

## مقایسه اثربخشی مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان بر

## احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری

عزت تقدیری<sup>۱</sup>، محمد نریمانی<sup>۲</sup> و توکل موسی‌زاده<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۰۱

## چکیده

اختلال در یادگیری یکی از مشکلات بزرگی است که به خاطر آن، تعداد زیادی از دانش‌آموزان در همان سنین ابتدایی از مدرسه جدا شده و ترک تحصیل می‌کنند. هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه اثربخشی مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان بر احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری بود. روش پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان ثبت‌نام شده در مرکز ناتوانی‌های یادگیری آموزش و پرورش شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود از این میان تعداد ۴۵ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پس از جایگزینی تصادفی در سه گروه آزمایشی و گروه کنترل مورد مطالعه قرار گرفتند (در هر گروه ۱۵ نفر) انتخاب شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه‌ی احساس تعلق به مدرسه بود. فرآیند اجرا مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت به مدت ۵ جلسه و تکنیک‌های تنظیم هیجان ۱۰ جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه پرداختند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند. نتایج با استفاده از آزمون کوواریانس تک متغیره تجزیه و تحلیل شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بعد از کنترل اثرات پیش‌آزمون، تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین نمرات دو گروه آزمایش و کنترل، در نمره کل متغیر احساس تعلق به مدرسه ( $F=16/233$ ) وجود دارد. از لحاظ کاربردی با توجه به اثربخش بودن مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان بر احساس تعلق به مدرسه، افزودن آموزش تنظیم هیجان و انگیزه پیشرفت در برنامه‌های مدارس متناسب با نیازها و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، می‌تواند تأثیر بسزایی در افزایش احساس تعلق به مدرسه و ارتباط مؤثر دانش‌آموزان با معلمان داشته باشد.

**واژگان کلیدی:** مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت، تکنیک‌های تنظیم هیجان، احساس تعلق به مدرسه، ناتوانی یادگیری.

<sup>۱</sup>. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

<sup>۲</sup>. نویسنده مسئول: استاد ممتاز، گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (narimani@uma.ac.ir).

<sup>۳</sup>. استادیار، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

## مقدمه

اصطلاح ناتوانی یادگیری<sup>۱</sup> به گروهی ناهمگن از ناتوانی‌ها اطلاق می‌گردد که به صورت دشواری جدی در یادگیری و کاربرد گوش دادن، حرف زدن، خواندن، نوشتن و محاسبه تظاهر می‌کند. این ناتوانی‌ها شاید منشأ عصب‌شناختی داشته و یک روند رشدی دارد که قبل از دبستان شروع و تا بزرگسالی ادامه دارد (میشیاک و فلچر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). علاوه بر مشکلات تحصیلی و مشکلات کارکردی اجتماعی، هیجانی و رفتاری مرتبط با آن، افراد مبتلا به اختلال یادگیری اغلب در محیط اجتماعی و شغلی خود نیز دچار مشکل می‌شوند (گرگورنکو، کامپتون، فوچ، واگنر، ویلکات و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که دلبستگی به مدرسه<sup>۴</sup> با رفتارهای مثبت دانش‌آموز مانند حضور، مشارکت، تلاش و ارتباطات روان‌شناختی با محیط مدرسه همراه است (راگرز، آپدیگراف، آیدا، دیشن، دان و کارین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). دلبستگی به مدرسه به عقاید دانش‌آموزانی اشاره دارد که به همسالان و بزرگسالان در مدرسه و به یادگیری خود اهمیت می‌دهند. ارتباط مدارس به طور گسترده‌ای به عنوان یک پیش‌بینی کننده قابل توجه برای نتایج مثبت دانش‌آموزان ثبت شده است (لیو، کیم، کارنی، چونگ و هازلر<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). مطالعه راگرز، گایر و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد ارتباط‌های روزانه با دوستان در محیط مدرسه اثر مثبتی بر دانش‌آموزان دارد. این روابط، دلبستگی به دوستان را نیرومند می‌سازد؛ بنابراین ارتباط با دوستان یک مؤلفه و بخش مهمی از دلبستگی به مدرسه را تشکیل می‌دهد. علاوه بر این معلمان می‌توانند در فرایند دلبستگی به محیط آموزشی مدرسه به طور شناختی و عاطفی تأثیرگذار باشند؛ بنابراین ارتباط قوی با معلمان نیز بخشی از دلبستگی به مدرسه است (باس، کوزیل، رادسیل و کروکت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). نعیم، رضایی شریف و دیدار (۱۳۹۹) در مطالعات خود گزارش دادند نمرات دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص در اشتیاق به مدرسه به طور معناداری پایین‌تر از گروه عادی است.

<sup>1</sup>. learning disabilities

<sup>2</sup>. Miciak & Fletcher

<sup>3</sup>. Grigorenko, Compton, Fuchs, Wagner, Willcutt & et al

<sup>4</sup>. attachment to school

<sup>5</sup>. Rogers, Guyer, Nishina & Conger

<sup>6</sup>. Liu, Kim, Carney, Chung & Hazler

<sup>7</sup>. Buhs, Koziol, Rudasill & Crockett

شواهد نشان می‌دهد دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری دچار مشکلاتی هستند که ریشه در عوامل شناختی و انگیزشی آن‌ها دارد (گراهام و هریس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹، وونگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). این دانش‌آموزان تمایل دارند که از خودپنداره مثبت<sup>۳</sup> کمتری، خودکارآمدی<sup>۴</sup> پایین‌تر، الگوی انگیزشی منفی<sup>۵</sup> بیشتری برخوردار باشند (تاباسام و گرینگر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲)، حمایت عاطفی<sup>۷</sup> کمتر، عزت‌نفس<sup>۸</sup> پایین، استرس<sup>۹</sup> بیشتر (هال، اسپرویل و ویستر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۲)، تمایل کمتری برای پذیرش مسئولیت در یادگیری و ناامیدی بالاتر از سطح علمی با الگوهای اسنادی ناکارآمد و اهداف تحصیلی ناسازگارتر (اندرسون-اینمن<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۹). از این‌رو بسیار مهم به نظر می‌رسد، مداخلات متمرکز بر ایجاد توانایی یادگیری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، نه تنها راهکارهایی برای خودتنظیمی و کنترل روند یادگیری را آموزش دهند بلکه بر انگیزه دانش‌آموزان نیز تمرکز کنند. مسلماً، چنین مداخلاتی باید با هدف پرورش باورهای مثبت دانش‌آموزان در مورد توانایی آن‌ها در مدیریت فرآیند یادگیری باشد. آن‌ها همچنین باید به منظور ایجاد یک محیط هیجانی مثبت در کلاس که انگیزه ذاتی یادگیری را ایجاد می‌کند توجه داشته باشند، از این‌رو آموزش انگیزه پیشرفت یکی از مداخلاتی می‌باشد که می‌تواند در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ایجاد انگیزه کند. چندین مطالعه که موضوع انگیزش پیشرفت را بررسی می‌کنند، مانند اثربخشی مهارت‌های تفکر بر موفقیت دانش‌آموزان دبیرستان (لیزاراگا، باقدانو و الیور<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۰)، توانایی شناختی و عملکرد تحصیلی (لیسون، سیاروچی و هیاون<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸) و تعیین هدف و عملکرد (شولر، شلدون و فرولیچ<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۰؛

1. Graham & Harris

2. Wong

3. positive self-concept

4. self-efficacy

5. negative motivational model

6. Tabassam & Grainger

7. emotional support

8. self-esteem

9. stress

10. Hall, Spruill & Webster

11. Anderson-Inman

12. Lizarraga, Baquedano & Oliver

13. Leeson, Ciarrochi & Heaven

14. Schuler, Sheldon & Frohlich

شلدون و کوپر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). این تحقیقات از اهمیت شناخت، رفتار و تعیین هدف به عنوان مؤلفه‌های اساسی در انگیزش پیشرفت پشتیبانی می‌کنند. جمیل، جمیل و باتول<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش خود گزارش دادند که ناتوانی یادگیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. حکیم زاده، کمال درانی، ابوالقاسمی و نجاتی (۱۳۹۳) در مطالعه خود با عنوان "بررسی رابطه احساس تعلق به مدرسه با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه نظری شهر اصفهان" گزارش دادند که احساس تعلق به مدرسه و عملکرد تحصیلی با انگیزه پیشرفت ارتباط مثبت و معناداری دارد. یعقوبی، ذوقی پایدار، فرهادی و یوسفی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان "پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی با میانجیگری جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان" به این نتیجه رسیدند که الگوی پیشنهادی واسطه‌مندی جهت‌گیری هدف در رابطه بین نشاط ذهنی و احساس تعلق به مدرسه با بهزیستی تحصیلی برازش مطلوبی دارد، به طوری که احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.

تعدادی از مطالعات نشان داده است که کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در تنظیم هیجان‌ات خود دچار مشکلاتی هستند (باومینگر و کیمی-کیند<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ تراس، تامپسون و مینیس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹)، که تأثیر منفی بر مهارت‌های شناختی و اجتماعی آن‌ها دارد (میلیگان، فیلیپس و مورگان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). همان‌طور که شیلدز و سیچتی<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) توضیح دادند، تنظیم هیجان‌ات توانایی تعدیل تحریک عاطفی فرد به گونه‌ای است که سطح بهتری از تعامل با محیط در فرد پرورش یابد. آموزش تنظیم هیجان<sup>۷</sup> بسیاری از مهارت‌های درون و بین فردی را در بر می‌گیرد، از جمله توانایی شناخت حالت عاطفی خود، شناسایی احساسات و تأثیر در دیگران و اتکا به استراتژی‌های مختلف برای مدیریت تعاملات با دیگران (گروس و جزایری<sup>۸</sup>،

1. Sheldon & Cooper

2. Jamil, Jamil & Batool

3. Bauminger & Kimhi-Kind

4. Terras, Thompson & Minnis

5. Milligan, Phillips & Morgan

6. Shields & Cicchetti

7. emotion regulation

8. Gross & Jazaieri

۲۰۱۴؛ هوک، هادلی، بارکر، براون، هنکاک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). تنظیم هیجان یکی از مؤلفه‌های اساسی در توانایی مدیریت و اصلاح واکنش‌پذیری و بیان هیجانی است و می‌تواند نقشی اساسی در بزرگ‌نمایی و برون‌ریزی علائم داشته باشد (کمپاس، جاسر، بتیس، واتسون، گرون و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). کوپلمان-روبین، سیگل، ویس و کتس-گلد<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) در مطالعات خود نشان دادند که هرچه توانایی دانش‌آموز در تنظیم هیجانات بهتر باشد، احساس تعلق خاطر او در مدرسه بالاتر می‌رود که این به نوبه خود با مشکلات روانی-اجتماعی کمتری همراه است. ژائو و ژائو<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود گزارش دادند بین تنظیم هیجان و احساس تعلق به مدرسه ارتباط معناداری وجود دارد. نورعلی، حاجی یخچالی، شهنی بیلاق و مکتبی (۱۳۹۷) در مطالعه خود با عنوان "تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهزیستی مدرسه و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان" گزارش دادند که آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهزیستی مدرسه، راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

درک اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت در احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری می‌تواند درک بهتری از ریسک و عوامل محافظتی این گروه از دانش‌آموزان را تسهیل کند و می‌تواند پیامدهای تربیتی در طراحی مداخلات تأثیرگذار مبتنی بر مدرسه داشته باشد. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان بر احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری انجام گرفت.

## روش

با توجه به ماهیت موضوع و نوع متغیر مستقل که از نوع فعال می‌باشد از روش مداخله‌ای چون روش نیمه آزمایشی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان ثبت‌نام شده در مرکز

<sup>1</sup>. Houck, Hadley, Barker, Brown, Hancock & et al

<sup>2</sup>. Campos, Jaser, Bettis, Watson, Gruhn & et al

<sup>3</sup>. Kopelman-Rubin, Siegel, Weiss & Kats-Gold

<sup>4</sup>. Zhao & Zhao

ناتوانی‌های یادگیری آموزش و پرورش شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. تعداد ۴۵ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به روش گمارش تصادفی سه گروه هر کدام شامل ۱۵ نمونه، شامل گروه آزمایش (۱)، گروه آزمایش (۲) و گروه کنترل (در لیست انتظار) تشکیل دادیم. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده گردید.

**مصاحبه بالینی ساختاریافته:** به منظور بررسی اعتبار و تأیید تشخیص ثبت شده در پرونده هر دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری و همچنین تأیید عدم ابتلا به ناتوانی یادگیری در گروه مقایسه عادی مصاحبه بالینی ساختاریافته بر اساس ملاک‌های مندرج در ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی برای اختلال‌های یادگیری خاص برای همه دانش‌آموزان اجرا گردید (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). لازم به ذکر است که برای تکمیل این روند از تمامی گزارش‌های موجود در پرونده دانش‌آموز از جمله آزمون‌های هوشی و تشخیصی و گزارش‌های معلمان دروس مختلف نیز بهره گرفته شد.

**احساس تعلق به مدرسه:** تعلق به مدرسه یک پرسشنامه ۲۰ ماده‌ای است که توسط موتون، دی وایت و گلازیر<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) طراحی شده است و هدفش مشخص نمودن دانش‌آموزانی که دارای دلبستگی زیاد و کم می‌باشند، است. این پرسشنامه شامل سه مؤلفه است که عبارتند از: روابط کلی<sup>۲</sup>، تعلق<sup>۳</sup> و دلبستگی‌های خاص<sup>۴</sup>. درباره پایایی این پرسشنامه، موتون و همکاران (۱۹۹۳) ضریب آلفای ۸۶ درصد را برای هر ماده گزارش نموده‌اند. پژوهنده، فرزاد و کدیور (۱۳۹۲) در بررسی خود ضرایب آلفای کرونباخ را برای زیر مقیاس‌های آن ۸۰ درصد تا ۸۳ درصد محاسبه نمودند.

**شیوه‌ی اجرای پژوهش و خلاصه جلسات آموزشی:** بعد از هماهنگی و کسب مجوز از دانشگاه، برای تعیین حجم نمونه از روش در دسترس ۴۵ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل گمارده شدند. پس از نمونه‌گیری جهت تأیید تشخیص داده شده، پرونده‌های تمام

<sup>۱</sup> Mouton, DeWitt & Glazier

<sup>۲</sup> general relationships

<sup>۳</sup> belonging

<sup>۴</sup> specific attachments

اعضای نمونه (نتایج آزمون‌های تشخیصی، آزمون هوشی، گزارشات معلمان و غیره) مورد بررسی قرار گرفت و در کنار آن تمام اعضای نمونه تحت مصاحبه بالینی بر اساس ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی برای ناتوانی‌های یادگیری قرار گرفتند. جلسات درمانی آموزشی مبتنی بر انگیزش پیشرفت ۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود و تنظیم هیجان ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود که هفته‌ی یک‌بار انجام شد. پس از تمام شدن دوره درمان گروه‌های تحت درمان و گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند و سپس داده‌های به دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. لازم به ذکر است از آزمودنی‌ها رضایت‌نامه کتبی برای شرکت در پژوهش دریافت شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS25 و از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد.

#### جدول ۱. ساختار جلسات آموزشی مبتنی بر انگیزش پیشرفت

جلسات	محتوای کلی جلسات
اول	آشنایی با شرکت‌کنندگان، انجام پیش‌آزمون و آگاه شدن از اهداف آموزش، تعریف فرایند برنامه آموزشی و توجیه آن‌ها به اینکه این برنامه برای افزایش قدرت انگیزه پیشرفت آن‌ها است و به آن‌ها اطمینان داده خواهد شد که برنامه مؤثر خواهد بود. توصیف انگیزه پیشرفت، توصیف ویژگی‌های افراد با انگیزه پیشرفت قوی، رابطه انگیزه پیشرفت با موفقیت در تحصیل. ایجاد این باور که موفقیت تحصیلی آن‌ها به تلاش شخصی آن‌ها بستگی دارد
دوم	پاسخگویی به سؤالات دانش‌آموزان، آموزش ایده پردازی در ارتباط با انگیزه پیشرفت، چگونگی موفق شدن در امر تحصیل، آموزش روش امتیازدهی و دادن امتیاز به هر ایده مرتبط با انگیزش.
سوم	پاسخگویی به سؤالات دانش‌آموزان و اخذ نظرات ایشان در خصوص جلسه قبلی، آموزش با تمرین «تفکر پیشرفت» آغاز می‌شود، کمک به دانش‌آموزان که مجموعه‌ای جدید از داستان‌ها را بنویسند و اکنون سعی دارند آن‌ها را با تفکر مربوط به پیشرفت اشباع کنند.
چهارم	پاسخگویی به سؤالات دانش‌آموزان و اخذ نظرات ایشان در خصوص جلسه قبلی، قسمت بعدی آموزش به مبحث اهداف و هدف‌گذاری شخصی اختصاص دارد (تعیین هدف یکی از جنبه‌های مهم موفقیت) درمانگر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در مورد اهداف شخصی خود و تعارضات بین اهداف، مانند تعارضات بین خانواده و اهداف مربوط به تحصیل و درس صحبت کنند
پنجم	بررسی نکات جلسه قبل و پاسخ به سؤالات دانش‌آموزان، آخرین قسمت برنامه به رشد یک هدف شخصی برای طرح اختصاص دارد. دانش‌آموزان در مورد اهداف فردی خود برای دستیابی به انگیزه پیشرفت بیشتر بحث می‌کنند، آموزش تکنیک‌های انگیزه پیشرفت، شناسایی تکنیک‌هایی که می‌توانند به افزایش انگیزه کمک کند و درمانگر به دانش‌آموزان کمک می‌کند برخی از موانعی را که احتمالاً با آن

روبرو می‌شوند پیش‌بینی کنند. تشکر از دانش‌آموزان بابت شرکت در جلسات آموزشی، برگزاری

پس‌آزمون

جدول ۲. محتوای جلسات آموزشی تنظیم هیجان (برادبری و گرویز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)

جلسه	شرح جلسه
اول	معارفه و آشنایی با آزمودنی‌ها، ارائه توضیح‌هایی درباره ماهیت آموزش و نحوه برگزاری جلسه‌ها و قوانین مربوط به حضور به موقع در کلاس‌ها و انجام تکالیف در خارج از جلسه‌های آموزشی و آشنایی آزمودنی‌ها با مفهوم هیجان و تنظیم هیجان.
دوم	شناسایی هیجان‌های مثبت (مثل شادی) در خود و دیگران.
سوم	شناسایی هیجان‌های منفی (خشم، اندوه، تنفر، ترس و اضطراب، حسادت) در خود و دیگران.
چهارم	کاربرد هیجان‌های مثبت و منفی در روابط بین‌فردی.
پنجم	کاربرد هیجان‌های منفی در روابط بین‌فردی.
ششم	آموزش شیوه‌هایی مانند به تأخیر انداختن واکنش، استفاده از ارزیابی مجدد شناختی، تغییر جهت توجه.
هفتم	آموزش مقابله با خشم طریق بازی حافظه کنترل خود، بازی دومینوی کنترل خود، بازی کنترل خود، معرفی خود گویی یا صحبت با خود، بازی کنترل خود عروسکی.
هشتم	روش‌های آرامش مثل تنفس عمیق و شمارش.
نهم	تنظیم هیجان‌های دیگران از طریق گوش دادن فعال، قدم برداشتن به سوی طرف مقابل، استفاده از طنز و شوخی.
دهم	جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون

### یافته‌ها

تعداد ۴۵ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری در سه گروه آزمایش و کنترل هر کدام به تعداد ۱۵ نفر در این مطالعه شرکت داشتند. میانگین و انحراف معیار سنی گروه انگیزه پیشرفت، گروه تکنیک‌های تنظیم هیجان و گروه کنترل به ترتیب  $۱۱/۴۶ \pm ۰/۹۹$ ،  $۱۱/۶۶ \pm ۰/۸۹۹$  و  $۱۱/۶۰ \pm ۰/۹۱۰$  می‌باشد. گروه انگیزه پیشرفت، گروه تکنیک‌های تنظیم هیجان و گروه کنترل از لحاظ نوع اختلال یادگیری ۱۱ نفر (۷۳/۳۳ درصد) نارساخوان، ۳ نفر (۲۰ درصد) نارسانویس و ۱ نفر (۶/۶۷ درصد) نارسادرحساب می‌باشند. گروه‌های انگیزه پیشرفت، تکنیک‌های تنظیم هیجان و گروه کنترل از لحاظ وضعیت اقتصادی ۵ نفر (۳۳/۳۳ درصد) خوب، ۸ نفر (۵۳/۳۳ درصد) متوسط و ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) ضعیف می‌باشند.

<sup>۱</sup>. Bradberry & Greaves



جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون سه گروه آزمودنی در متغیر احساس تعلق به

مدرسه

گروه کنترل	گروه تکنیک‌های تنظیم هیجان		گروه انگیزه پیشرفت	متغیر
	M±SD	M±SD		
۹۱/۲۰±۸/۷۱	۸۳/۴۰±۹/۱۰	۹۱/۸۰±۲۰/۴۹	پیش‌آزمون	احساس تعلق
۹۲/۶۰±۸/۹۳	۹۰/۴۶±۸/۸۶	۹۴/۳۳±۶/۶۴	پس‌آزمون	به مدرسه

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های سه گروه آزمایش و کنترل را در متغیر احساس تعلق به مدرسه را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون متغیر درگیری تحصیلی افزایش می‌یابد اما در گروه کنترل تغییر چندانی نکرده‌اند.

قبل از استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری، پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. جهت نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان می‌دهد که توزیع نمرات متغیرهای وابسته در پیش‌آزمون-پس‌آزمون نرمال می‌باشد و داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند ( $p > 0/05$ ). برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج نشان داد که گروه‌های مورد مطالعه از واریانس‌های همگنی برخوردارند همچنین با توجه به ضرایب همبستگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرها، مفروضه‌ی خطی بودن روابط بین متغیرهای همپراش یا کمکی (نمرات پیش‌آزمون) محقق شد و نیز از آنجا که متغیرهای همپراش با یکدیگر همبستگی بالای ۰/۷ نداشتند، بنابراین مفروضه هم خطی چندگانه اجتناب شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس (آنکوا) برای بررسی تفاوت معنادار بین سه گروه آزمایش و کنترل در متغیر

احساس تعلق به مدرسه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	DF	میانگین مجذورات	F	Sig	اتا
پیش‌آزمون	۴۹/۱۳۵	۱	۴۹/۱۳۵	۰/۴۸۹	۰/۰۹	۰/۰۵
گروه	۲۱۳/۰۲۵	۲	۱۰۶/۵۱۲	۱۶/۲۳۳	۰/۰۰۱	۰/۴۴
خطا	۲۶۹/۰۱۶	۴۱	۶/۵۶۱			

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۴ نشان می‌دهد که بعد از کنترل اثرات پیش‌آزمون، تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین نمرات دو گروه آزمایش و کنترل، در نمره کل متغیر احساس تعلق به مدرسه ( $F=16/233$ ) وجود داشت.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی یونفرونی برای مقایسه میانگین پس‌آزمون احساس تعلق به مدرسه در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	گروه (I)	گروه (J)	تفاوت میانگین‌ها (I-J)	خطای معیار	مقدار احتمال
احساس تعلق به مدرسه	انگیزه پیشرفت	تکنیک‌های تنظیم هیجان	-۰/۵۲۱	۰/۹۶۱	۰/۱۰
	هیجان	کنترل	۴/۵۷۶*	۰/۹۴۶	۰/۰۰۱
احساس تعلق به مدرسه	تکنیک‌های تنظیم هیجان	انگیزه پیشرفت	۰/۵۲۱	۰/۹۶۱	۰/۱۰
	کنترل	هیجان	۵/۰۹۷	۱/۰۰۴	۰/۰۰۱
احساس تعلق به مدرسه	کنترل	انگیزه پیشرفت	-۴/۵۷۶*	۱/۰۰۴	۰/۰۰۱
	هیجان	تکنیک‌های تنظیم هیجان	-۵/۰۹۷*	۱/۰۰۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌گردد در متغیر احساس تعلق به مدرسه بین درمان انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان تفاوت معناداری وجود ندارد ( $P > 0/05$ ) اما بین انگیزه پیشرفت و گروه کنترل و تکنیک‌های تنظیم هیجان و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). به عبارتی هر دو درمان در افزایش احساس تعلق به مدرسه تأثیر معنادار داشته‌اند اما این دو درمان از نظر اثربخشی تفاوت معناداری با هم نداشته‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان بر احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری انجام گرفت.

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد که مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت بر احساس تعلق به مدرسه اثربخش می‌باشد. این نتایج با یافته‌های حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۳) که در مطالعه خود گزارش

دادند احساس تعلق به مدرسه و عملکرد تحصیلی با انگیزه پیشرفت ارتباط مثبت و معناداری دارد و یعقوبی و همکاران (۱۳۹۹) که در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند الگوی پیشنهادی واسطه‌مندی جهت‌گیری هدف در رابطه بین نشاط ذهنی و احساس تعلق به مدرسه با بهزیستی تحصیلی برازش مطلوبی دارد، به طوری که احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند، همخوان می‌باشد.

حس تعلق به مدرسه میزان احساس پذیرش، مقبولیت اجتماعی و حمایت و احترام دانش‌آموزان توسط معلمان و همکلاسی‌هایشان است به عبارت دیگر درک روابط متقابل بین دانش‌آموز و معلم باعث افزایش احساس تعلق به مدرسه، ایجاد ارتباط و تعلق خاطر و صمیمیت با دیگران می‌شود از سوی دیگر مک‌کلند<sup>۱</sup> (۱۹۶۱) ادعا می‌کند که افکار یک فرد به اعمال او مربوط می‌شود. بحث و گفتگو در افزایش انگیزه پیشرفت و موفقیت، وابستگی یا قدرت تمایل به افزایش دفعات افکار در مورد آن انگیزه نقش دارد. اگر انگیزه خاصی در قالب بحث و تعاملات اجتماعی بیشتر مورد توجه قرار گیرد، شبکه ارتباطات شکل گرفته در ذهن تأثیر تسهیل‌یادگیری را خواهد داشت و احساس تعلق را در فرد افزایش می‌دهد. در نتیجه مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت باعث افزایش درک روابط متقابل، اهمیت بحث و گفتگو در مدرسه و کلاس درس و همچنین ایجاد جو صمیمی در کلاس و تأثیر آن‌ها در موفقیت و پیشرفت دانش‌آموز می‌شود.

نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد که تکنیک‌های تنظیم هیجان بر احساس تعلق به مدرسه اثربخش می‌باشد. این نتایج با یافته‌های ژائو و همکاران (۲۰۱۵)، نورعلی و همکاران (۱۳۹۷) و کوپلمان-روبین و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر اینکه هرچه توانایی دانش‌آموز در تنظیم هیجان‌ها بهتر باشد، احساس تعلق به مدرسه در آن‌ها بیشتر است همخوان می‌باشد.

در تبیین این فرض می‌توان گفت آموزش تنظیم هیجان‌ها را می‌توان به عنوان توانایی اصلاح هیجان‌ها به روش‌های انعطاف‌پذیر و انطباقی در پاسخ به زمینه اجتماعی مفهوم داد (کامپوس<sup>۲</sup> و

<sup>۱</sup>. MacClelland

<sup>۲</sup>. Campos

همکاران، ۲۰۱۱). به عبارتی آموزش تکنیک‌های تنظیم هیجان باعث می‌شود دانش‌آموزان از نظر اجتماعی شایستگی بیشتری پیدا کنند، از دوستی با کیفیت بهتری برخوردار گردند و رفتارهای اجتماعی بیشتری نسبت به افرادی که توانایی تنظیم هیجان ضعیفی دارند نشان دهند و ساختار تعلق مدرسه که شامل احساس ارتباط و وابستگی به مدرسه است و همچنین شامل درگیری و وابستگی به جامعه مدرسه می‌باشد را افزایش دهد.

همان‌طور که نتایج آزمون بونفرونی نشان می‌دهد در متغیر احساس تعلق به مدرسه بین درمان انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان تفاوت معناداری وجود ندارد ( $P > 0/05$ ) اما بین انگیزه پیشرفت و گروه کنترل و تکنیک‌های تنظیم هیجان و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/05$ ). به عبارتی هر دو درمان در افزایش احساس تعلق به مدرسه تأثیر معنادار داشته‌اند اما این دو درمان از نظر اثربخشی تفاوت معناداری با هم نداشته‌اند.

در تبیین این عدم تفاوت می‌توان گفت در آموزش مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت در مورد اهداف شخصی فرد و تعارضات بین اهداف، مانند تعارضات بین خانواده و اهداف مربوط به کار و تحصیل صحبت می‌شود و همین تکنیک باعث کاهش تعارضات بین فردی و گرایش دانش‌آموزان به تعامل و افزایش احساس تعلق به مدرسه می‌شود. در مقابل اثربخشی تکنیک‌های تنظیم هیجان با آموزش و شناسایی هیجان‌های منفی (خشم، اندوه، تنفر، ترس و اضطراب، حسادت) در خود و دیگران باعث کاهش تعارضات بین فردی و افزایش احساس تعلق به مدرسه در آن‌ها می‌شود.

اجرای روش مداخله مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان توسط پژوهشگر صورت گرفت که می‌تواند در نتایج سوگیری به وجود آورد و نداشتن مرحله پیگیری به منظور تداوم و آگاهی یافتن از اثربخشی درمان‌ها. پیشنهاد می‌شود برای از بین بردن سوگیری پژوهشگر، اجرای پروتکل درمانی توسط فرد دیگری غیر از پژوهشگر صورت گیرد و همچنین جلسات پیگیری طولانی‌مدت برای تأثیرگذاری مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان اجرا گردد.

از لحاظ کاربردی با توجه به اثربخش بودن مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و تکنیک‌های تنظیم هیجان بر احساس تعلق به مدرسه، افزودن آموزش تنظیم هیجان و انگیزه پیشرفت در برنامه‌های مدارس متناسب

با نیازها و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، می‌تواند تأثیر بسزایی در افزایش احساس تعلق به مدرسه و ارتباط مؤثر دانش‌آموزان با معلمان داشته باشد.

**تقدیر و تشکر:** بدین‌وسیله از کلیه همکاری‌های مشفقانه کارکنان مرکز ناتوانی‌های یادگیری آموزش و پرورش شهرستان اردبیل و کلیه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش نهایت قدردانی می‌شود.

این مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری عزت تقدیری در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل می‌باشد.

### منابع

- پژوهنده، علی، فرزاد، دکتر ولی‌الله، کدیور، دکتر پروین. (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه دل‌بستگی به مدرسه. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۸(۳۳)، ۲۶-۱.
- حکیم زاده، رضوان، درانی، کمال، ابوالقاسمی، مهدی، نجاتی، فرهاد. (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی احساس تعلق به مدرسه با انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه نظری شهر اصفهان. علوم تربیتی، ۲۱(۱)، ۱۶۶-۱۵۱.
- نورعلی، همت، حاجی یخچالی، علیرضا، شهنی بیلاق، منیجه، مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهزیستی مدرسه و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان. مجله دست‌آورد‌های روان‌شناختی، ۲۵(۲)، ۱۱۰-۹۱.
- یعقوبی، ابوالقاسم، ذوقی پایدار، محمدرضا، فرهادی، مهران، یوسفی، بهنوش. (۱۳۹۹). پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی با میانجیگری جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان، روان‌شناسی مدرسه، ۹(۲)، ۱۸۹-۱۶۹.

Anderson-Inman, L. (1999). Computer-based solutions for secondary students with learning disabilities: Emerging issues. *Reading and Writing Quarterly*, 15, 239-249.

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 315-332. Doi: 10.1177/0022219408316095

- Buhs, E. S., Koziol, N. A., Rudasill, K. M., & Crockett, L. J. (2018). Early temperament and middle school attachment: School social relationships as mediating processes. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 338 - 354.
- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion review*, 3(1), 26-35.
- Compas, B., Jaser, S., Bettis, A., Watson, K., Gruhn, M., Dunbar, J., & et al. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143, 939–991.
- Graham, S., & Harris, K. R (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 255-264.
- Grigorenko, E. L., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Wagner, R.K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *Journal of American Psychologist*, 75(1), 37-51.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1e26.
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2, 387–401.
- Hall, C. W., Spruill, K. L., & Webster, R. E. (2002). Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 79-86.
- Houck, C. D., Hadley, W., Barker, D., Brown, L. K., Hancock, E., & Almy, B. (2016). An emotion regulation intervention to reduce risk behaviors among at-risk early adolescents. *Prevention Science*, 17 (1), 71–82. DOI: 10.1007/s11121-015-0597-0
- Jamil, M., Jamil, S., & Batool, A. (2019). Identification of Dyslexic Students and Its Impact on Their Academic Achievement: A Case Study of Public School in Multan. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 39(2), 582-592
- Kopelman-Rubin, D., Siegel, A., Weiss, N., & Kats-Gold, I. (2020). The Relationship between Emotion Regulation, School Belonging, and Psychosocial Difficulties among Adolescents with Specific Learning Disorder. *Children & Schools*, 42(4), 216-224.

- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P.C.L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45, 630-635
- Liu, Y., Kim, H., Carney, J. V., Chung, K. S., & Hazler, R. J. (2020). Individual and contextual factors associated with school connectedness in the context of counseling in schools. *Journal of Counseling & Development*, 98(4), 391-401.
- Lizarraga, M.L.S., Baquedano, T.S., & Oliver, M.S. (2010). Stimulation of thinking skills in high school students. *Educational Studies*, 36(3), 329-340. Doi: 10.1080/0305569090342503.
- MacClelland, D. C. (1961). *Achieving society* (Vol. 92051). Simon and Schuster.
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 53(5), 343-353.
- Milligan, K., Phillips, M., & Morgan, A. S. (2016). Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 856-869
- Mouton, S., Dewitt, J., & Glazier, B. (1993). Assessing attachment to school in middle school students: The school attachment questionnaire. Unpublished manuscript.
- Pezhohandeh, A., farzad, V., kadivar, P. (2012). Investigating psychometric characteristics of school attachment questionnaire. *Educational researches*, 8(33), 1-26.
- Rogers, C.R., Guyer, A. E., Nishina, A., & Conger, K. J. (2018). Developmental change in sibling support and school attachment across adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 28(4), 858 - 874.
- Schuler, J., Sheldon, K.M., & Frohlich, S.M. (2010). Implicit need for achievement moderates the relationship between competence need satisfaction and subsequent motivation. *Journal of Research in Personality*, 44, 1-12.
- Sheldon, K. M., & Cooper, M. L. (2008). Goal striving within agentic and communal roles: Separate but functionally similar pathways to enhanced well-being. *Journal of Personality*, 76(3). doi:1111/J.1467-6494-2008.00491.x
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906–916. doi:10.1037/0012-1649.33.6.906

- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Wong, B. (2000). Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 29-44.

