالینی باعث شده است که در این زمینه پژوهش‌های زیادی انجام شده و برنامه‌هایی با عنوان آموزش ابراز وجود، طرح‌ریزی شود (ستایشی‌زاده، ۱۳۹۸). ابراز وجود یکی از مهم‌ترین مهارت‌های اجتماعی است که در آن فرد افکار و احساسات خود را به‌طور مثبت و با رعایت حقوق دیگران بیان می‌کند. به این ترتیب فرد حقوق خود را در روابط بین فردی با در نظر گرفتن حقوق دیگران به دست می‌آورد (خانزاده، رحیمی و استوی، ۱۳۹۵). ابراز وجود می‌تواند عملکرد افراد را بهبود بخشد و در نتیجه موفقیت بیشتری کسب کنند که این بهبود عملکرد و احساس رضایت فرد از خود، به عنوان واسطه‌ای برای افزایش عزت‌نفس تلقی خواهد شد. ابراز وجود علاوه بر بهبود مهارت قاطعیت باعث بهبود سایر مهارت‌های اجتماعی نیز می‌شود و اضطراب اجتماعی را کاهش می‌دهد که منجر به افزایش عزت نفس می‌گردد (کیا، شعبانی، احقر و مدانلو، ۱۳۹۵). توانایی ابراز وجود که یکی از اهداف برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی است، به فرد شیوه مناسب بیان احساسات، نگرش‌ها، آرزوها و نقطه نظرها و علایق را یاد می‌دهد تا به راحتی و سهولت در موقعیت‌های گوناگون عقاید و باورهای خود را بدون ترس و نگرانی ابراز کنند (آزاداندیش، نجاتی و باقری، ۱۳۹۸). ابراز وجود به انسان احساس خودکارآمدی و کنترل درونی می‌بخشد که این احساس‌ها در روابط متقابل با دیگران، اعتماد به نفس و عزت‌نفس ما را تقویت می‌کند (بدری گرگری و زمانلو، ۱۳۹۵). امرسون، اینفیلد و استانکلیف (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری به دلیل شکست‌های پیاپی دارای خودپنداره ضعیفی هستند و همین عامل سبب خودگویی‌های منفی و ضعف در مهارت‌های ابرازگری می‌شود. همچنین ن ظریور، مهدیانی،

است (کوان، کوپزیک و بنتون، ۲۰۱۸). همچنین نتایج پژوهش‌های بولمرجر، پرنجر، تال و سایچیر (۲۰۱۰)، میلو، فاته، ریال و سوترلین (۲۰۱۳)، لی، زانگ، چی و وانگ (۲۰۱۴)، هاینوس، هیمم و فرازتی (۲۰۱۶) و عرب آتزو دیس، رم، ندلکوویچ و موادینگ (۲۰۱۷) حاکی از اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های روان‌شناختی مختلف بوده است که این حکایت از کارایی این روش در بر بهبود علایم بالینی دارد.

آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند با آموزش حالت‌های هیجانی مختلف و درک و تبیین و پیش‌بینی رفتار دیگران و آموزش رفتار مناسب در موقعیت‌ها موجب بهبود شناخت اجتماعی شود و اگر آموزش به‌طور مداوم و متناسب با توانایی کودکان باشد، ماندگاری رفتارهای جدید و از بین رفتن رفتارهای سازش‌نا یافته، بیشتر اتفاق می‌افتد. بر همین اساس آموزش می‌تواند موجب بهبود رفتارهای سازش‌نا یافته و ارتقاء مهارت‌های اجتماعی شود. آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان دارای نارسایی یادگیری باعث می‌شود که کنش و واکنش نسبت به دیگران را تحت نظارت قرار دهند و قضاوت درباره دیگران را بهبود بخشند. دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری با کنترل احساس‌های منفی نسبت به دیگران و درمیان گذاشتن برداشت‌های خود با دیگران درباره درستی یا نادرستی آنها، می‌توانند رابطه مطلوب و مؤثری با دیگران برقرار کنند و به دنبال بازخوردهای مثبتی که از آنها دریافت می‌کنند، حرمت خود آنان تقویت می‌شود و احساس بهتری در ارتباط با دیگران به دست می‌آورند که در نهایت با افزایش پذیرش آنها از سوی دیگران همراه می‌شود. از طرف دیگر، با توجه به اهمیت و نقش توانایی‌های هیجانی در سازش‌یافتگی و موفقیت افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان دارای نارسایی یادگیری که با مشکلات یادگیری، رفتاری و اجتماعی بیشتری مواجه هستند و نظر به اینکه در زمینه ابراز وجود و ادراک خود

درس، مانع دلزدگی، ناامیدی، کسالت و خستگی دانش‌آموزان دارای نارسایی یادگیری می‌شود و از فرسودگی تحصیلی آنها پیشگیری کند. افزون بر این، پارکر، ساکلوفلسک و کفر (۲۰۱۶) نشان دادند نداشتن تنظیم هیجان سبب افزایش اضطراب، استرس و فرسودگی در موقعیت‌های استرس‌آور و به عملکرد تحصیلی ضعیف منجر می‌شود. در پژوهشی خوش‌رو، خسروآوید و حسین‌خانزاده (۱۳۹۴) نشان دادند آموزش تنظیم هیجان موجب افزایش پذیرش اجتماعی و همدلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارساخوانی شده است. همچنین در پژوهش بیرامی، هاشمی و عاشوری (۱۳۹۶) نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان، باعث کاهش حساسیت بین فردی و افزایش سازگاری اجتماعی می‌شود. در پژوهشی دیگر، رضایی و کاظمی (۱۳۹۶) دریافتند که آموزش تنظیم هیجان منجر به افزایش معنادار مؤلفه شناخت اجتماعی و کنش‌های اجرایی (امتیاز، زمان و خطا) در کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم شده است. پژوهش دهقانی، گلستانی و زنگویی (۱۳۹۷) نیز نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، عواطف و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری اثر دارد و این تأثیر در مرحله پیگیری دو ماهه پایدار مانده است. همچنین دهقانی، حکمتیان و کامران (۱۳۹۸) نشان دادند آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی، سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری اثر دارد و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار مانده است. پژوهش کرمی، شریفی، نیک‌خواه و غضنفری (۱۳۹۸) نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی تأثیر معناداری دارد. علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها درباره تأثیر آموزش تنظیم هیجانی نشانگر بهبود قضاوت دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی آنها در زمینه سازش‌یافتگی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و افزایش رفتار دوستانه

دانش‌آموزان دارای نارسایی یادگیری پژوهش‌های اندکی انجام شده است، این پژوهش درصدد است تا به مطالعه اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی ابراز وجود و ادراک خود دانش‌آموزان دارای نارسایی یادگیری بپردازد. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش تنظیم هیجانی می‌تواند ابراز وجود و ادراک خود دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری را افزایش دهد؟

### روش

در این پژوهش از طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری شهر دزفول در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۸ تشکیل می‌دهند. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از وجود نارسایی یادگیری، وجود نداشتن مشکلات هیجانی، آسیب‌های بینایی و شنوایی، رضایت کامل برای شرکت در پژوهش، داشتن دامنه سنی بین ۷ تا ۱۰ سال و جنسیت دختر. ملاک خروج از پژوهش، تمایل نداشتن به ادامه کار و تکمیل نکردن دقیق و کامل پرسشنامه‌ها بوده است. یافته‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۹ و روش‌های آماری کوواریانس یک متغیره (آنکوا) تجزیه و تحلیل شدند.

### ابزار

مقیاس ابراز وجود: مقیاس جرأت‌ورزی سازگاران و پرخاشگرایانه تامپسون و برنهام (۲۰۱۱) دارای ۱۹ ماده است که برخی از عبارت‌های آن دوگویه‌ای هستند. این مقیاس به‌وسیله زارع و خرمایی (۱۳۹۵) برای استفاده در ایران هنجار شده است. هر کدام از گویه‌ها یک موقعیت را که مستلزم رفتار جرأت‌ورزانه است، نشان می‌دهد. این مقیاس دو فرم کاملاً متمایز

ابراز وجود سازگاران و پرخاشگرایانه را می‌سنجد. در واقع، این ابزار رفتار جرأت‌ورزی را به دو نوع تقسیم کرده است. مقیاس جرأت‌ورزی سازگاران و پرخاشگرایانه، از نوزده سناریو تشکیل شده است که موقعیت‌های بین فردی روزمره را به تصویر می‌کشد. این موقعیت‌ها، شرایطی را نشان می‌دهند که هر فرد باید از خود ابراز وجود به نمایش بگذارد. نیمی از پاسخ‌های این مقیاس به راهبردهای سازگاران جرأت‌ورزی و نیم دیگر به راهبردهای پرخاشگرایانه اشاره می‌کند. مشارکت‌کنندگان پژوهش میزان واکنش خود را به هر موقعیت در طیف لیکرتی پنج درجه‌ای (۱= هرگز و ۵= همیشه) مشخص می‌کنند. بنابراین، هر شرکت‌کننده دو نمره از این ابزار به دست می‌آورد. نمره بیشتر در هر زیرمقیاس به این معناست که مشارکت‌کننده رفتار جرأت‌ورزانه سازگاران یا پرخاشگرایانه دارند. تامپسون و برنهام (۲۰۱۱) نشان دادند که فرم اصلی پرسشنامه روایی مطلوبی است و توانایی تمایزگذاری رفتار جرأت‌ورزی را از پرخاشگری دارد. آنها در نهایت با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مدل دو عاملی را به‌عنوان مدل نهایی که از شاخص‌های نیکویی برازش بهتری برخوردار بودند، گزارش کردند. همچنین، برای عامل جرأت‌ورزی سازگاران ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و برای جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ را گزارش کرده است. در پژوهش زارع و خرمایی (۱۳۹۵) پایایی این ابزار نیز به‌وسیله ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه ۰/۷۲ و برای جرأت‌ورزی سازگاران برابر با ۰/۷۱ بود. بنابراین، براساس نتایج به‌دست‌آمده برای سنجش جرأت‌ورزی سازگاران و جرأت‌ورزی پرخاشگرایانه به‌عنوان ابزاری روا و پایا ارزیابی شد. در پژوهش حاضر پایایی پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۷ به‌دست‌آمده است که ضریب بالایی محسوب می‌شود.

(۱۳۸۳) به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ گزارش شده است. همچنین روایی سازه‌ای این مقیاس از راه تحلیل عاملی با چرخش واریماکس احراز شده است. آلفای کرونباخ نمره کل در پژوهش صالحی و پوشنه و ناظمی (۱۳۸۹) ۰/۸۶ و در پژوهش جاهدیان‌پور (۱۳۸۷) ۰/۸۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمده است.

**روش اجرا:** پس از تعیین نمونه پژوهش و مشخص شدن گروه‌های کنترل و آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون، پرسشنامه‌های ابراز وجود و ادراک خود روی هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش تحت آموزش تنظیم هیجان قرار گرفت (گروه کنترل تحت آموزش تنظیم هیجان قرار نگرفت). آموزش تنظیم هیجان در ۸ جلسه (جلسه‌ها در ۸ هفته و به صورت منظم هر هفته یک جلسه) برگزار شد و مدت زمان هر جلسه ۶۰ دقیقه بود (جدول ۱).

مقیاس ادراک خود کودکان

مقیاس ادراک از خود به وسیله هارتر (۱۹۸۵) برای شناسایی ادراک فرد از کفایت و شایستگی خود در قلمروهای گوناگون و همچنین احساس‌های کلی درباره ارزش خود کودکان ۸ تا ۱۴ ساله ساخته شده و توسط سیف، بشاش و لطیفیان (۱۳۸۳) تهیه و استفاده شده است. پاسخ به گویه‌ها در این مقیاس به وسیله نمره‌های پنج‌بخشی از نوع لیکرت از بسیار موافقم (نمره ۵) تا بسیار مخالفم (نمره ۱) کدگذاری می‌شود. این پرسشنامه ۴۸ گویه دارد. این آزمون پنج خرده‌آزمون مقیاس شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی ورزشی، اداره رفتار و خودارزشمندی کلی دارد. حداقل نمره کل ۴۸ و حداکثر ۲۴۰ است. هرچه نمره فرد بالاتر باشد، ادراک فرد از خود مثبت‌تر است. هارتر (۱۹۸۵) پایایی آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی برای کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۴ گزارش کرده است. پایایی این ابزار در پژوهش سیف و همکاران

جدول ۱ خلاصه برنامه جلسه‌های آموزشی

جلسه	محتوا
اول	اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی و لزوم استفاده از آموزش تنظیم هیجان
دوم	آموزش آگاهی از هیجان‌های مثبت: مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجان‌های مثبت و انواع آنها و آموزش توجه به هیجان‌های مثبت و لزوم استفاده از آنها، همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی (برای مثال تجسم یک صحنه شادی‌آفرین)، تکلیف خانگی نوشتن هیجان‌های مثبت عمده و ثبت در فرم مربوط به آن
سوم	آموزش آگاهی از هیجان‌های منفی: مروری کوتاه بر جلسه قبل، آموزش آگاهی از هیجان‌های منفی و انواع آنها (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) و آموزش توجه به هیجان‌های منفی و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی (برای مثال تجسم یک صحنه اضطراب‌زا)، تکلیف خانگی نوشتن هیجان‌های مثبت عمده و ثبت در فرم مربوط به آن
چهارم	آموزش پذیرش هیجان‌های مثبت: مرور جلسه قبل، آموزش پذیرش بدون قضاوت میزان (بالا یا پایین) هیجان‌های مثبت و پیامدهای مثبت و منفی استفاده از این هیجان‌ها، تکلیف خانگی: نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجان‌های مثبت و ثبت در فرم مربوط به آن
پنجم	آموزش پذیرش هیجان‌های منفی: مرور جلسه قبل، آموزش پذیرش بدون قضاوت میزان (بالا یا پایین) هیجان‌های منفی و پیامدهای مثبت و منفی استفاده از این هیجان‌ها، تکلیف خانگی: نظرخواهی از والدین دوست نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجان‌های منفی و ثبت در فرم مربوط به آن
ششم	آموزش ارزیابی دوباره و ابراز هیجان‌های مثبت: مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجان‌های مثبت به صورت تجسم ذهنی (شادی، علاقه‌مندی و عشق)، بازدارای ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجان‌ها
هفتم	آموزش ارزیابی دوباره و ابراز هیجان‌های منفی: مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجان‌های منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) ابراز نامناسب و بازدارای ابراز نامناسب این هیجان‌ها
هشتم	جمع‌بندی جلسه‌های آموزشی و اجرای پس‌آزمون. شامل ۱- آشنا کردن کودکان با تصمیم‌های روزانه در طول زندگی؛ ۲- مشورت کردن با افراد قابل اعتماد؛ ۳- کمک‌گرفتن از مربیان و معلمان در حل مشکلات
نهم	درمانگر در این جلسه نقش غیرفعال دارد و با استفاده از یک داستان نمایش یادگیری کودکان را ارزیابی می‌کند.
دهم	مرور جلسه‌های آموزشی انجام‌شده برای کودکان و بیان هدف تشکیل جلسه‌های آموزشی، انجام پس‌آزمون.

## یافته‌ها

در این قسمت نخست آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای وابسته ارائه شده است (جدول ۲). پس از آن، نتایج آزمون مبنی بر بهنجار بودن توزیع نمره‌ها

برای استفاده از آزمون‌های پارامتریک درباره متغیرهای وابسته گزارش شده است (جدول ۳). سپس نتایج تحلیل کوواریانس ارائه شده است (جدول ۴).

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی ادراک خود و ابراز وجود بر حسب عضویت گروهی و مراحل ارزیابی

کنترل		آموزش تنظیم هیجان		مرحله	متغیرها
SD	M	SD	M		
۷/۱۶	۱۸/۲۰	۷/۵۱	۱۸/۴۰	پیش‌آزمون	شایستگی تحصیلی
۵/۶۹	۱۷/۰۳	۶/۸۸	۲۱/۴۱	پس‌آزمون	شایستگی اجتماعی
۴/۲۲	۱۶/۶۵	۴/۰۳	۱۶/۶۰	پیش‌آزمون	شایستگی ورزشی
۴/۴۸	۱۷/۶۳	۴/۱۵	۲۲/۴۶	پس‌آزمون	اداره رفتاری
۵/۱۴	۱۵/۰۶	۴/۴۹	۱۴/۷۳	پیش‌آزمون	ارزشمندی کلی خود
۴/۹۹	۱۵/۳۳	۴/۸۶	۲۰/۹۳	پس‌آزمون	ادراک خود
۵/۲۰	۱۵/۰۰	۵/۵۷	۱۵/۲۶	پیش‌آزمون	ابراز وجود سازگاران
۵/۳۴	۱۵/۱۱	۴/۱۹	۲۱/۸۰	پس‌آزمون	ابراز وجود پرخاشگرانه
۴/۰۴	۱۸/۲۶	۴/۲۵	۱۸/۰۷	پیش‌آزمون	
۴/۷۱	۱۸/۵۳	۴/۷۳	۲۴/۷۳	پس‌آزمون	
۱۴/۹۶	۸۳/۱۳	۱۴/۸۲	۸۳/۰۰	پیش‌آزمون	
۱۱/۷۴	۸۳/۴۶	۱۸/۰۶	۱۱۱/۱۹	پس‌آزمون	
۵/۷۴	۱۷/۵۳	۶/۰۹	۱۷/۲۶	پیش‌آزمون	
۶/۳۴	۱۷/۶۶	۶/۷۳	۲۶/۴۰	پس‌آزمون	
۵/۰۱	۲۹/۴۰	۴/۷۱	۲۹/۷۳	پیش‌آزمون	
۷/۹۳	۳۰/۱۳	۴/۳۳	۱۶/۷۵	پس‌آزمون	

بوده، در مرحله پس‌آزمون میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۲۶/۴۰ و ۶/۷۳، گروه کنترل ۱۷/۶۶ و ۶/۳۴ می‌باشد. علاوه بر این، جدول ۲ نشان می‌دهد، در مرحله پیش‌آزمون میانگین و انحراف معیار نمره ابراز وجود پرخاشگرانه گروه آزمایش به ترتیب ۲۹/۷۳ و ۴/۷۱ و گروه کنترل ۲۹/۴۰ و ۵/۰۱ بوده و در مرحله پس‌آزمون میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۱۶/۷۵ و ۴/۳۳، گروه کنترل ۳۰/۱۳ و ۷/۹۳ می‌باشد.

همان‌طور که در جدول ۲ ارائه شده است، در مرحله پیش‌آزمون میانگین و انحراف معیار نمره ادراک خود گروه آزمایش به ترتیب ۸۳/۰۰ و ۱۴/۸۲ و گروه کنترل ۸۳/۱۳ و ۱۴/۹۶ بوده و در مرحله پس‌آزمون میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش ۱۱۱/۱۹ و ۱۸/۰۶، گروه کنترل ۸۳/۴۶ و ۱۱/۷۴ می‌باشد. همچنین همان‌طور که در جدول ۳ ارائه شده است، در مرحله پیش‌آزمون میانگین و انحراف معیار نمره ابراز وجود سازگاران گروه آزمایش به ترتیب ۱۷/۲۶ و ۶/۰۹ و گروه کنترل ۱۷/۵۳ و ۵/۷۴

جدول ۳ بررسی پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس

یکسانی شیب رگرسیون		آزمون لوین برای تساوی واریانس‌ها		متغیرها
مقدار F	سطح معناداری	مقدار F	سطح معناداری	
۰/۴۵۱	۲/۵۵	۰/۷۷۲	۰/۰۸۶	شایستگی تحصیلی
۰/۲۷۳	۱/۸۴	۰/۷۹۸	۰/۰۶۷	شایستگی اجتماعی
۰/۲۱۳	۱/۵۶	۰/۸۵۰	۰/۰۳۶	شایستگی ورزشی
۰/۳۹۹	۲/۴۶	۰/۲۳۸	۱/۴۵	اداره رفتار
۰/۱۵۷	۲/۰۷	۰/۹۲۰	۰/۰۱۰	خودارزشمندی کلی
۰/۲۳۱	۱/۶۵	۰/۹۴۵	۰/۰۱۷	ابراز وجود سازگاران
۰/۳۲۱	۱/۹۷	۰/۲۱۳	۱/۴۰	ابراز وجود پرخاشگرانه

واریانس دو گروه در پس‌آزمون به دلیل همگنی واریانس‌های گروه‌ها در پیش‌آزمون، این تأثیرات متغیر مستقل (آموزش تنظیم هیجان) خواهد بود که در تفاوت احتمالی نمره‌های دو گروه، نقش خواهد داشت.

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، فرض صفر برای تساوی واریانس دو گروه در پیش‌آزمون متغیرهای ادراک خود و ابراز وجود تأیید می‌شود؛ یعنی فرض تساوی واریانس متغیرهای ادراک خود و ابراز وجود در دو گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون تأیید شد. این یافته نشان می‌دهد که در تحلیل

جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های ادراک خود و ابراز وجود دو گروه با کنترل پیش‌آزمون

متغیرهای وابسته	SS	df	MS	F	سطح معناداری	اندازه تأثیر
شایستگی تحصیلی	۱۱۸/۸۵	۱	۱۱۸/۸۵	۱۵/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۳۹۵
شایستگی اجتماعی	۱۸۲/۴۰	۱	۱۸۲/۴۰	۱۳/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۳۶۷
شایستگی ورزشی	۲۶۸/۴۲	۱	۲۶۸/۴۲	۸۳/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۷۸۳
اداره رفتار	۳۳۶/۳۶	۱	۳۳۶/۳۶	۳۵/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۶۰۶
خودارزشمندی کلی	۲۹۸/۷۳	۱	۲۹۸/۷۳	۴۸/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷۸
ادراک خود	۲۱۸۶/۱۲	۱	۲۱۸۶/۱۲	۳۵/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۷۱
ابراز وجود سازگاران	۶۰/۵۸	۱	۶۰/۵۸	۳۱/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۴۷
ابراز وجود پرخاشگرانه	۱۳۵/۱۱	۱	۱۳۵/۱۱	۷۹/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۷۵۳

تفاوت برابر با  $۰/۵۴۷$  است؛ یعنی  $۵۴$  درصد تفاوت‌های فردی در نمره‌های ابراز وجود پرخاشگرانه مربوط به تأثیر آموزش تنظیم هیجان می‌باشد. علاوه بر این، نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ ابراز وجود پرخاشگرانه تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < ۰/۰۰۱$ ) و  $F=۷۹/۲۱$ ؛ به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان با توجه به میانگین ابراز وجود پرخاشگرانه گروه آزمایش ( $۱۶/۷۵$ ) نسبت به میانگین ابراز وجود گروه کنترل ( $۳۰/۱۳$ ) موجب کاهش معنادار ابراز وجود پرخاشگرانه در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با  $۰/۷۵۳$  است؛ یعنی  $۷۵$  درصد تفاوت‌های فردی در نمره‌های ابراز وجود پرخاشگرانه مربوط به تأثیر آموزش تنظیم هیجان می‌باشد.

#### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر افزایش ادراک خود و ابراز وجود کودکان با نارسایی یادگیری بود. نتایج نشان داد آموزش تنظیم هیجان موجب افزایش معنادار ادراک خود در گروه آزمایش شده است. با توجه به بررسی‌های موجود،

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است با کنترل پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ ادراک خود تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان با توجه به میانگین ادراک خود گروه آزمایش ( $۱۱۱/۱۳$ ) نسبت به میانگین ادراک خود گروه کنترل ( $۸۳/۴۶$ )، موجب افزایش معنادار ادراک خود در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با  $۰/۵۷۱$  است؛ یعنی  $۵۷$  درصد تفاوت‌های فردی در نمره‌های ادراک خود مربوط به تأثیر آموزش تنظیم هیجان می‌باشد. توان آماری برابر با  $۱$  است؛ یعنی امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است.

همچنین نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ ابراز وجود سازگاران تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < ۰/۰۰۱$ ) و  $F=۳۱/۳۶$ ؛ به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان با توجه به میانگین ابراز وجود سازگاران گروه آزمایش ( $۲۶/۴۰$ ) نسبت به میانگین ابراز وجود سازگاران گروه کنترل ( $۱۷/۶۶$ ) موجب افزایش معنادار ابراز وجود سازگاران در گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا



پژوهشی در زمینه آموزش تنظیم هیجان موجب افزایش معنادار ادراک خود دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری یافت نشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های دیگر در زمینه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان همچون بولمرجر و همکاران (۲۰۱۰)، میلو، (۲۰۱۳)، لی و همکاران (۲۰۱۴)، هاینوس و همکاران (۲۰۱۶) و عرب اتزودیس و همکاران (۲۰۱۷) همسو و هماهنگ بود. در رابطه با تبیین چگونگی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر افزایش ادراک خود، می‌توان گفت برخورداری از سطح مناسبی از هیجان عامل مهمی در تعیین سلامت جسمی و روان‌شناختی و همچنین داشتن عملکرد موفق در تعامل‌های اجتماعی است. با این حال موجب برخورد مناسب افراد در موقعیت‌های اجتماعی مختلف می‌شود و سطح ادراک خود را افزایش می‌دهد. دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری به دلیل ضعف در استدلال اغلب در تعامل‌های اجتماعی مشکلاتی دارند. آموزش تنظیم هیجان به این دانش‌آموزان باعث می‌شود که بر عملکرد خود نسبت به دیگران نظارت کنند و قضاوت خود را درباره دیگران بهبود بخشند. این دانش‌آموزان با کنترل هیجان‌های منفی نسبت به دیگران و در میان گذاشتن برداشت‌های خود با آنها می‌توانند رابطه مطلوب و مؤثری با دیگران برقرار کنند و به دنبال بازخوردهای مثبتی که از آنها دریافت می‌کنند، ادراک خود را افزایش دهند. آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برای شناخت هیجان‌های خود از ادراک و توان بیشتری برخوردار شوند. این حالت موجب می‌شود تا قدرت شخص در برقراری روابط عاطفی و سنجش رخدادهای محیطی و همچنین بروز همدلی مؤثر افزایش پیدا کند. وقتی دانش‌آموز بتواند از لحاظ عاطفی به سطح مناسبی برسد و از طرفی در جامعه به‌خوبی ایفای نقش کند و روابط مناسبی با دیگران داشته باشد، به تدریج در یک چرخه قرار می‌گیرد که در آن بازخورد مثبت وجود دارد و این جریان، تأثیر بسیار زیادی بر ادراک خود

خواهد گذاشت. همچنین نتایج نشان داد با کنترل پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ ابراز وجود تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر، آموزش تنظیم هیجان موجب افزایش معنادار ابراز وجود سازگاران و کاهش ابراز وجود ناسازگاران در گروه آزمایش شده است. این یافته‌ها با نتایج بنیتا و همکاران (۲۰۱۷)، مو و همکاران (۲۰۱۷) و کوان و همکاران (۲۰۱۸) همسو و هماهنگ است. مو و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند آموزش تنظیم هیجان می‌تواند مهارت‌های اجتماعی هیجانی، سازگاری و کفایت اجتماعی را افزایش و پرخاشگری را کاهش دهد همچنین بر کیفیت روابط اجتماعی نیز تأثیر بگذارد. همچنین، بنیتا و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند تنظیم هیجان در محیط کلاس درس، مانع دلزدگی، ناامیدی، کسالت و خستگی دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری می‌شود و از فرسودگی تحصیلی آنها پیشگیری می‌کند. افزون بر این، پارکر، ساکلوفلسک و کفر (۲۰۱۶) نشان دادند تنظیم نبودن هیجان سبب افزایش اضطراب، استرس و فرسودگی در موقعیت‌های استرس‌آور شده و به عملکرد تحصیلی ضعیف منجر می‌شود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان موجب افزایش توانایی دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری برای برنامه‌ریزی، اجرا و استمرار تکالیف، لذت‌بردن از زندگی و افزایش آگاهی از نیازهای هیجانی می‌شود. تنظیم هیجان زیربنای انعطاف‌پذیری فیزیولوژیکی و هیجانی فرد است که وی را قادر می‌سازد تا سطح بهینه برانگیختگی را داشته باشد. در این وضعیت بهینه، فرد می‌تواند به‌طور موفقیت‌آمیزی در فعالیت‌های اجتماعی شرکت کند و توانایی افزایش تداوم تعامل‌های اجتماعی، ارتباط مؤثر و سازش‌یافتگی با تغییرات محیط اطراف را پیدا کند. تنظیم هیجان کارآمد، رشد این مهارت‌های اجتماعی اساسی و نیز دیگر مهارت‌های هیجانی ارتباطی را تسهیل می‌کند. بنابراین آموزش

افزایش آگاهی، پذیرش و ابراز هیجان‌های او می‌شود، می‌توان از آن به‌عنوان روش مداخله‌ای مؤثری برای کاهش ابراز وجود پرخاشگرانه و افزایش ابراز وجود سازگارانه و بهبود ادراک خود دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری و دانش‌آموزان با نارسایی‌های مشابه استفاده کرد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در آموزش و پرورش، سازمان بهزیستی، مراکز درمانی و مشاوره‌ای به وسیله روان‌شناسان و مشاوران تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

### تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول مقاله در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول با کد ۱۶۵۲۰۷۰۲۹۷۲۰۲۲ می‌باشد و به این نویسنده نویسندگان از تمامی کسانی که در این مطالعه شرکت داشتند، تشکر و قدردانی می‌کنند.

### منابع

- آزاداندیش، م.؛ نجاتی، ز.؛ باقری، ف. (۱۳۹۸). مقایسه نشاط ذهنی و ابراز وجود در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، اولین کنفرانس ملی کودکان استثنایی از منظر روان‌شناسی تربیتی، علوم شناختی و آسیب‌شناختی، اهواز، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- اسیوند، پ.؛ هارون رشیدی، ه. (۱۳۹۸). «اثربخشی ریباندتراپی بر افزایش هماهنگی ادراکی دیداری و رشد اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه». *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۹(۴): ۹۱-۱۰۳.
- بدری‌گرگری، ر.؛ زمانلوگرگری، س. (۱۳۹۵). «اثربخشی آموزش جرأت‌ورزی بر بهبود کیفیت زندگی نوجوانان دختر قربانی خشونت». *زن و مطالعات خانواده*، ۹(۳۴): ۷-۲۶.
- بیرامی، م.؛ هاشمی، ت.؛ عاشوری، م. (۱۳۹۶). «اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین فردی دانش‌آموزان مقطع متوسطه». *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱(۷): ۱-۱۴.
- جاهدیان‌پور، ف. (۱۳۸۷). رابطه درک اجتماعی با ادراک خود در دانش‌آموزان با و بدون اختلال شنوایی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز.
- خانزاده، ع.؛ رحیمی، ا.؛ استوی، ا. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر بهبود روابط بین همسالان و حرمت خود دانش‌آموزان دیرآموز». *فصلنامه افراد استثنایی*، ۶(۲۱): ۱-۱۶.
- خوش‌رو، س.؛ خسرو اوید، م.؛ حسین خانزاده، ع. (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر پذیرش اجتماعی و همدلی دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی». *فصلنامه ناتوانی یادگیری*، ۲(۵): ۳۲-۴۶.

تنظیم هیجان از راه به‌کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان در این کودکان با نارسایی یادگیری که در ابراز و تنظیم هیجان‌ها مشکل دارند، می‌تواند نقش مهمی در افزایش ابراز وجود سازگارانه و کاهش ابراز وجود پرخاشگرانه ایفا کند. دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری با شناسایی و کاربرد هیجان‌های مثبت و منفی در خود و دیگران و یادگیری روش‌هایی همانند استفاده از ارزیابی مجدد شناختی و تغییر جهت توجه می‌توانند مهارت‌های لازم را برای افزایش مدیریت رفتار خود و به طبع آن افزایش تنظیم هیجان‌های خود به دست آورند که در نهایت منجر به افزایش ابراز وجود سازگارانه و کاهش ابراز وجود پرخاشگرانه می‌شود.

آموزش تنظیم هیجان باعث می‌شود تا افراد افکار و فرایندهای آن را منسجم‌تر و کارآمدتر پردازش کنند همچنین در شرایط بحرانی و وقوع شرایط استرس‌زا با تغییرات رفتاری مناسب با خود و محیط به‌سازش برسند. درواقع مدیریت هیجان‌ها می‌تواند به شکلی مفید در جهت سازمان‌دهی هیجان‌ها به کار گرفته شود و از بروز مشکلات هیجانی پیشگیری کند. علاوه بر این، سازمان‌دهی هیجانی، توانایی سازگاری اجتماعی فرد را بیشتر می‌کند و به تبع آن باعث کاهش ابراز وجود پرخاشگرانه می‌شود.

عدم اجرای آزمون پیگیری به دلیل محدودیت زمانی و شیوه نمونه‌گیری غیرتصادفی از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌باشد. در اینجا پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، این شیوه درمانی با سایر درمان‌های روان‌شناختی مقایسه و تحلیل شود. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده روی گروه‌هایی با سطوح سنی مختلف انجام شود. با توجه به اثربخشی آموزش تنظیم هیجان در بهبود ابراز وجود و ادراک خود دانش‌آموزان با نارسایی یادگیری، از این رویکرد مؤثر در مراکز درمان نارسایی یادگیری استفاده شود. با توجه به اینکه آموزش تنظیم هیجان سبب ارتقای تعامل فرد با همسالان،

- دهقانی، ی؛ حکمتیان فرد، ص؛ کامران، ل. (۱۳۹۸). «تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری». *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳(۲): ۲۲۹-۲۵۰.
- دهقانی، ی؛ گلستانی، س.م؛ زنگویی، س. (۱۳۹۷). «اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف دانش آموزان با ناتوانی یادگیری». *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۲): ۱۶۲-۱۸۲.
- رستم اوغلی، ز؛ جانی، س؛ پوراسمعی، ا؛ صالحی، م. (۱۳۹۲). «مقایسه ادراک خود و مشکلات خواب در دانش‌آموزان مبتلابه اختلال بیش‌فعالی-کاستی توجه، اختلال یادگیری و دانش‌آموزان عادی». *فصلنامه ناتوانی یادگیری*، ۳(۲): ۲۱-۴۱.
- رضایی جمالویی، ح؛ ابوالقاسمی، ع؛ نیمانی، م؛ زاهد، ع. (۱۳۹۶). «مقایسه ادراک از خود و روابط مدرسه‌ای در دانش‌آموزان دارای نارسایی ویژه در یادگیری و عادی مقطع تحصیلی راهنمایی». *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۷(۱): ۶۵-۸۰.
- رضایی، آ؛ کاظمی، م. س. (۱۳۹۶). «تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر شناخت اجتماعی و کنش‌های اجرایی کودکان مبتلابه اختلال طیف اوتیسم. سلامت روان کودک»، ۴(۲): ۸۲-۹۱.
- زارع، م؛ خرمایی، ف. (۱۳۹۵). «ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس جرأت‌ورزی سازگارانه و پرخاشگرانه». *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۷(۲۳): ۳۹-۵۶.
- ستایشی‌زاده، ا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش جرأت‌ورزی بر تفکر انتقادی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه اول شهر دزفول. پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول.
- سلیمانی، ا؛ حبیبی، ی. (۱۳۹۳). «ارتباط تنظیم هیجان و تاب‌آوری با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان». *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۴): ۵۱-۷۲.
- سیف، د؛ بشاش، ل؛ لطیفیان، م. (۱۳۸۳). «تأثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان در نوجوانان مراکز آموزشی استعدادهای درخشان و مدارس عادی». *مجله روان‌شناسی*، ۱۸(۱): ۹۷-۸۶.
- صالحی، م؛ پوشنه، ک؛ ناظمی، ف. (۱۳۹۵). «تأثیر درمان شناختی رفتاری بر ادراک خود کودکان با اختلال کاستی توجه-بیش‌فعالی». *فصلنامه تحقیقات روان‌شناسی*، ۲(۸): ۷۳-۸۵.
- کریمی، ر؛ شریفی، ط؛ نیک‌خواه، م؛ غضنفری، ج. (۱۳۹۸). «اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس بر کاهش نشخوار فکری و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر با پیگیری ۶۰ روزه». *فصلنامه علمی پژوهشی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*، ۷(۱): ۹-۱.
- کیا، س؛ شعبانی، ح؛ احقر، ق؛ مدانلو، م. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش مهارت ابراز وجود بر عزت نفس دانش‌آموزان». *نشریه روان‌پرستاری*، ۴(۱): ۳۸-۴۶.
- محسنی، ن. (۱۳۹۵). ادراک خود (از کودکی تا بزرگسالی). تهران: بعثت.
- نظریور صمصامی، پ؛ مهدیانی، ز؛ قاسم‌زاده، م؛ و پادروند، ح. (۱۳۹۸). «مقایسه راهبردهای تنظیم هیجان و ابراز وجود در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی ویژه یادگیری». *مجله مطالعات ناتوانی*، ۹: ۵-۱۵.
- هارون رشیدی، ه؛ عبده‌پور شیزقبایی، ا. (۱۳۹۹). «اثربخشی آموزش مهارت‌های حل‌مسئله بر ابراز وجود و کمرویی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری». *فصلنامه ناتوانی یادگیری*، ۹(۴): ۸۶-۱۰۰.
- یوسفی، ف. (۱۳۸۵). «بررسی رابطه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان». *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۶(۴): ۸۷۱-۸۹۲.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Arlington, VA, US: American Psychiatric.
- Arabatzoudis, T., Rehm, I.C., Nedeljkovic, M., & Moulding, R. (2017). Emotion regulation in individuals with and without trichotillomania. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 12(3), 87-94.
- Baird, G.L., Scott, W.D., Dearing, E., & Hamill, S.K. (2009). Cognitive Self-regulation in Youth With and Without Learning Disabilities: Academic Self-efficacy, Theories of Intelligence, Learning vs. Performance Goal Preferences, and Effort Attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, (7), 881-908.
- Bembentuty, H. (2010). Self-regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Difference among Collage Students. *Journal of Advanced Academics*, 18, (4), 586-616.
- Benita, M., Levkovitz, L., & Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and Instruction*, 50(3), 14-20.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *J Psychosom Res*, 68(6), 539-544.
- Emerson, E., Einfeld, S., & Stancliffe, R.J. (2010). The mental health of young children with intellectual disabilities or borderline intellectual functioning. *Soc Psychiat Epidemiol*, 45(5), 579-87.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, Colo: University of Denver.
- Haynos, A.F., Hill, B., & Fruzzetti, A.E. (2016). Emotion regulation training to reduce problematic dietary restriction: An experimental analysis. *Appetite*, 103, 265- 274.

- Jacobs, K. E., Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2017). Evidence-based assessment and intervention for specific learning disability in school psychology. In M. Thielking, & M. D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology: Integrating international research, practice, and policy* (pp. 145-171). Springer.
- Jopling, D. A. (2011). *Self-knowledge and the Self*. New York: Routledge.
- Kwon, K., Kupzyk, K., & Benton, A. (2018). Negative emotionality, emotion regulation, and achievement: Cross-lagged relations and mediation of academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 67(2), 33-40.
- Lei, H., Zhang, X., Cai, L., Wang, Y., Bai, M., & Zhu, X. (2014). Cognitive emotion regulation strategies in outpatients with major depressive disorder. *Psychiatry Res*, 218(1-2), 87- 92.
- Meule, A., Fath, K., Real, G.L., Sutterlin, S., Vogeles, C., & Kubler, A. (2013). Quality of life, emotion regulation, and heart rate variability in individuals with intellectual disabilities and concomitant impaired vision. *Psychol Well Being*, 3, 1-6.
- Mu, G.M., Hu, Y., & Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67(3), 125-134.
- Parker, A., Saklofske, H., & Keefer, V. (2016). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183-194.
- Perelmutter, B., McGregor, K.K., & Gordon, K.R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computers & Education*, 114(3): 139-163.
- Sarkova, M, Bacikova-Sleskova, Mm., Orosova, O., Geskova, A.M, Katreniakova, Z., Klein, D. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *J Appl Soc Psychol*, 43(1):147-54.
- Stevens, J.J, & Schulte, AC. (2017). The Interaction of Learning Disability Status and Student Demographic Characteristics on Mathematics Growth. *J Learn Disabil*, 50(3), 261-74.
- Thompson, R.J., & Berenbaum, H. (2011). Adaptive and Aggressive Assertiveness Scales (AAA-S). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 33(3):323-334.