

Effectiveness of Emotional Regulation Training in improving adaptability and social adequacy of students with learning disabilities

Y. Dehghani^{1*}, S. Hekmatian Fard¹ & L. Kamran¹

1. Department of Psychology, Faculty of Humanities and Sciences, Persian Gulf University, Bushehr, Iran

Abstract

Aim: Research aim was to determine the effectiveness of Emotion Regulation Training on improving social, emotional and educational adjustment and social quality of students with learning disabilities. **Methods:** Research method was quasi-experimental with control, experimental group and pretest, posttest, and a 2 months follow up. The statistical population consisted of 497 third to sixth grade female and male primary school students with a variety of learning disabilities who were referred to the Center for Learning Disabilities of Bushehr province s Department of Education during the 2017-2018 school year. Of these, using convenience sampling and considering the requirements of the research project, 148 students were short-listed in the first stage, and of these, 40 students were selected and assigned to an experimental group and a control group. The measurement tools were Singha and Sing Compatibility Questionnaire 1993 and Fellner, Lease & Philips Social Competence Scale 1990. Questionnaires were administered to both groups in three phases. The experimental group went through eight ninety-minute sessions of Emotion Regulation Training, once a week using the method developed by Allen, McHugh and Barlow 2009. Data was analyzed using mixed variance analysis with repeated measures design. **Results:** Findings showed that Emotion Regulation Training has a significant effect on improving social adjustment ($F=4.218, P=0.025$), educational adjustment ($F=5.802, P=0.002$), emotional adjustment ($F=5.472, P=0.036$), and social adequacy ($F=5.463, P=0.015$) of students with learning disabilities, and this effect remains unchanged in the two-month follow-up phase. **Conclusion:** Since Emotion Regulation Training helps improve the individuals interactions with peers and increases their awareness, acceptance and emotional expression, such training can be used as an effective intervention method to improve social, emotional and educational adjustment and social adequacy of students with various learning disabilities and also students with similar disabilities.

Key words: adaptability, emotion regulation, learning disabilities, social competence

Citation: Dehghani, Y., Hekmatian Fard, S., & Kamran, L. (2019). Effectiveness of Emotional Regulation Training in improving adaptability and social adequacy of students with learning disabilities. *Quarterly of Applied Psychology*, 13(2): 229-250.

Received: 04 December 2018
Accepted: 16 June 2019

Corresponding author:
ydehghani@pgu.ac.ir

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری

یوسف دهقانی^{۱*}، صادق حکمتیان فرد^۱ و لیلا کامران^۱

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران

چکیده

هدف: پژوهش تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری بود. **روش:** روش پژوهش شبه آزمایشی، با گروه گواه و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم تا ششم دوره ابتدایی دچار انواع ناتوانی یادگیری مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش بوشهر به تعداد ۴۹۷ نفر در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری در دسترس ابتدا ۱۴۸ نفر که ویژگی‌های لازم را داشتند؛ فهرست و سپس ۴۰ نفر انتخاب و در گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه سازگاری سینها و سینگ ۱۹۹۳، مقیاس کفایت اجتماعی فلنر و لیس و فیلیپس ۱۹۹۰ بود که در سه مرحله در هر دو گروه و برنامه آموزشی تنظیم هیجان آلن، مک‌هاگ و بارلو ۲۰۰۹ بود که طی ۸ جلسه ۱/۵ ساعته، یکبار در هفته در گروه آزمایش اجرا و داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد؛ آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی ($F=4/218$, $P=0/025$)، سازگاری تحصیلی ($F=5/802$, $P=0/002$)، سازگاری هیجانی ($F=5/472$, $P=0/036$) و کفایت اجتماعی ($F=5/463$)، $P=0/015$) دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری اثر داشته و این تأثیر در مرحله پیگیری دو ماهه پایدار مانده است. **نتیجه‌گیری:** از آنجا که آموزش تنظیم هیجان سبب ارتقاء تعامل فرد با همسالان، افزایش آگاهی، پذیرش و ابراز هیجان‌های او می‌شود؛ می‌توان از آن به‌عنوان روش مداخله‌ای مؤثری برای بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار انواع ناتوانی یادگیری و نیز دچار ناتوانی‌های مشابه استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: تنظیم هیجان، سازگاری، کفایت اجتماعی، ناتوانی یادگیری

استناد به این مقاله: دهقانی، یوسف، حکمتیان فرد، صادق، و کامران، لیلا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۳(۲) پیاپی ۵۰: ۲۲۹-۲۵۰.

دریافت مقاله: ۹۷/۰۹/۱۳
پذیرش مقاله: ۹۷/۰۳/۲۶

نویسنده مسئول:
ydehghani@pgu.ac.ir

مقدمه

اصطلاح ناتوانی یادگیری^۱ برای توصیف ناتوانی‌هایی استفاده می‌شود که هریک بر یکی از عملکردهای افراد در آزمون‌های هنجار شده مثل خواندن، نوشتن و ریاضیات تأثیرگذار است. این ناتوانی‌های در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، در طبقه اختلال‌های عصبی-تحوالی قرار دارد و به شکل مشکلاتی در یادگیری و نارسایی در کسب مهارت‌های تحصیلی متناسب با سن در سال‌های اولیه تحصیلی آشکار می‌شود. این مشکلات ارتباطی با ناتوانی‌های ذهنی و اختلال‌های تحوالی یا عصبی و حرکتی ندارد. مشکلات شامل ناتوانی در خواندن و بیان نوشتاری و محاسبات ریاضی است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). دانش‌آموزان دچار این ناتوانی‌ها 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. ترک تحصیل در کودکان دچار ناتوانی‌های 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؛ مو، هو و وانگ، ۲۰۱۷).

از حوزه‌هایی که به دلیل وجود ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان مختل می‌شود؛ می‌توان به سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی آن‌ها اشاره کرد. سازگاری اجتماعی شامل سازگاری فرد با محیط اجتماعی است و این سازگاری ممکن است؛ با تغییر دادن خود و یا محیط به دست آید؛ سازگاری هیجانی سلامت روانی خوب، رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی احساسات، فعالیت‌ها و افکار با یکدیگر است. به عبارت دیگر، سازگاری هیجانی ساز و کارهایی است که فرد توسط آن‌ها ثبات عاطفی پیدا می‌کند. از سوی دیگر توانمندی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی نیز از عوامل تعیین کننده و تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی محسوب می‌شوند (دانش، سلیمی نیا، فلاحی، سابقی و شمشیری، ۱۳۹۳؛ کوزلوسکی، هاتچینسون، هارلی و براون، ۲۰۱۸). سازگاری تحصیلی به مجموعه واکنش‌هایی گفته می‌شود که فرد از طریق آن‌ها آماده می‌شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت‌هایی که محیط از وی می‌خواهد؛ ارائه کند.

نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که کودکان و نوجوانان دچار ناتوانی یادگیری دارای اختلال‌های خلقی و افسردگی (گرین، ۲۰۱۸؛ گولیانی و جکومتز، ۲۰۱۷)، اختلال در پردازش اطلاعات اجتماعی (مرازیک، ناپدو، بورزا، کوبیتویچ و شرگیل، ۲۰۱۹) و مشکلات سازگاری هستند (چمبریر و زسیگر، ۲۰۱۸؛ فلویید و السن، ۲۰۱۷؛ ساندر و نایت، ۲۰۱۷) و در مهارت‌های بین فردی (پرلمتر و همکاران، ۲۰۱۷)، تعاملات اجتماعی و توانایی‌های اجتماعی ضعف دارند (سلیمانی، زاهد بابلان، فرزانه و ستوده، ۱۳۹۰) و سطوح بالایی از طرد اجتماعی و تنهایی را تجربه می‌کنند (یوتیودینگ

1. Learning Disability (LD)

و ویلد، ۲۰۱۹). افزون بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این دانش‌آموزان در زمینه کفایت اجتماعی که توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است مشکلات زیادی دارند (مرازیک و همکاران، ۲۰۱۹). از نگاه پژوهشگران کفایت اجتماعی دارای چهار مؤلفه مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است. مهارت‌های شناختی شامل خزانه اطلاعات و مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات است؛ مهارت‌های رفتاری شامل مذاکره، ایفای نقش، ابراز وجود و مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی با دیگران است؛ مهارت‌های هیجانی و عاطفی برای برقراری روابط مثبت با دیگران، ایجاد و گسترش روابط حمایتی دو جانبه در تعامل‌های اجتماعی به کار گرفته می‌شود و مهارت‌های انگیزشی شامل ساختار ارزشمند فرد، سطح رشد اخلاقی و احساس خودکارآمدی او است (فلنر، لیس و فیلیپس ۱۹۹۰؛ نقل از بیرامی، هاشمی نصرت‌آباد، بدری گرگری و دبیری، ۱۳۹۵).

کودکان با ناتوانی یادگیری نه تنها در ادراک و شناخت آموزشگاهی و تحصیلی، بلکه در کارکردها و روابط اجتماعی نیز کمبود و عملکرد معیوبی دارند؛ پژوهش‌های متعدد نشان داده است که دانش‌آموزان ناتوان یادگیری در اجرای رفتارهای اجتماعی مطلوب، ضعیف عمل می‌کنند و بیش از ۵۷ درصد موارد این دانش‌آموزان از نقص در مهارت‌های اجتماعی رنج می‌برند (مفرا، ۲۰۱۵). این امر در حالی است که نقص در مهارت‌ها و روابط اجتماعی که به دلیل ضعف در توانایی‌های سیال یا توانایی‌های حل مساله غیرکلامی از زمان کودکی آغاز شده است؛ می‌تواند در طول رشد و تحول فرد ادامه یابد و پیش بینی‌کننده مشکلاتی در سازگاری‌های اجتماعی در بزرگسالی آن‌ها باشد (فتح اله زاده، باقری، رستمی و دربانی، ۱۳۹۵). در نتیجه، دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در معرض خطر از دست دادن موفقیت در سال‌های تحصیل در دبیرستان، بزهکاری در دوران نوجوانی و بیکاری در بزرگسالی قرار می‌گیرند (کران، زوشو، دینگ و کانسلی، ۲۰۱۷). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کفایت اجتماعی مفهومی قابل استفاده برای تنظیم انسجام ابعاد نسبتاً متمایز روابط دوستانه و متشکل از گروهی از رفتارهای کلیدی است که بر اساس رشد کودکان مشخص می‌شود. بدیهی است که بدون مهارت‌های اجتماعی لازم، فرد در عرصه‌هایی از کار، مهارت‌های زندگی روزانه، زندگی مستقل و مشارکت در جامعه به دردسر می‌افتد و دانش‌آموزان با ناتوانی‌هایی در کارکرد اجتماعی، رفتارهای ناسازگارانه زیادی مانند عصبانیت، افسردگی، طرد شدن از طرف همسالان و سازگاری اجتماعی ضعیف‌تری را در زندگی نشان می‌دهند (بانگ، هلدن، کارتر و وب، ۲۰۱۸).

اخیراً روان‌شناسان با انجام پژوهش‌هایی دریافته‌اند که تنظیم هیجان یکی از عوامل اساسی بهزیستی و کنشوری موفق است و نقشی مهم در سازگاری با وقایع تنیدگی زای زندگی دارد و آموزش آن می‌تواند تأثیر چشمگیری در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (عشورنژاد،

۱۳۹۵). آموزش تنظیم هیجان به معنای کاهش و مهار هیجان‌های منفی و نحوه استفاده مثبت از آن‌ها است (اربتزودیس، رم، ندلکوویچ و موادینگ، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌ها درباره تأثیر آموزش تنظیم هیجانی نشانگر بهبود قضاوت دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی آن‌ها در زمینه سازش یافتگی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و افزایش رفتار دوستانه است (کوان، کوپزیک و بنتون، ۲۰۱۸). مهارت‌های 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 دانش‌آموزان را بهبود بخشد (انگن و اندرسون، ۲۰۱۸؛ گنگ و پالسون، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، سازگاری و کفایت اجتماعی را افزایش، پرخاشگری را کاهش دهد و رفتارهای فرااجتماعی را تقویت کند و بر کیفیت روابط اجتماعی تأثیر بگذارد (مو و همکاران، ۲۰۱۷).

با توجه به اهمیت و نقش توانایی‌های هیجانی در سازش یافتگی و موفقیت افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری که علاوه بر مشکلات یادگیری، مشکلات رفتاری و اجتماعی بیشتری را تجربه می‌کنند و نظر به اهمیت و ضرورت انجام پژوهش در زمینه سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی در مورد دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری، پژوهش حاضر اجرا شد تا میزان اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی را بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی این دانش‌آموزان تعیین کند و به سؤال‌های زیر پاسخ دهد.

۱. آیا آموزش تنظیم هیجانی در بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری تأثیر دارد؟
۲. آیا تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر بهبود سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری در مرحله پیگیری دو ماهه پایدار می‌ماند؟

روش

روش پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر با انواع ناتوانی‌های یادگیری پایه سوم تا ششم دوره ابتدایی ارجاع داده شده از سوی مدارس به مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش بوشهر، در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۴۹۷ نفر بود. از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری در دسترس ۱۴۸ نفر با انواع ناتوانی یادگیری که ویژگی‌های لازم از نظر ملاک‌های ورود را داشتند فهرست و سپس ۴۰ دانش‌آموز پس از تشخیص ناتوانی یادگیری توسط روان‌شناس‌های مرکز اختلال یادگیری یاد شده و همچنین مصاحبه بالینی ساختاریافته، انتخاب و به شکل تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و گواه گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل سن ۹ تا ۱۲ سال، کسب

نمره هوشبهر بین ۸۵ تا ۱۱۵ از مقیاس هوشی تجدید نظر شده وکسلر کودکان چهار ۲۰۰۳، دریافت تشخیص ناتوانی‌های یادگیری با استفاده از آزمون‌های تشخیصی و مصاحبه بالینی و ملاک‌های خروج شامل اختلال‌های همراه مانند اختلال کاستی توجه/فزون کنشی و اختلال‌های رفتاری، دریافت سایر درمان‌های روان‌شناختی و دارویی همزمان، هوشبهر پایین‌تر از ۸۵، عدم همکاری کودک یا خانواده در هریک از مراحل پژوهش بود.

ابزار پژوهش

۱. **مقیاس کفایت اجتماعی**^۱: این مقیاس ۴۷ ماده‌ای توسط فلنر، لیس و فیلیپس در سال ۱۹۹۰ ساخته شد. آزمودنی‌ها به ماده‌های این آزمون در مقیاس ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۷ پاسخ می‌دهند. سؤال‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۳۲، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۴۳، ۴۴ و ۴۵ معکوس نمره‌گذاری می‌شود. به این صورت که به کاملاً موافقم = ۱ و کاملاً مخالفم = ۷ تعلق می‌گیرد. فلنر و همکاران ۱۹۹۰، جهت برآورد ضریب پایایی و همسانی درونی مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب آلفای کرونباخ آن را پس از حذف سؤال‌هایی که همبستگی کمی با نمره کل داشتند؛ برابر با ۰/۸۸ گزارش کردند که حاکی از ضریب همسانی درونی قابل قبول پرسشنامه بود. ضریب همبستگی پایایی را در فاصله زمانی ۴ هفته در مورد ۳۰ آزمودنی برابر با ۰/۷۸ و روایی سازه این پرسشنامه را از طریق محاسبه همبستگی کل مقیاس با خرده مقیاس‌ها، مطلوب و همچنین روایی سازه مقیاس را از طریق تحلیل عاملی بررسی و مقدار کفایت نمونه برداری را برابر با ۰/۸۲ گزارش کردند (نقل از عیسی زادگان، سلیمانی، خسروانی و شیخی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر پرسشنامه کفایت اجتماعی توسط معلم‌ها تکمیل شد و ضرایب روایی همگرا و آلفای کرونباخ آن به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۸ به دست آمد.

۲. **پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان**^۲: این پرسشنامه ۶۰ سؤالی توسط سینها و سینگ در سال ۱۹۹۳ تدوین و توسط کرمی در سال ۱۹۹۸ به فارسی ترجمه شد (نقل از مصلحی جویباری و میر هاشمی، ۱۳۹۵). ۲۰ سؤال ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۵، ۲۸، ۳۱، ۳۴، ۳۷، ۴۰، ۴۳، ۴۶، ۴۹، ۵۲، ۵۵ و ۵۸ این پرسشنامه حوزه هیجانی را، ۲۰ سؤال ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۶، ۲۹، ۳۲، ۳۵، ۳۸، ۴۱، ۴۴، ۴۷، ۵۰، ۵۳، ۵۶ و ۵۹ حوزه اجتماعی را و ۲۰ سؤال ۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۷، ۳۰، ۳۳، ۳۶، ۳۹، ۴۲، ۴۵، ۴۸، ۵۱، ۵۴، ۵۷ و ۶۰ حوزه تحصیلی را با پاسخ بله = ۱ و خیر = ۰ می‌سنجد و دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان ضعیف در سه حوزه سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی متمایز می‌کند. سؤال‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۸،

1. Social Competency Scale
2. Student Adaptation Questionnaire

۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۹، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۶، ۳۸، ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۴، ۴۷، ۵۰ و ۵۳ معکوس نمره‌گذاری می‌شود. ضریب پایایی این آزمون با روش دو نیمه کردن و باز آزمایی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۳ گزارش شده است. مصلحی جویباری و میرهاشمی (۱۳۹۵) در پژوهش خود ضریب باز آزمایی و ضریب کودر ریچاردسون این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۲ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پرسشنامه پذیرش اجتماعی توسط معلم‌ها تکمیل شد و ضرایب روایی همگرا و آلفای کرونباخ آن به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۸۲ به دست آمد.

۳. مصاحبه بالینی ساختاریافته! این مصاحبه بالینی توسط جهانی تابش، جوکار، محمدخانی و تمنایی فر در سال ۱۳۹۲ بر اساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی ویراست چهارم برای تشخیص اختلال‌های محور یک تدوین شد. در مطالعه‌ای که توسط بسکو در سال ۲۰۰۲ انجام شد؛ فواید بالقوه این مصاحبه برای استفاده در درمانگاه بهداشت روانی تأیید و مشخص شد که می‌توان از آن برای تضمین تشخیص پایا و دقیق استفاده کرد (نریمانی، ۱۳۹۱). در این پژوهش برای تکمیل روند تشخیص، علاوه بر مصاحبه بالینی ساختاریافته یاد شده با کودکان دانش آموز، از تمامی گزارش‌های موجود در پرونده از جمله نمره آن‌ها در آزمون هوشی و کسلر چهار ۲۰۰۳ ترجمه عابدی، صادقی و ربیعی در سال ۱۳۹۲ نیز بهره گرفته شد.

۴. برنامه آموزشی تنظیم هیجان. در این پژوهش روش مداخله تنظیم هیجان بر اساس دستورالعمل آلن، مک‌هاگ و بارلو (۲۰۰۹؛ نقل از زارع، آقازارتی، ملک شیخی و شریفی، ۱۳۹۷) در مورد دانش‌آموزان گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در هفته یکبار به شرح زیر اجرا شد. *جلسه اول.* در ابتدای جلسه از تک تک دانش‌آموزان خواسته شد تا خود را معرفی و انتظارهای خود از حضور در دوره آموزشی را بیان کنند. پس از بیان اهداف و مقررات جلسه‌ها و اجرای پیش آزمون، برنامه آموزش تنظیم هیجان و هیجان‌های مثبت و منفی و ضرورت تنظیم هیجان معرفی و از دانش‌آموزان خواسته شد که در طول هفته آینده اگر به دلیل رویداد ویژه‌ای یا فکر کردن به رویدادی، هیجانی نظیر شادی، غم و جز آن را تجربه کردند؛ آن را در دفتری یادداشت کنند و در جلسه بعد یادداشت‌های خود را بیاورند و با دیگر دانش‌آموزان در میان بگذارند.

جلسه دوم. در آغاز این جلسه، تکلیف جلسه قبل مرور شد و دانش‌آموزان تجربه‌های هیجانی خود را با یکدیگر در میان گذاشتند. این تجربه‌ها در چند بُعد به شرح زیر طبقه‌بندی شد. کدام رویداد برانگیزاننده این حالت هیجانی بود؟ این رویداد ویژه منجر به بروز چه تغییراتی بدنی ویژه‌ای در شما شد؟ چه تغییراتی در حالت چهره شما ایجاد شد؟ چه رفتاری در نتیجه آن حالت هیجانی داشتید؟ در همین راستا یکی از دانش‌آموزان بیان کرد که در یکی از روزهای هفته گذشته بسیار

1. Structured Clinical Interview for Disorders (SCID)

خوشحال شده و علت این خوشحالی خرید هدیه مورد نظرش توسط پدرش بوده است که دیدن و دریافت این هدیه تغییرات جسمانی از قبیل تپش ضربان قلب و پیامد رفتاری لبخند زدن و تشکر از والدین را در پی داشته است. سپس موفقیت‌های دانش‌آموزان تشویق و با همراهی اعضای گروه، هیجان‌ها تعریف، شناسایی و نامگذاری و از اعضای گروه خواسته شد که به‌عنوان تکلیف خانگی به بیشترین هیجان‌هایی که در روابط روزمره تجربه می‌کنند؛ بیندیشند و آن‌ها را یادداشت کنند.

جلسه سوم. پس از مرور تکلیف جلسه قبل، راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آن‌ها، نقش هیجان‌ها در برقراری ارتباط با دیگران و نیز سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان، بین دانش‌آموزان گفتگو و مثال‌هایی از تجربه‌های واقعی آن‌ها مطرح و نحوه خودارزیابی هیجانی آموزش داده و خواسته شد تا هیجان‌هایی را که معمولاً تجربه می‌کنند به ترتیب فهرست و وضعیت خود را از لحاظ تجربه هیجان خشم و شادی در مقیاس ۰ تا ۱۰ درجه بندی و سطح برانگیختگی هیجانی خود را نسبت به شدت رویداد برانگیزاننده هیجان و زمان پایان یافتن برانگیختگی خود نسبت به زمان پایان یافتن رویداد یعنی منبع هیجانی ارزیابی کنند. سپس از دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری خواسته شد که در طول هفته آینده به تکمیل برگه گزارش روزانه هیجان‌های خود بپردازند. با این تفاوت که در این هفته بر مهارت‌های فردی خود یعنی بر ارزیابی هیجانی خود در تغییر و تنظیم هیجان‌هایشان تمرکز داشته باشند.

جلسه چهارم. ابتدا تکلیف جلسه قبل مرور و به دانش‌آموزان آموزش داده شد تا به کاهش هیجان‌های منفی خود از طریق توقف نشخوارهای فکری بپردازند. برای متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، از مهارت‌های مهار فکر استفاده شد که شامل آموزش و تمرین مهارت توقف نشخوار فکری، آموزش و تمرین توقف فکر و جایگزین سازی نشخوارهای فکری با افکار مثبت بود. از دانش‌آموزان خواسته شد که موقع تجربه هیجان منفی به نوشتن افکار منفی، تمسخر افکار مزاحم و دور کردن افکار منفی با زدن ضربه ناگهانی به خود بپردازند. آموزش آگاهی از تجربه‌های منفی و کاهش هیجان‌های منفی از طریق خواب کافی برای مهار هیجان‌های منفی در زندگی، نیز در این جلسه انجام و برای تمرین و آموزش آن به دانش‌آموزان گروه آزمایش توصیه شد که برنامه‌ای برای ورزش روزانه خود در نظر بگیرند. برای تکلیف خانگی برنامه‌ای مطابق با توقف نشخوارهای فکری به دانش‌آموزان ارائه شد.

جلسه پنجم. پس از مرور تکالیف خانگی جلسه قبل، در این جلسه به اعضای گروه آموزش داده شد تا نسبت به هیجان فعلی خود هشیار و به هیجان‌های مثبت یا منفی خود توجه کافی داشته باشند و بدون قضاوت و با ابراز درست هیجان، آن را بپذیرند. از بین مهارت‌های تنظیم هیجان، مهارت تغییر توجه و توجه انتخابی به دانش‌آموزان بیان و برای آموزش توجه از مهارت گسترش توجه و توجه انتخابی از طریق حواس پنجگانه استفاده و به‌عنوان مثال از افراد خواسته شد که

همراه با پخش موسیقی غم انگیز موقعیت ناراحت کننده‌ای را به یاد بیاورند و آن را نقاشی و ابعاد بدنی، ذهنی، احساسی و رفتاری هیجان فعلی خود را توصیف و برای هیجان خود نام انتخاب کنند؛ پاسخ هیجانی خود را در مقیاس ۰ تا ۱۰ ارزیابی کنند و از خود بپرسند که آیا این حالت هیجانی به سازگاری من کمک می‌کند یا نه؟ سپس روی کاغذ ماز سخت و پیچیده‌ای را ترسیم یا ماز سختی را حل کنند و مجدداً پاسخ هیجانی خود را در همان مقیاس ارزیابی کنند. در این مرحله میزان تغییر در پاسخ هیجانی و عوامل مؤثر در این تغییر نظیر تحریک حواس مختلف در تکلیف ترسیم ماز، به شور و مشورت گذاشته شد. به‌علاوه دانش‌آموزان گروه در چند تمرین مربوط به تغییر، گسترش و انتخابی کردن توجه نیز شرکت کردند. برای تکلیف خانگی خواسته شد که در طول هفته هرگاه با حالت هیجانی ویژه‌ای مانند غم و جز آن مواجه شدند؛ مهارت تغییر توجه و توجه انتخابی را انجام دهند و میزان تأثیر آن مهارت را در مقیاس ۰ تا ۱۰ درجه بندی کنند.

جلسه ششم. ابتدا تکالیف خانگی جلسه قبل مرور و نحوه آگاهی از رابطه هیجان‌ها و رفتار و رابطه هیجان و فکر، یعنی شناخت و بررسی افکار خودکار و نحوه ارزیابی مجدد آن‌ها و ابراز هیجان‌های مثبت و منفی آموزش داده شد. به‌عنوان مثال، از دانش‌آموزان خواسته شد تا از طریق قرار گرفتن در فضای هیجانی منفی ناشی از نمره پایین در امتحان پایانی یک درس، حالت‌های هیجانی منفی را تجربه و شدت و میزان تجربه خود را ارزیابی کنند. سپس به دانش‌آموزان آموزش داده شد تا از طریق بازآزمایی و تغییر ارزیابی‌های منفی، هیجان منفی خود را تسکین بدهند و تنظیم کنند. به‌عنوان تکلیف از آن‌ها خواسته شد که در طول هفته هرگاه با حالت هیجانی ویژه‌ای مواجه شدند؛ به نقش و تأثیر محتوای افکار و پردازش ذهنی خود بر افزایش و کاهش پاسخ هیجانی توجه و میزان تأثیر افزاینده و کاهنده ذهن، بر پاسخ هیجانی خود را درجه بندی و ثبت کنند. پس از آن به انجام راهبرد بازآزمایی بپردازند و تأثیر این کار را بر تجربه هیجانی خود ثبت کنند.

جلسه هفتم. ابتدا تکلیف جلسه قبل مرور و فن مواجهه در جلسه گروهی به شکل زیر آموزش داده شد. دانش‌آموزان گروه تشویق شدند تا آنجا که امکان دارد؛ این هیجان‌ها را تجربه و سعی کنند از این تجربه فرار نکنند؛ به این صورت که از دانش‌آموزان خواسته شد؛ پیامدهای جسمانی، ذهنی و احساسی هیجان خود را با دو شیوه نوشتاری و کلامی توصیف کنند. به‌منظور جلوگیری از فرار از تجربه هیجانی از آن‌ها خواسته شد که از ارتباط میان افکار خودکار و رفتار و نیز تغییر هیجان‌های منفی از طریق عمل برخلاف هیجان تجربه شده قبلی به شکل عملی تمرین انجام دهند. به‌عنوان مثال، از دانش‌آموزان خواسته شد در هنگام افسردگی، انجام فعالیت و تحرک و در هنگام نگرانی، دراز کشیدن و تمرین تنفس را در دستور کار قرار دهند. به‌کار بردن مهارت تعدیل پاسخ در هنگام درگیر شدن در تجربه‌های هیجانی به‌عنوان تکلیف خانگی برای آن‌ها تعیین شد.

جلسه هشتم. در ابتدا تکالیف جلسه قبل مرور شد. در ادامه، مواجهه و توجه دقیق به تمام موانع یا رفتارهای اجتنابی مانند تفسیر مجدد، ارزیابی مجدد، معرفی باورهای مربوط به طردشدگی و معرفی باورهای مربوط به درماندگی و درنهایت شناسایی باورهای هسته‌ای انجام و بیان شد که باورهای هسته‌ای یا بنیادین، مرکزی‌ترین فکرهاى فرد درباره خویش است. در این جلسه دو باور بنیادین درماندگی و بی‌یاوری و باورهای محبوب نبودن فرد بررسی شد. به دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری توضیح داده شد که وقتی باور بنیادین فعال می‌شود؛ فرد به‌طور انتخابی به اطلاعاتی توجه می‌کند که در جهت تأیید باور بنیادین وی هستند و اطلاعات مخالف یا مغایر را نادیده می‌گیرد یا به حساب نمی‌آورد. به این ترتیب فرد باور خود را حفظ می‌کند. دانش‌آموزان گروه با شکستن باورهای هسته‌ای مشکل‌زا و جایگزین کردن باورهای جدید به کارایی رسیدند. این تغییر باور با استفاده از آموزش خودگویی‌های مثبت انجام شد. به‌عنوان مثال، از دانش‌آموزان خواسته شد تا به جای اینکه بگویند «من قادر به کسب نمره عالی نیستم»، مرتب زمزمه کنند که «من قادر به کسب نمره عالی هستم». در نتیجه کم‌کم باور منفی قدیمی جای خود را به باور مثبت جدید می‌دهد. در انتها مطالب آموزشی جلسه‌های گذشته جمع‌بندی و پس از آزمون اجرا شد. **شیوه اجرا.** بعد از گرفتن مجوزهای لازم از آموزش و پرورش بوشهر و نیز کسب اجازه از مدیر مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش بوشهر و والدین دانش‌آموزان، نشست توجیهی با حضور والدین و معلم‌های آن‌ها در اتاق آموزشی مرکز برگزار و توضیح‌هایی درباره ماهیت پژوهش، محرمانه بودن نتایج و ساعت حضور آن‌ها ارائه شد. آموزش در گروه آزمایش توسط دو نفر از متخصصان و مشاوران مرکز مذکور با مدرک کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی و همراه با پژوهشگران پژوهش حاضر، روزهای شنبه به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به شکل گروهی برگزار شد. معلم‌های هر دو گروه قبل و پایان آموزش و نیز پس از گذشت دو ماه در مرحله پیگیری به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. برای رعایت موازین اخلاقی پس از اتمام مراحل پژوهش، برنامه آموزشی تنظیم هیجان به‌طور فشرده در ۲ جلسه به گروه گواه آموزش داده شد و داده‌ها با استفاده از طرح تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری در گروه آزمایش ۱۱/۲۱ و ۲/۱۸ و در گروه گواه ۱۱/۵۴ و ۲/۳۶ بود. در گروه آزمایش میزان تحصیلات پدران و مادران به ترتیب برابر ۴۲ و ۳۸ درصد زیر دیپلم و ۵۸ و ۶۲ درصد بالای دیپلم و در گروه گواه به ترتیب ۴۹ و ۴۳ درصد زیر دیپلم، ۵۱ و ۵۷ درصد بالای دیپلم بود. وضعیت اقتصادی گروه آزمایش ۲۸ درصد

پایین، ۵۷ درصد متوسط و ۱۵ درصد بالا و در گروه گواه ۲۵ درصد پایین، ۵۹ درصد متوسط و ۱۶ درصد بالا بود. از لحاظ وضعیت زندگی مشترک، تمامی والدین هر دو گروه با هم زندگی می‌کردند. ۳۶ درصد از پدران گروه آزمایش دارای شغل آزاد و ۶۴ درصد دارای شغل دولتی و ۴۲ درصد از پدران گروه گواه دارای شغل آزاد و ۵۸ درصد دارای شغل دولتی و مادران دانش‌آموزان هر دو گروه خانه‌دار بودند. میانگین و انحراف معیار مدت زمان تشخیص ناتوانی در دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و گواه به ترتیب $۲/۳ \pm ۰/۸۵$ و $۱/۹ \pm ۰/۷۸$ سال بود. ناتوانی ۷ نفر (۳۵ درصد) از دانش‌آموزان گروه آزمایش در خواندن، ۷ نفر (۳۵ درصد) در ریاضی و ۶ نفر (۳۰ درصد) در نوشتن بود. در گروه گواه نیز ناتوانی ۶ نفر (۳۰ درصد) از دانش‌آموزان در خواندن، ۷ نفر (۳۵ درصد) در ریاضی و ۷ نفر (۳۵ درصد) در نوشتن بود.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرها در سه مرحله اندازه‌گیری

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سازگاری	آزمایش	۷/۷۴	۱/۷۸	۱۵/۲۰	۳/۰۱	۱۵/۳۲	۳/۱۲
اجتماعی	گواه	۷/۶۸	۱/۱۱	۶/۶۹	۱/۱۲	۶/۵۵	۱/۰۹
سازگاری	آزمایش	۵/۶۰	۱/۸۴	۱۸/۱۵	۲/۳۳	۲۱/۶۷	۲/۴۵
تحصیلی	گواه	۵/۷۳	۱/۹۲	۴/۰۱	۲/۱۱	۵/۶۳	۱/۹۵
سازگاری	آزمایش	۶/۲۵	۱/۷۱	۱۳/۶۰	۲/۵۴	۱۳/۶۳	۳/۰۱
هیجانی	گواه	۶/۶۲	۱/۹۱	۴/۷۱	۲/۱۴	۶/۵۲	۲/۱۵
کفایت	آزمایش	۷/۱۱	۱/۴۱	۱۵/۴۲	۳/۳۱	۱۷/۱۳	۳/۵۱
اجتماعی	گواه	۷/۴۱	۱/۵۱	۴/۲۲	۱/۴۲	۵/۴۳	۱/۴۶

جدول ۱ نشان می‌دهد نمره‌های گروه آزمایش در پیش آزمون مشابه گروه گواه ولی در پس آزمون و پیگیری متفاوت شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون توزیع طبیعی نمره، همگنی واریانس‌های دو گروه و کروییت موخلی

متغیر	کولموگروف-اسمیرنوف					
	گروه آزمایش		گروه گواه		لوین	کروییت موخلی
	Z	معناداری	Z	معناداری		
سازگاری اجتماعی	۰/۲۳۵	۰/۲۰۰	۰/۱۶۵	۰/۲۱۸	۰/۰۶۵	۰/۳۵۱
سازگاری تحصیلی	۰/۱۹۸	۰/۱۷۳	۰/۳۲۹	۰/۱۶۳	۰/۰۷۳	۰/۲۵۱
سازگاری هیجانی	۰/۲۷۴	۰/۱۱۸	۰/۱۸۵	۰/۱۲۰	۰/۰۸۷	۲/۶۵۲
کفایت اجتماعی	۰/۳۲۸	۰/۱۲۲	۰/۲۰۴	۰/۱۳۲	۰/۲۱۷	۳/۱۶۷

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مفروضه‌های توزیع طبیعی نمره و همگنی واریانس‌های دو گروه برقرار است. مقدار آزمون کرویت موخلی معنادار نیست؛ بنابراین فرض مبنی بر همخوانی ماتریس کواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته تأیید می‌شود.

جدول ۳. نتایج آزمون ام باکس متغیرهای پژوهش

شیب رگرسیون		آزمون		متغیر
معناداری	آماره	معناداری	F ام باکس	
۰/۲۸	۰/۰۹۲	۰/۱۲۵	۲/۲۳۱	سازگاری اجتماعی
۰/۵۴	۰/۱۲۵	۰/۲۳۱	۱/۰۴۲	سازگاری تحصیلی
۰/۸۵	۰/۳۰۸	۰/۱۱۶	۲/۱۱۸	سازگاری هیجانی
۰/۶۷	۰/۲۶۲	۰/۱۳۴	۲/۵۳۱	کفایت اجتماعی

در جدول ۳ با توجه به معنادار نبودن آزمون ام. باکس نتیجه می‌شود که مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس برقرار است. همچنین تعامل بین متغیر مستقل و هم پراش گویای آن است که مفروضه همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر متغیرها در دو گروه در سه مرحله

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	ضریب اتا
	درون گروهی (مراحل)	۱۴۵۳/۳۴	۴ و ۴	۱۲۷۴/۳۳	۴/۳۰۷*	۰/۲۳۶
سازگاری	بین گروهی (مداخله)	۳۲۴۶/۵۶	۴ و ۳	۱۰۸۲/۱۸	۴/۵۰۱*	۰/۳۰۵
اجتماعی	تعامل (مراحل×مداخله)	۲۴۳۷/۶۷	۴ و ۴	۱۷۵۳/۶۵	۴/۲۱۸*	۰/۱۸۳
	درون گروهی (مراحل)	۲۴۶۷/۳۵	۴ و ۴	۱۸۵۳/۰۷	۵/۱۸**	۰/۱۲۷
سازگاری	بین گروهی (مداخله)	۱۸۹۴/۴۸	۴ و ۳	۶۳۱/۴۹	۶/۱۲۷**	۰/۲۱۴
تحصیلی	تعامل (مراحل×مداخله)	۱۴۸۷/۰۹	۴ و ۴	۱۲۸۷/۲۳	۵/۸۰۲**	۰/۳۴۸
	درون گروهی (مراحل)	۱۵۴۶/۹۳	۴ و ۴	۱۲۳۹/۶۷	۵/۳۶۱*	۰/۲۰۴
سازگاری	بین گروهی (مداخله)	۲۵۶۱/۱۶	۴ و ۳	۸۵۳/۷۲	۴/۵۷۲*	۰/۱۸۷
هیجانی	تعامل (مراحل×مداخله)	۱۶۷۳/۳۸	۴ و ۴	۱۴۲۷/۰۳	۵/۴۷۲*	۰/۲۶۴
	درون گروهی (مراحل)	۱۹۳۴/۱۸	۴ و ۴	۱۵۴۲/۸۲	۸/۳۱*	۰/۱۳۲
کفایت	بین گروهی (مداخله)	۲۴۳۱/۷۲	۴ و ۳	۸۱۰/۳۳	۴/۵۶۵*	۰/۱۷۳
اجتماعی	تعامل (مراحل×مداخله)	۱۹۴۶/۶۳	۴ و ۴	۱۳۰۲/۰۸	۵/۴۶۳*	۰/۱۵۴

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه و تفاوت درون گروهی در سه مرحله و نیز اثر تعاملی مداخله و مراحل اندازه‌گیری متغیر سازگاری اجتماعی ($P = 0.025$)، سازگاری تحصیلی ($P = 0.005$)، سازگاری هیجانی ($P = 0.016$) و کفایت اجتماعی ($P = 0.015$) معنادار است.

بنابراین می‌توان گفت که آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی، سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و کفایت اجتماعی اثر داشته است. همچنین اثر تعاملی برای سازگاری اجتماعی حدود ۱۸ درصد، سازگاری هیجانی حدود ۲۶ درصد، کفایت اجتماعی حدود ۱۵ درصد همگی در سطح $P = 0/005$ و سازگاری تحصیلی حدود ۳۴ درصد در سطح $P = 0/001$ معنادار است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس درون گروهی یک‌راهه گروه‌های آزمایش و گواه در سه مرحله

متغیر	گروه	F	درجه آزادی	مجذور اتا
سازگاری	آزمایش	۷۸/۶۶**	۲ و ۴۶	۰/۶۳
اجتماعی	گواه	۱/۰۲	۲ و ۴۶	-
سازگاری تحصیلی	آزمایش	۶۸/۷۱**	۲ و ۴۶	۰/۴۳
	گواه	۱/۶۸	۲ و ۴۶	-
سازگاری هیجانی	آزمایش	۵۳/۱۱**	۲ و ۴۶	۰/۵۴
	گواه	۰/۵۸	۲ و ۴۶	-
کفایت اجتماعی	آزمایش	۸۱/۶۵**	۲ و ۴۶	۰/۳۹
	گواه	۱/۸۳	۲ و ۴۶	-

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

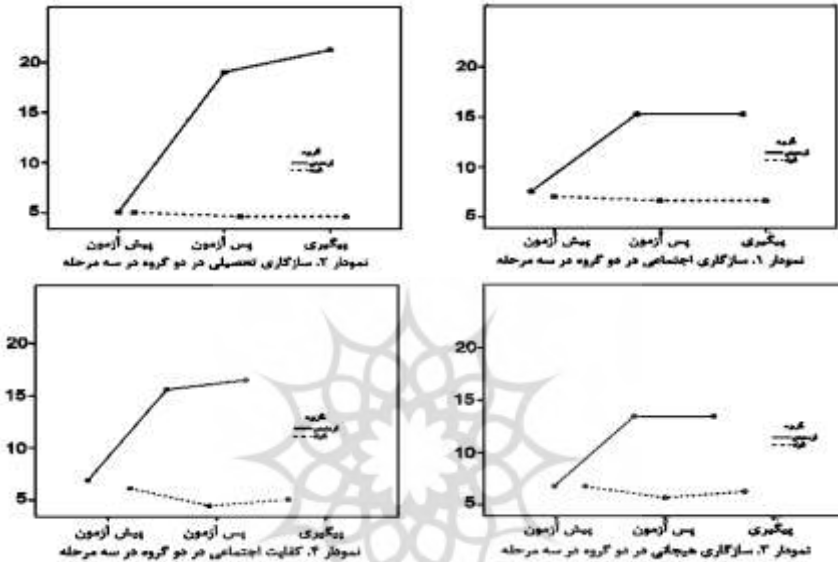
نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت درون گروهی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش در متغیرهای سازگاری اجتماعی، سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و کفایت اجتماعی معنادار است ($P = 0/001$)، ولی تفاوت درون گروهی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در گروه گواه در هیچ‌یک از متغیرها معنادار نیست.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای تعیین اثر مداخله بر متغیرهای پژوهش

متغیر	زمان اندازه‌گیری	گروه آزمایش		گروه گواه	
		تفاوت میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	انحراف معیار
سازگاری	پیش آزمون-پس آزمون	۱۴/۴۱**	۰/۲۱	۰/۲۷	۰/۰۵
اجتماعی	پیش آزمون-پیگیری	۱۴/۳۷**	۰/۱۹	۰/۲۹	۰/۰۳
	پس آزمون-پیگیری	۰/۱۱	۰/۱۹	۰/۱۲	۰/۰۷
سازگاری	پیش آزمون-پس آزمون	۱۳/۲۷*	۰/۱۴	۰/۱۶	۰/۲۷
تحصیلی	پیش آزمون-پیگیری	۱۴/۱۸*	۰/۱۷	۰/۱۹	۰/۳۱
	پس آزمون-پیگیری	۰/۳۲	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۰۴
سازگاری	پیش آزمون-پس آزمون	۱۸/۳۸**	۰/۱۷	۰/۱۱	۰/۰۷
هیجانی	پیش آزمون-پیگیری	۱۷/۹۱**	۰/۱۶	۰/۱۳	۰/۰۶
	پس آزمون-پیگیری	۰/۲۳	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۰۲
کفایت	پیش آزمون-پس آزمون	۲۱/۵۴**	۰/۱۸	۰/۱۶	۰/۱۱
اجتماعی	پیش آزمون-پیگیری	۲۲/۷۲**	۰/۱۲	۰/۱۵	۰/۰۹
	پس آزمون-پیگیری	۰/۲۵	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۰۳

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

در جدول ۶ مقایسه آزمون تعقیبی بنفرونی حاکی از تفاوت معنادار میانگین‌های گروه تنظیم هیجان در سه زمان پیش آزمون با پس آزمون و پیش آزمون با پیگیری است که نشان‌دهنده تأثیر مثبت مداخله بر مؤلفه‌های سازگاری و نیز افزایش کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری گروه آزمایش و ماندگاری این تأثیر در مرحله پیگیری است؛ در حالی که در گروه گواه، این تفاوت‌ها معنادار نیست.



شکل ۱. نمودارهای مربوط به اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های سازگاری و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری در دو گروه

در شکل ۱ در نمودارهای ۱ الی ۴ اثر تعاملی مداخله در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در بین گروه‌های آزمایش و گواه دیده می‌شود؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش برنامه آموزش تنظیم هیجان موجب بهبود قابل توجه میانگین متغیرهای سازگاری اجتماعی، سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و کفایت اجتماعی در گروه آزمایش در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون خود گروه و نسبت به گروه گواه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که به‌کارگیری مداخله درمانی تنظیم هیجان موجب بهبود معنادار سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی

یادگیری می‌شود. به‌علاوه، مشخص شد که تأثیر این درمان تا دو ماه پس از پایان جلسه‌های درمانی نیز دوام داشته است. یافته‌های حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش‌های انگلیش، جان، سریواستاو و گراس (۲۰۱۲)؛ پو، ریف، استوکمن و گادو (۲۰۱۳) و کوپر، فیلیپس، جانسون، وایت و مک لود (۲۰۱۵) همسو است. در راستای این یافته، نتایج سایر پژوهش‌های انجام شده نیز نشانگر آن است که تنظیم هیجان در بهبود روابط بین فردی و سازگاری اجتماعی و افزایش ارتباط‌های سازنده با دیگران تأثیر به‌سزایی دارد (نئون، ۲۰۱۷، کوپر و همکاران، ۲۰۱۵؛ جزایری، موریس، گلدین و گراس، ۲۰۱۵). از نظر پارکر، ساکلوفلسک و کفر (۲۰۱۶) عدم تنظیم هیجان، سبب افزایش اضطراب، تنیدگی و فرسودگی در موقعیت‌های استرس آور و به عملکرد تحصیلی ضعیف منجر می‌شود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که مداخله مبتنی بر تنظیم هیجان توانسته است با مهار هیجان‌های منفی و نیز افزایش سطح هیجان‌های مثبت، میزان سازگاری روان‌شناختی این دانش‌آموزان را افزایش دهد. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی، فرد را از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی می‌کند و این ناتوانی، سازمان عواطف و شناخت‌های این دانش‌آموزان را مختل و در شرایط استرس زا سبب ناسازگاری و یا سازگاری پایین می‌شود. زو (۲۰۱۵) دریافت که تنظیم هیجان‌ها، مهار عواطف، دلسرد نشدن، منظم بودن و پشتکار می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های گوناگون از جمله سازگاری تحصیلی را پیش بینی کند. بنیتا، لوکویچ و روت (۲۰۱۷) نیز دریافتند تنظیم هیجان در محیط کلاس درس می‌تواند مانع دلزدگی، ناامیدی، کسالت و خستگی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری شود و در نتیجه سازگاری تحصیلی آن‌ها افزایش دهد. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجانی باعث افزایش کفایت و مهارت‌های اجتماعی مناسب و رابطه با همسالان در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری شده است که این یافته با نتایج پژوهش‌های سونگ، هانگ، پنگ و لاو (۲۰۱۰)؛ امینی، همتی ثابت و همتی (۱۳۹۲)؛ رکنی، ارجمند نیا و فتح‌آبادی (۱۳۹۴) همسو است. همچنین ارتزودیس و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که افرادی که از مهارت هیجانی بالا برخوردارند وقایع را مثبت‌تر تعبیر می‌کنند و در نتیجه رفتار سازگارانه بیشتری از خودشان می‌دهند که این امر باعث بهبود کفایت اجتماعی آن‌ها می‌شود. در تبیین اثربخشی تنظیم هیجان بر بهبود کفایت اجتماعی همانگونه که پارکر و همکاران (۲۰۱۶) خاطر نشان کردند؛ دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری به دلیل ضعف در استدلال، اغلب در ادراک و تعامل اجتماعی با همکلاسی‌ها و سایر افراد مشکل دارند. همانند پژوهش هردیا، گاسول، ونتورا، ویسنس و تورنت (۲۰۱۷) در این پژوهش نیز آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری باعث شد که کنش و واکنش نسبت به دیگران را تحت نظارت خود قرار دهند و قضاوت در مورد دیگران را بهبود بخشند و این خود سبب احساس بهتر

کفایت اجتماعی از سوی این افراد شد. همانگونه که شنار-گولان، والد و پاتزکار، (۲۰۱۷) عنوان کردند؛ در تبیین یافته‌های این پژوهش نیز می‌توان گفت که با آموزش تنظیم هیجان، دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری می‌آموزند که با مهار احساس‌های منفی نسبت به دیگران و در میان گذاشتن برداشت‌های خود با دیگران درباره درستی یا نادرستی آن‌ها، رابطه مطلوب و مؤثری با دیگران برقرار کنند و به دنبال بازخوردهای مثبتی که از آن‌ها دریافت می‌کنند؛ حرمت خود را تقویت کنند و احساس بهتری در ارتباط با دیگران به دست آورند و مورد پذیرش دیگران قرار بگیرند. درکل، با توجه به تأثیر برنامه آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی، سازگاری تحصیلی، سازگاری هیجانی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری می‌توان نتیجه گرفت که این دانش‌آموزان با فراگیری این مهارت و با استفاده درست از هیجان‌ها، آگاهی از هیجان‌ها، پذیرش آن‌ها و نیز ابراز هیجان‌ها به‌ویژه هیجان‌های مثبت در موقعیت‌های زندگی، قادر خواهند بود که احساس‌های منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان سازگاری آن‌ها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و همچنین کفایت اجتماعی آن‌ها بهبود یابد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به انتخاب جامعه آماری از دانش‌آموزان دوره ابتدایی و مرکز ناتوانی یادگیری آموزش و پرورش شهرستان بوشهر اشاره کرد که با وجود اینکه نتایج پژوهش حاضر بیانگر اثربخش بودن آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری بود؛ اما تعمیم این نتایج را به دانش‌آموزان سایر شهرها و مقاطع تحصیلی با محدودیت مواجه می‌کند. همچنین عدم مقایسه آموزش تنظیم هیجان با روان‌درمانی‌ها و متغیرهای دیگری چون پیشرفت تحصیلی، شادکامی، عزت نفس و جز آن را می‌توان از دیگر محدودیت‌های این پژوهش دانست؛ لذا پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی این شیوه درمانی با سایر درمان‌های روان‌شناختی مقایسه و در این راستا پژوهشی با گروه دانش‌آموزان سایر شهرها، سایر مقاطع تحصیلی، دانش‌آموزان عادی و سایر متغیرها نیز انجام و نتایج آن‌ها با نتایج پژوهش حاضر مقایسه و تحلیل شود. همچنین با توجه به اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری، پیشنهاد می‌شود که از این رویکرد مؤثر در مراکز درمان ناتوانی‌های یادگیری استفاده شود.

سپاسگزاری

از مدیر، کارکنان و معلم‌های مرکز ناتوانی یادگیری آموزش و پرورش شهرستان بوشهر و تمامی دانش‌آموزان که در اجرای این پژوهش همکاری صمیمانه‌ای داشتند؛ قدردانی می‌شود. مقاله حاضر

برگرفته از پژوهش در راستای هسته پژوهشی اختلال‌های یادگیری دانشگاه خلیج فارس و به هزینه شخصی است و نویسندگان تعارض منافع با یکدیگر ندارند.

منابع

- امینی، داریوش، همتی ثابت، اکبر، و همتی، معصومه. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مهارت‌های اجتماعی و شیوه‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان دبیرستانی شاهد دختر همدان. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۲(۵): ۱۵-۱.
- انجمن روان‌پزشکی آمریکا. (۱۳۹۳). *راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی*. ترجمه فرزین رضاعی، سیدعلی فخرایی، آتوسا فرمند، علی نیلوفری، ژانت هاشمی آذر، و فرهاد شاملو. تهران: نشر ارجمند. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۱۳).
- بیرامی، منصور، هاشمی نصرت‌آباد، تورج، بدری گرگری، رحیم، و دبیری، سولماز. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان قربانی قلدری با توجه به نوع جهت‌گیری اهداف اجتماعی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۶(۳): ۲۴-۱.
- دانش، عصمت، سلیمی نیا، نرگس، فلاحتی، حوا، سابقی، لیلا، و شمشیری، مینا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسأله بر سازگاری دختران نوجوان ناسازگار. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۸(۲ پایی ۳۰): ۴۰-۲۳.
- رکنی، پریسا، ارجمندنیا، علی اکبر، و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود عملکرد رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۵(۳): ۵۴-۴۳.
- زارع، محبوبه، آقازارتی، علی، ملک‌شیحی، سمیه، و شریفی، مسعود. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در مقایسه با تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان نوجوان دچار اختلال کاستی توجه/فزون کنشی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۲ پایی ۴۶): ۲۲۲-۲۰۳.
- سلیمانی، اسماعیل، زاهد بابلان، عادل، فرزانه، جیرائیل، و ستوده، محمدباقر. (۱۳۹۰). مقایسه نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱): ۹۳-۷۸.
- عشورنژاد، فاطمه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش تاب‌آوری و دلمشغولی‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰(۴ پایی ۴۰): ۵۲۱-۵۰۱.
- عیسی زادگان، علی، سلیمانی، اسماعیل، خسروی، بهروز، و شیخی، سیامک. (۱۳۹۵). مقایسه شایستگی اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در افراد متقاضی و غیر متقاضی جراحی زیبایی بینی. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۷(۹): ۷۴۳-۷۳۵.

- فتح اله زاده، نوشین، باقری، پرپسا، رستمی، مهدی، و دربانی، سید علی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰(۳۱): ۴۱-۲۵.
- مصلحی جویباری، میترا، و میر هاشمی، مالک. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله‌ای با رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌گرا بر سازگاری (اجتماعی، عاطفی و تحصیلی) دانش‌آموزان متوسطه دارای مشکلات سازگاری. *فصلنامه نسیم تندرستی*، ۵(۲): ۵۳-۴۶.
- نریمانی، محمد. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش کنترل تکانه بر پردازش هیجانی، تکانشوری و حواسپرتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۲): ۱۲۱-۱۰۱.

References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: APA.
- 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.
- Benita, M., Levkowitz, L., & Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and Instruction*, 50(3): 14-20.
- Chambrier, A. F., & Zesiger, P. (2018). Is a fact retrieval deficit the main characteristic of children with mathematical learning disabilities? *Acta Psychologica*, 190(1): 95-102.
- Cooper, C. L., Phillips, L. H., Johnston, M., Whyte, M. & MacLeod, M. J. (2015). The role of emotion regulation on social participation following stroke. *British Journal Clinical Psychology*, 54(2): 181-99.
- Crane, N., Zusho, A., Ding, Y., & Cancelli, A. (2017). Domain-specific metacognitive calibration in children with learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 50(1): 72-79.
- Engen, H. G., & Anderson, M. C. (2018). Memory control: A Fundamental mechanism of emotion regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(11): 982-995.
- English, T., John, O., Srivastava, S. & Gross, J. (2012). Emotion regulation and peer-rated social functioning: A four-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 46(6): 780-784.
- Floyd, F. J., & Olsen, D. L. (2017). Family-peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52(1): 203-211.
- Gong, X., & Paulson, S. E. (2017). Effect of family affective environment on individuals' emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 117(3): 144-149.

- Green, J. L. (2018). Peer support systems and professional identity of student nurses undertaking a UK learning disability nursing programme. *Nurse Education in Practice*, 30(1): 56-61.
- Giuliani, F., & Jacquemettaz, M. (2017). Animal-assisted therapy used for anxiety disorders in patients with learning disabilities: An observational study. *European Journal of Integrative Medicine*, 14(1): 13-19.
- Heredia, L., Gasol, L., Ventura, D., Vicens, P., & Torrente, M. (2017). Mindfulness-based stress reduction training program increases psychological well-being, and emotional regulation, but not attentional performance: A pilot study. *Mindfulness & Compassion*, 2(2): 130-137.
- Jazaieri, H., Morrison, A., Goldin, P. & Gross, J. (2015). The role of emotion and emotion regulation in social anxiety disorder. *Current Psychiatry Reports*, 17(1): 531.
- Kozłowski, D., Hutchinson, M, Hurley, M., & Browne, G. (2018). Increasing nurses' emotional intelligence with a brief intervention. *Applied Nursing Research*, 41(1): 59-61.
- 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.
- Mafra, M. (2015). Development of learning and social skills in children with learning disabilities: An educational intervention program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 20(9): 221-228.
- Mrazik, M., Naidu, D., Borza, C., Kobitowich, T., & Shergill, S. (2019). King Devick computerized neurocognitive test scores in professional football players with learning and attentional disabilities. *Journal of the Neurological Sciences*, 39(9): 140-143.
- 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.
- Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 17(1) 89-93.
- Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., & Keefer, K. 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.
- Pouw, L., Rieffe, C., Stockmann, L., & Gadow, K. (2013). The link between emotion regulation, social functioning, and depression in boys with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(4): 549° 556.
- Saunders, L., & Knight, R. A. (2017). CitySCaPE: Moving beyond indifference in education for pre-registration nurses about learning disability. *Nurse Education in Practice*, 26(1): 82-88.

- Shenaar-Golan, V., Wald, N., & Yatzkar, U. (2017). Patterns of emotion regulation and emotion-related behaviors among parents of children with and without ADHD. *Psychiatry Research*, 25(8): 494-500
- Song, L., Huang, G., peng, K., & Law, k. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38(1): 137-148.
- Yang, C., Holden, S. M., Carter, M. D. K., & Webb, J. J. (2018). Social media social comparison and identity distress at the college transition: A dual-path model. *Journal of Adolescence*, 69(3): 92-102.
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family° school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22(1): 74-83.
- Zhou, M. (2015). Moderating effect of self-determination in the relationship between big five personality and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 86(2): 385-389.

پرسشنامه کفایت اجتماعی

کاملآ موافقم	موافقم	تا حدی موافقم	نظری ندارم	تا حدی مخالفم	مخالفم	کاملآ مخالفم	عبارت‌ها
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱. اگر در امتحانی نمره خوبی نگیرم؛ ناامید نمی شوم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲. به آینده امیدوار هستم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳. فقط سود خودم مهم است؛ حتی اگر دیگران ضرر کنند. ®
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴. از نظر دیگران من یک دختر شاد هستم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۵. دوست دارم رفتارهای بدم را بشناسم و آن‌ها را به رفتارهای خوب تبدیل کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۶. فقط خودم مهم هستم و دیگران برایم اهمیت ندارند. ®
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۷. وقتی کسی اشتباه می کند؛ با خوش رویی به او تذکر می دهم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۸. دروغ گو هستم. ®
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۹. گاهی فکر می کنم نمی توانم آدم موفق باشم. ®
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۰. وقتی از کسی یا چیزی عصبانیم، سعی می کنم در آن لحظه خودم را آرام کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۱. پیش آمده که بدون اجازه والدینم جایی رفته باشم. ®
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۲. دیگران مرا مسخره می کنند. ®
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۳. برای انجام کارها با پدر و مادر یا دیگران مشورت می کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۴. وقتی که ناراحتم، به شادی‌ها و خوشی‌هایی که دارم فکر می کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۵. با بچه‌های جدید دوست نمی شوم چون می ترسم دوستیم را قبول نکنند. ®
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۶. احساس بی‌ارزشی می کنم. ®
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۷. اگر کسی از رفتار من انتقاد کند؛ سریع قبول می کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۸. در سلام و احوال‌پرسی با دوستانم پیش قدم می شوم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۹. با افراد جدید زود آشنا می شوم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۰. همکلاسی‌هایم را به انجام کارهای جدید دعوت می کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۱. اگر مادام پیش کسی باشد؛ نمی توانم آن را از او پس بگیرم. ®
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۲. از دیگران به خاطر خوبی‌هایشان تشکر می کنم.

۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۳. می توانم موبایانه درخواست های بد دیگران را رد کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۴. موقع برخورد با مشکلات به خوبی تصمیم می گیرم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۵. لجباز هستم. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۶. وقتی مشکلی برایم پیش می آید؛ بغض می کنم. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۷. والدین و دوستانم را خیلی دوست دارم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۸. گاهی وقت ها احساس می کنم می خواهم همه چیز را بشکنم. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۹. در مدرسه به خاطر درس خوان بودن به من توجه می شود.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۰. از خوشحالی مردم خوشحال می شوم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۱. بچه های دیگر از من خوششان نمی آید.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۲. وقتی که بچه های دیگر کاری را اشتباه انجام می دهند؛ به آن ها می خندم. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۳. تکالیف مدرسه را به خوبی انجام می دهم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۴. وقتی با دوستم دعوا می کنم؛ سعی می کنم آرام باشم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۵. وقتی عصبانی می شوم؛ سعی می کنم خودم را آرام تا به آن موضوع فکر نکنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۶. وقتی با دوستانم هستم؛ به بچه های دیگر توجه نمی کنم. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۷. وقتی از دست کسی ناراحتم، پشت سر او غیبت می کنم. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۸. اگر کارها آن طور که می خواهم نباشد؛ خیلی عصبانی و ناراحت می شوم. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳۹. اگر در درسی مشکل داشته باشم؛ آن را از معلم و همکلاسی هایم می پرسم
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴۰. قبل از استفاده از وسایل دیگران از آن ها اجازه می گیرم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴۱. سعی می کنم موقعی که عصبانی هستم؛ تصمیم نگیرم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴۲. به دوستانم در درس هایشان کمک می کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴۳. اتفاق افتاده که خودم را به مرضی زده ام تا دیگران به من توجه کنند. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴۴. تلاش برای موفقیت در مدرسه بی نتیجه است؛ چون بقیه باهوش ترند. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴۵. وقتی با دوستانم هستم فقط در مورد مسائل مورد علاقه صحبت می کنیم. [®]
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴۶. وقتی کار اشتباهی می کنم؛ از دیگران عذرخواهی می کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۴۷. برای انجام کارهایم برنامه ریزی می کنم و حتماً برنامه ام را اجرا می کنم.

پرسشنامه سازگاری دانش آموزان

بلی	خیر	عبارت ها
۰	۱	۱. آیا همیشه از چیزی در مدرسه خودتان، می ترسید؟ [®]
۰	۱	۲. آیا از ملاقات کردن با همکلاسی هایتان دوری می کنید؟ [®]
۰	۱	۳. آیا آنچه را که خوانده اید؛ به زودی فراموش می کنید؟ [®]
۰	۱	۴. اگر همکلاسی کار غیرعقلانه ای را انجام بدهند؛ آیا فوراً با آن ها اوقات تلخی می کنید؟ [®]
۰	۱	۵. آیا کمرو هستید؟ [®]
۰	۱	۶. آیا از امتحان می ترسید؟ [®]
۰	۱	۷. آیا به خاطر اشتباهاتتان، نگران سرزنش معلمان هستید؟
۰	۱	۸. وقتی که موضوعی را درک نمی کنید؛ آیا در سؤال کردن تردید دارید؟ [®]
۰	۱	۹. آیا فهمیدن درس هایی که در کلاس تدریس می شود؛ برای شما مشکل است؟ [®]
۰	۱	۱۰. آیا نسبت به دوستانی که معلمان از آن ها قدردانی می کند؛ حسادت می ورزید؟ [®]
۰	۱	۱۱. زمانی که تعدادی از معلمان با هم هستند؛ آیا بدون هیچ ناراحتی پیش آن ها می روید؟
۰	۱	۱۲. آیا می توانید از درس هایی که در کلاس تدریس می شود؛ به درستی یادداشت بردارید؟
۰	۱	۱۳. آیا نسبت به همکلاسی هایی که فکر می کنید؛ بهتر از شما هستند؛ غبطه می خورید؟ [®]
۰	۱	۱۴. آیا گاهی وقت ها احساس می کنید که گویی در مدرسه دوستی ندارید؟ [®]
۰	۱	۱۵. آیا موقع تدریس، در کلاستان خمیازه می کشید؟ [®]
۰	۱	۱۶. وقتی متوجه می شوید چند دانش آموز با هم حرف می زنند؛ از من بدگوی می کنند؟ [®]
۰	۱	۱۷. آیا به راحتی می توانید با هر شخصی دوست شوید؟

۱۸. آیا از روش تدریس معلمتان در مدرسه راضی هستید؟
۱۹. وقتی شما در هیچ برنامه‌های مدرسه‌تان شرکت نمی‌دهند؛ آیا عصبانیت می‌شوید؟ ®
۲۰. وقتی تعدادی دانش‌آموز با هم حرف می‌زنند؛ آیا آزادانه به آن‌ها می‌پیوندید؟ ®
۲۱. آیا فکر می‌کنید؛ معلمان مدرسه توجهی به مسائل شما ندارند؟ ®
۲۲. آیا در مدرسه غمگین و پریشان هستید؟
۲۳. آیا پیوستن به همکلاسی‌ها و کار کردن با هم را دوست دارید؟
۲۴. آیا از پیشرفت در تحصیل خودتان راضی هستید؟
۲۵. آیا احساس می‌کنید؛ معلمان، شما را مورد غفلت قرار داده‌اند؟ ®
۲۶. آیا سعی می‌کنید؛ توجه معلمتان را در کلاس، به خود جلب کنید؟ ®
۲۷. آیا برایتان سخت است؛ مطلبی را مطالعه کنید؟ ®
۲۸. وقتی که دانش‌آموزی از شما شکایت می‌کند؛ آیا برانگیخته می‌شوید و به او صدمه بزنید؟
۲۹. آیا اغلب دوست دارید تنها باشید؟ ®
۳۰. آیا معلمان شما همیشه آماده حل مشکلات تحصیلی‌تان هستند؟
۳۱. آیا اغلب از مدرسه‌تان ناراضی هستید؟
۳۲. آیا با دانش‌آموزان مدرسه ارتباط برقرار می‌سازید؟ ®
۳۳. آیا در مدرسه، معلمتان شما را تحسین می‌کنند؟ ®
۳۴. آیا سعی می‌کنید اشتباه خود را توجیه کنید؟ ®
۳۵. آیا دوست دارید در صندلی‌های جلوی کلاس بنشینید؟
۳۶. آیا اغلب در امتحان نمره‌های کمتری می‌گیرید؟ ®
۳۷. وقتی معلمان در کلاس سؤالی از شما می‌پرسند، آیا ناراحت می‌شوید؟
۳۸. آیا با همکلاسی‌های خود، ارتباطات دوستانه دارید؟ ®
۳۹. آیا انگیزه داشتن تحصیلات بیشتر را دوست دارید؟
۴۰. آیا از شوخی کردن همکلاسی‌هایتان ناراحت می‌شوید؟ ®
۴۱. آیا به‌طور فعال در فعالیت‌های مدرسه شرکت می‌کنید؟ ®
۴۲. آیا اغلب با همکلاسی‌هایتان بگو مگو دارید؟ ®
۴۳. آیا بعضی وقت‌ها قبل از تعطیل شدن مدرسه، به خانه می‌روید؟
۴۴. آیا در مسابقات ورزشی مدرسه، شرکت می‌کنید؟ ®
۴۵. آیا اغلب تعدادی از معلمان شما را به خاطر درس و مشق، سرزنش می‌کنند؟
۴۶. آیا اغلب در مدرسه به دیگران شک دارید؟
۴۷. آیا خجالت می‌کشید با دانش‌آموزان کلاس‌های بالاتر مدرسه، صحبت کنید؟ ®
۴۸. آیا به معلمان خودتان با دیده احترام می‌نگرید؟
۴۹. آیا نسبت به هدیه‌ای که توسط یکی از همکلاسی‌ها داده می‌شود، بی‌تفاوت هستید؟
۵۰. آیا در مدرسه دوستان صمیمی دارید؟ ®
۵۱. آیا به درسی که در کلاس درس تدریس می‌شود؛ توجه دارید؟
۵۲. وقتی نمره کم می‌آورید؛ آیا فکر می‌کنید نفرت شما نسبت به معلمانتان افزایش می‌یابد؟
۵۳. آیا همیشه آمادگی دارید به هر طریقی که شده، به همکلاسی‌های خود کمک کنید؟ ®
۵۴. آیا از کتابخانه مدرسه، کتاب و مجله امانت گرفته و مطالعه می‌کنید؟
۵۵. آیا از ملاقات کردن با دانش‌آموزان دیگر در مدرسه، لذت می‌برید؟
۵۶. آیا از جنب و جوش دانش‌آموزان دیگر در مدرسه، لذت می‌برید؟
۵۷. آیا در بحث‌ها شرکت می‌کنید؟
۵۸. آیا در برخورد با دانش‌آموزان کلاس‌های بالاتر، احساس ناخوشایندی دارید؟
۵۹. وقتی که همکلاسی‌هایتان کتابی از شما می‌خواهد با خوشحالی به آن‌ها می‌دهید؟
۶۰. آیا به کارهای تخصصی علاقه‌مند هستید؟
