

تحلیل محتوای کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بر اساس مؤلفه‌های تنظیم هیجان

علی اقبالی*

محمد عظیمی**

چکیده

تنظیم هیجان به مثابه فرآیندی تعریف شده است که افراد می‌توانند به وسیله آن ماهیت، سیر و بیان هیجان‌ها را شناسایی، ارزیابی و تحت تأثیر قرار دهند. افراد دارای ناتوانی ذهنی مشکلاتی را در تنظیم هیجان تجربه می‌کنند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای آموزش کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای بر اساس مؤلفه‌های تنظیم هیجان بود. این پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتوا بود. جامعه آماری این پژوهش، کتاب‌های تفکر و سبک زندگی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه حرفه‌ای (۳ جلد کتاب) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. ابزار پژوهش شامل چک لیست تهیه شده بر اساس مدل فرآیندی تنظیم هیجان گراس بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آنتروپی شانون استفاده شد. نتایج نشان داد که مؤلفه مربوط به اصلاح موقعیت با ۳۴ مورد بیشترین فراوانی و گسترش توجه با ۷ مورد کمترین فراوانی را دارد. بیشترین ضریب اهمیت در بین مؤلفه‌های تنظیم هیجان، مربوط به اصلاح موقعیت با مقدار (۰/۳۶) و کمترین ضریب اهمیت به گسترش توجه با مقدار (۰/۰۶) بود. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که به طور کلی به تنظیم هیجان در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای کمتر توجه شده است.

واژگان کلیدی: تنظیم هیجان، دوره اول متوسطه حرفه‌ای، دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه، ناتوانی ذهنی.

* استادیار گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

aeghbali88@gmail.com

* استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

mohamadazimi19861986@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۱۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۲۴

مقدمه

دانش آموزان با نیازهای ویژه، دانش آموزانی هستند که از نظر شناختی، هوشی، جسمی (حسی- حرکتی)، عاطفی و اجتماعی تفاوت قابل ملاحظه‌ای با افراد هم سن خود دارد. این تفاوت به حدی است که برخورداری از آموزش و پرورش، مستلزم تغییراتی متناسب با ویژگی‌های این دانش آموزان در برنامه‌ها، محتوا، روش‌ها، مواد و فضای آموزشی عادی و ارائه خدمات آموزشی و توان بخشی ویژه به اوست (کریسزویسکا^۱ ۲۰۱۷). دانش آموزان دارای ناتوانی ذهنی^۲ بزرگ‌ترین گروه دانش آموزان با نیازهای ویژه را تشکیل می‌دهند و حدود یک درصد از جمعیت عمومی دارای ناتوانی ذهنی هستند. ناتوانی ذهنی طیف گسترده‌ای از شرایط ناشی از علل ژنتیکی، پیش از تولد یا رشدی را در بر می‌گیرد که با هوش کمتر از حد متوسط و کمبودهای مربوط در رفتار انطباقی همراه است. رفتار انطباقی شامل مهارت‌های مفهومی، اجتماعی و عملی است که به افراد اجازه می‌دهد در زندگی روزمره خود عمل کنند. ناتوانی ذهنی بر اساس عملکرد عقلانی اندازه‌گیری شده و سطوح مربوط به اختلال عملکردی به شکل ناتوانی‌های خفیف، متوسط، شدید یا عمیق طبقه‌بندی می‌شود. این اختلال در طبقه اختلال‌های عصبی-تحوالی جای گرفته است (انجمن روانپزشکی آمریکا ۲۰۱۳، ۳۳-۳۷).

بررسی سبک زندگی سالم افراد دارای ناتوانی ذهنی یک حوزه پژوهشی مهم است، زیرا سلامت افراد دارای ناتوانی ذهنی ضعیف‌تر از جمعیت عمومی است. رشد هیجانی افراد دارای نیاز ویژه ذهنی متفاوت است و از سطح هوشی آن‌ها تبعیت می‌کند. برخی از این افراد ممکن است در رشد زبان خود تأخیر داشته باشند که بر توانایی آن‌ها در برقراری ارتباط با هیجان‌اتشان تأثیر می‌گذارد. بسیاری از آن‌ها در درک و نشان دادن نشانه‌های غیرکلامی مانند خواندن حالات چهره مشکل دارند. عموماً این افراد دارای هیجان‌های ناپایدار و هدایت نشده هستند، توانایی کمی برای شناسایی هیجان‌های خود و دیگران دارند و ترجیح می‌دهند بدون در نظر گرفتن محدودیت‌های ذهنی با افراد هم سن و سال خود ارتباط برقرار کنند. در موقعیت‌های واقعی، این افراد اغلب توسط اطرافیان خود طرد می‌شوند. آن‌ها در فعالیت‌های اجتماعی کمتر شرکت می‌کنند و اغلب حتی توسط جامعه طرد می‌شوند، زیرا در محیط اجتماعی آزاردهنده و خطرناک تلقی می‌شوند (گرین وی^۳ و همکاران ۲۰۲۱).

1. Kryszewska

2. Intellectual Disability

3. Greenway

قلمرو آموزش به‌طور مداوم در تغییر است و هر روز متناسب با شرایط دانش‌آموزان، شخصی‌تر می‌شود تا بر کل کودک از جمله نیازهای اجتماعی و عاطفی آن‌ها تمرکز کند (کارنازو^۱ و همکاران ۲۰۱۹). برای طراحی برنامه آموزش متمایز برای دانش‌آموزان با نیاز ویژه باید علایق و سبک یادگیری دانش‌آموزان، سطح رشد ذهنی نیازهای انفرادی آن‌ها شناسایی شود تا استانداردها و اهداف بر اساس آن‌ها تعیین شوند و سپس انطباق و متناسب سازهای لازم در عناصر آموزش متمایز صورت گیرد تا نیازهای فوق برآورده شود (تایلور^۲، ۲۰۱۵).

طراحی و اصلاح سیستم آموزشی، پرورشی و توانبخشی با توجه به رویکردهای نوین آموزشی و در جهت تأمین نیازهای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از اهداف و وظایف اصلی سازمان آموزش و پرورش استثنایی به‌شمار می‌رود. دوره اول متوسطه حرفه‌ای به منظور فراهم ساختن زمینه‌های به‌فعلیت رساندن استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از یک سو و ارتقای کارایی نظام آموزشی از سوی دیگر طراحی شده است. اهداف ویژه این دوره، پرورش زمینه‌های اخلاقی، دینی و تربیتی دانش‌آموزان، توسعه تجارب و تقویت مهارت‌های عمومی، شناختی و جسمانی برای بهبود زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان، پرورش علایق و رغبت‌های دانش‌آموزان و ... است. درس تفکر و سبک زندگی در جایگاه یکی از دروس عمومی به‌صورت یک واحد نظری، در برنامه درسی دانش‌آموزان پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه حرفه‌ای پیش‌بینی و گنجانده شده است (آیین‌نامه آموزشی دوره اول متوسطه حرفه‌ای ۱۳۹۷، ۱۰-۲۷).

در آموزش و پرورش، محتوای آموزشی از جایگاه و اهمیت خاصی برخوردار است که می‌تواند نظام آموزشی را به‌طور مستقیم با دانش‌آموزان مربوط سازد و اهداف مورد نظر را در اندیشه، توانایی و شخصیت آنان متجلی سازد. با نگاهی به مشکلات تنظیم هیجان در دانش‌آموزان واجد ناتوانی ذهنی روشن می‌شود که باید برای این افراد آموزش‌های ویژه‌ای انجام شود تا بتوانند از هیجان‌های خود آگاه شوند، آن‌ها را مدیریت کنند و بر مشکلات سازگاری خود غلبه کنند. در این راستا می‌توان با استفاده از آموزش تنظیم هیجان اقدام کرد. آموزش تنظیم هیجان، آموزش مدیریت احساسات و افزایش توانایی مقابله با عدم قطعیت‌های زندگی، انعکاس آینده مثبت‌تر و کاهش احساسات منفی ناشی از تجربیات هیجانی است (دوسن بورای و ویسبرگ^۳، ۲۰۱۷). خودتنظیمی هیجانی برای بهزیستی کلی

1. Carnazzo

2. Taylor

3. Dusenbury and Weissberg

کودکان ضروری است و شکست در توسعه این مهارت‌ها می‌تواند منجر به اختلالات مختلف به‌ویژه در دانش‌آموزان واجد معلولیت شود (ون بورن^۱ و همکاران ۲۰۱۹). بر این اساس، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تا چه میزان به مؤلفه‌های تنظیم هیجان توجه شده است؟

پیشینه پژوهش

اختلال در تنظیم هیجان در افراد مبتلا به اختلالات عصبی رشدی از جمله ناتوانی ذهنی رایج است و به‌مثابه یک ویژگی کلیدی در آسیب‌شناسی روانی در میان افراد دارای ناتوانی ذهنی دیده می‌شود (ملویل و همکاران^۲ ۲۰۱۶). شواهدی وجود دارد که افراد دارای ناتوانی ذهنی از مجموعه محدودی از راهبردهای مقابله‌ای در هنگام برانگیختگی هیجانی استفاده می‌کنند (بنسون و فوکس^۳ ۱۹۹۹). بیشتر مطالعات مربوط به تنظیم هیجان برای افراد دارای ناتوانی ذهنی به بخش اولیه فرآیند تنظیم، یعنی شناخت هیجان‌ها پرداخته‌اند. افراد مبتلا به ناتوانی ذهنی، به‌ویژه آن‌هایی که ناتوانی ذهنی خفیف تا متوسط دارند، می‌توانند هیجان‌های خود را گزارش کنند، حالات چهره دیگران را تشخیص دهند. توانایی‌های شناختی پایین، اغلب مهارت‌های اجتماعی ضعیفی را در گروه همسالان ایجاد می‌کند. این افراد ممکن است در تفسیر نشانه‌های اجتماعی و دادن پاسخ‌های مناسب به موقعیت‌های اجتماعی مشکلاتی داشته باشند (لیندزی^۴ و همکاران ۲۰۰۸). مرور نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در این راستا نشان می‌دهد که برخی مطالعات بر مشابه بودن توانایی تشخیص هیجان‌های خوشایند از ناخوشایند برای افراد با و بدون ناتوانی ذهنی تأکید می‌کنند. با این حال، مشکلات نام‌گذاری هیجان‌های خاص در افراد کم‌توان ذهنی را گزارش می‌کنند (مور^۵ ۲۰۰۱). مطالعات دیگری هم گزارش می‌دهند که افراد مبتلا به ناتوانی ذهنی عموماً نسبت به همسالان خود، در تشخیص هیجان‌ها ضعیف‌تر هستند و مداخلات می‌تواند برای بهبود شناخت هیجان‌های این افراد کمک کند (مک‌کینزی^۶ و همکاران ۲۰۱۹). در این راستا نتایج پژوهش زولفاه^۷

1. Van Beveren

2. Melville et al

3. Benson and Fuchs

4. Lindsay

5. Moore

6. McKenzie

7. Zufah, Wijastuti, Sartinah

و همکاران (۲۰۲۰) نیز نشان می‌دهد آموزش تنظیم هیجان در کاهش رفتار پرخاشگرانه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقطع متوسطه استثنایی تأثیر داشته و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی توانستند رفتارهای پرخاشگرانه خود را به درستی تنظیم کنند.

بررسی پیشینه پژوهش، نشان می‌دهد تاکنون مطالعه‌ای با موضوع تحلیل محتوای کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیاز ویژه بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های تنظیم هیجان صورت نگرفته است و این موضوع بر اهمیت پژوهش حاضر صحنه می‌گذارد. همچنین همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد دانش‌آموزان با نیاز ویژه به‌طور عام و گروه دارای ناتوانی ذهنی به‌طور خاص، مشکلاتی را در تنظیم هیجان تجربه می‌کنند و تدارک محتوای آموزشی مناسب در این زمینه می‌تواند به آن‌ها کمک کند به شیوه سازگارانه‌تری به هیجان‌های خود پاسخ دهند و عادت‌های هیجانی خود را تنظیم کنند.

چهارچوب نظری

تنظیم هیجان یکی از جنبه‌های حوزه بزرگ‌تر خودتنظیمی است. خودتنظیمی شامل مجموعه گسترده‌ای از رفتارهای برخاسته از خود است که هدف آن تنظیم و تعدیل برانگیختگی عاطفی، شناختی و رفتاری از طریق اقدامات مهارتی آگاهانه، عمدی، انعطاف‌پذیر و مستلزم تلاش است (بریجت^۱ و همکاران ۲۰۱۵). تنظیم هیجان شامل بسیاری از مهارت‌های درون‌فردی و بین‌فردی، از جمله توانایی تشخیص وضعیت هیجانی خود، شناسایی هیجان‌های و عواطف در دیگران و تکیه بر راهبردهای مختلف برای مدیریت تعامل با دیگران است (هاوک و همکاران^۲ ۲۰۱۶) و به معنای ابزاری است که افراد با آن هیجان‌های خود را تنظیم می‌کنند (تامیر و میلگرام^۳ ۲۰۱۷). هدف تنظیم هیجان، از بین بردن آن در زندگی نیست، بلکه استفاده از آن‌ها به روشی انعطاف‌پذیر و هوشمندانه یا درک و کنترل تأثیر آن‌ها است (آلدائو و نولن-هوکسما^۴ ۲۰۱۲). تنظیم مؤثر هیجان، در بهزیستی روانی و جسمانی بسیار ضروری است (هارتلی^۵ و فلیس ۲۰۱۰). تنظیم هیجان هم روشی است که با آگاه نمودن افراد از هیجان‌های مثبت و منفی و پذیرش و کنار آمدن مؤثر با آن‌ها می‌تواند سلامت روان آن‌ها را ارتقا بخشد و امکان مقابله بهتر با

1. Bridgett

2. Houck

3. Tamir and Millgram

4. Aldao and Nolen-Hoeksema

5. Hartley

تقاضاهای محیطی را فراهم می‌کند (جاریموویز و ایمبیر^۱ ۲۰۱۵). الگوهای تنظیم هیجان، شکل‌های سازگار تنظیم هیجان را به صورت استفاده انعطاف‌پذیر از راهبردهای مختلف بسته به تقاضای موقعیتی فعلی توصیف می‌کنند (کول^۲ و همکاران ۲۰۱۵).

یکی از الگوهای تنظیم هیجان، مدل فرآیندی تنظیم هیجان گراس است. این الگو تولید هیجان و راهبردهایی را که افراد برای تغییر مسیر یک هیجان در نقاط مختلف فرآیند تولید هیجان برای تسهیل پیشرفت به سوی هدف مورد نظر استفاده می‌کنند، نشان می‌دهد (گراس ۲۰۱۵). راهبردهای مختلف را می‌توان بر اساس زمانی طبقه‌بندی کرد که در فرآیند تولید هیجان به کار می‌رود: (۱) انتخاب موقعیت (تأثیرگذاری بر قرار گرفتن در معرض موقعیت‌هایی که می‌تواند هیجان‌ات مطلوب یا نامطلوب ایجاد کند)، (۲) اصلاح موقعیت (تغییر موقعیت برای اصلاح تأثیر هیجانی آن)، (۳) گسترش توجه (کنترل تخصیص توجه برای اصلاح یک پاسخ هیجانی)، (۴) تغییر شناختی (تغییر ارزیابی یک موقعیت به تأثیر هیجانی آن) و (۵) تعدیل پاسخ (درگیر شدن در یک رفتار برای تأثیرگذاری بر برخی جنبه‌های یک هیجان تولید شده). بر اساس این الگو، پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت عاطفی، شناختی، رفتاری و موقعیتی بسته به زمان و نوع راهبرد مورد استفاده وجود دارد (گراس ۲۰۱۵).

دو دسته کلی از راهبردها در این الگو به مثابه راهبردهای متمرکز بر پیشانید و متمرکز بر پاسخ نامیده می‌شوند. راهبردهای پیشانید احتمالاً قبل از فعال شدن کامل یک هیجان معین که پیامدهایی برای نوع رفتاری که فرد ممکن است در آن انجام دهد و بیان پاسخ‌های هیجانی در آینده اعمال می‌شود. مثلاً، پس از دریافت نمره پایین غیرمنتظره‌ای، ممکن است دانش‌آموز در برابر تمایل عصبانی برای بیان یک نظر تحریک‌آمیز در مورد معلمش مقاومت کند و شرایط را مجدداً تنظیم کند. راهبردهای متمرکز بر پاسخ، به اقداماتی اشاره می‌کنند که پس از آشکار شدن یک هیجان انجام می‌شوند؛ بنابراین همان دانش‌آموز ممکن است از نمره معلم خشمگین بماند و درعین حال هنگام درخواست برای توضیح در مورد نمره رفتاری خوشایند اتخاذ کند.

راهبردهایی که توسط گراس (۲۰۱۵) که در تنظیم هیجان‌ات متمرکز بر پیشانید گنجانده شده است عبارت‌اند از: انتخاب موقعیت، مستلزم نزدیک شدن یا اجتناب از موقعیت‌ها در پیش‌بینی یک نتیجه هیجانی معین است (اجتناب از ملاقات با

1. Jarymowicz and Imbir

2. Koole

معلم که نمره او شما را عصبانی کرده است). اصلاح موقعیت، مستلزم تغییر جنبه‌های فیزیکی موقعیت‌ها است تا امکان تغییر نتیجه عاطفی پیش‌بینی‌شده را فراهم کند (اجتناب از نشستن در جلوی کلاس بلافاصله پس از دریافت نمره ضعیف). گسترش توجه، مستلزم تمرکز بر روی جنبه‌های انتخابی موقعیت است تا پاسخ هیجانی مورد انتظار را کنترل کند (تمرکز بر اینکه چگونه بازخورد معلم ممکن است بینشی در مورد نمره دریافت‌شده ارائه دهد) و تغییر شناختی، مستلزم یک نسخه درونی‌شده از اصلاح موقعیت است (درک خشم خود به مثابه فرصتی برای تمرکز بیشتر بر ارزش محتوای دوره و درس معلم). در مقایسه، یک راهبرد متمرکز بر پاسخ، مستلزم تنظیم یا کاهش یک پاسخ بیانی است. به گفته گراس (۲۰۱۵)، این راهبرد همچنین ممکن است شامل اصلاح یک پاسخ فیزیولوژیکی یا تجربی باشد؛ بنابراین دانش‌آموز ممکن است هنگام ملاقات با معلم برای بحث در مورد نمره خود، خشم خود را کاهش دهد. در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که بر اساس مدل گراس، تنظیم هیجان شامل همه راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه‌ای است که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار می‌رود.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوا کمی استفاده شده است. روش تحلیل محتوا در طبقه‌بندی پژوهش‌های توصیفی قرار می‌گیرد که برای توصیف عینی و منظم محتوا به کار می‌رود. در مورد کتاب‌های درسی هم به منزله یک محتوا می‌تواند نشان دهد که از چه مطالبی تشکیل شده و به هریک از آن‌ها چقدر توجه شده است و نیز بین اهداف و محتوا تا چه اندازه تناسب وجود دارد. در این مطالعه بعد از شناسایی و شمارش مؤلفه‌های تنظیم هیجان از کتاب‌ها، برای پردازش نتایج از روش «آنتروپی شانون» استفاده شد. به عبارت دیگر، بعد از پرداختن به آمار توصیفی شامل فراوانی مؤلفه‌های تنظیم هیجان، ضریب تأثیر هریک از آن‌ها محاسبه شد. جامعه آماری پژوهش، شامل کتاب‌های تفکر و سبک زندگی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیاز ویژه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که در تحلیل کتاب‌ها، واحد تحلیل، صفحات (متن، پرسش‌ها و تمرین‌ها) انتخاب شد.

روش اجرا

این پژوهش به منظور تحلیل محتوای کتاب‌های تفکر و سبک زندگی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیاز ویژه بر اساس مؤلفه‌های تنظیم هیجان انجام گرفت. برای این کار، ابتدا بر مبنای الگوی فرایندی تنظیم هیجان گراس ۱۲ زیرمؤلفه شامل: شناخت هیجان‌ها، موقعیت‌های برانگیزاننده، نقش و عملکرد هیجان‌ها، راهبرد حل مسئله، مهارت‌های بین فردی، توقف نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه، شناسایی ارزیابی‌های غلط، راهبرد باز ارزیابی، مواجهه، ابراز هیجان، آموزش آرمیدگی تعریف و انتخاب شد و روایی مؤلفه‌های تعریف شده بر اساس نظرات ۵ نفر از متخصصان روان‌شناسی سنجیده شد. پس از تعیین واحد تحلیل (متن، پرسش‌ها و تصاویر)، داده‌ها استخراج و شمارش گردید و برای تحلیل آن‌ها از روش آنتروپی شانون طی مراحل زیر استفاده شد.

مرحله اول: بهنجارسازی ماتریس جدول فراوانی با استفاده از رابطه زیر:

$$P_{ij} = \quad (i=1, 2, 3, \dots, m, j=1, 2, \dots, n)$$

فراوانی مؤلفه f = هنجار شده ماتریس فراوانی p = شماره پاسخگو i

تعداد مؤلفه n = تعداد پاسخگو m = شماره مؤلفه J

مرحله دوم: محاسبه بار اطلاعاتی هر مقوله با استفاده از رابطه زیر:

$$E_{j} = -k \sum_{i=1}^m [p_{ij} \ln p_{ij}] \quad (i=1, 2, 3, \dots, m, j=1, 2, \dots, n) \quad k = \frac{1}{Ln M}$$

شماره پاسخگو i = هنجار شده ماتریس فراوانی P = بار اطلاعاتی E_{j}

تعداد مؤلفه n = لگاریتم Ln = شماره مؤلفه J = تعداد پاسخگو m

مرحله سوم: محاسبه ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها با استفاده از رابطه زیر:

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^m E_j} \quad W_j = \text{درجه اهمیت} \quad E_j = \text{بار اطلاعاتی} \quad j = \text{شماره مؤلفه} \quad n = \text{تعداد مؤلفه}$$

یافته‌ها

در جدول ۱، مجموع فراوانی‌های به دست آمده و در جدول ۲، داده‌های بهنجار شده مؤلفه‌های تنظیم هیجان کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را نشان داده شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی توجه به آموزش مؤلفه‌های تنظیم هیجان در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

مؤلفه	مؤلفه‌ها	کتاب‌های تفکر و سبک زندگی			فراوانی	
		پایه هفتم	پایه هشتم	پایه نهم	مجموع فراوانی هر زیرمؤلفه	مجموع فراوانی مؤلفه
	شناخت هیجان‌ها	۳	۴	۲	۹	
انتخاب موقعیت	موقعیت‌های برانگیزاننده	۳	۷	۶	۱۶	۲۵
	نقش و عملکرد هیجان‌ها	۰	۰	۰	۰	
اصلاح موقعیت	راهبرد حل مسئله	۳	۵	۴	۱۲	۳۴
	مهارت‌های بین فردی	۴	۱۰	۸	۲۲	
	توقف نشخوار فکری و نگرانی	۰	۰	۰	۰	۷
گسترش توجه	آموزش توجه	۳	۲	۲	۷	
ارزیابی شناختی	شناسایی ارزیابی‌های غلط	۲	۲	۳	۷	۱۴
	راهبرد باز ارزیابی	۱	۳	۳	۷	
	مواجهه	۰	۲	۲	۴	
تعدیل پاسخ	ابراز هیجان	۱	۳	۵	۹	۱۶
	آموزش آرمیدگی	۰	۱	۲	۳	
	جمع کل	۲۰	۳۹	۳۷	۹۶	۹۶

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که از بررسی کلی ۳ کتاب تفکر و سبک زندگی، مؤلفه مربوط به اصلاح موقعیت با ۳۴ مورد بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده و کمترین مقدار مربوط به گسترش توجه با ۷ فراوانی است. از مجموع ۹۶ مورد فراوانی مؤلفه‌های تنظیم هیجان در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی، ۳۴ مورد به اصلاح موقعیت، ۲۵ مورد به انتخاب موقعیت، ۱۶ مورد به تعدیل پاسخ، ۱۴ مورد به ارزیابی شناختی، ۷ مورد به گسترش توجه، اختصاص یافته است.

جدول ۲. داده‌های بهنجار شده مؤلفه‌های تنظیم هیجان در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

کتاب‌های تفکر و سبک زندگی			مؤلفه‌ها	
پایه نهم	پایه هشتم	پایه هفتم	زیرمؤلفه	مؤلفه
۰/۳۶	۰/۱۶	۰/۱۲	شناخت هیجان‌ها	انتخاب موقعیت
۰/۲۴	۰/۲۸	۰/۱۲	موقعیت‌های برانگیزاننده	
۰	۰	۰	نقش و عملکرد هیجان‌ها	اصلاح موقعیت
۰/۱۱	۰/۱۴	۰/۰۸۸	راهبرد حل مسئله	
۰/۲۳	۰/۲۹	۰/۱۱	مهارت‌های بین فردی	گسترش توجه
۰	۰	۰	توقف نشخوار فکری و نگرانی	
۰/۲۸	۰/۲۸	۰/۴۲	آموزش توجه	ارزیابی شناختی
۰/۲۱	۰/۱۴	۰/۱۴	شناسایی ارزیابی‌های غلط	
۰/۲۱	۰/۲۱	۰/۰۷	راهبرد باز ارزیابی	تعدیل پاسخ
۰/۱۲	۰/۱۲	۰	مواجهه	
۰/۳۱	۰/۱۸	۰/۰۶	ابراز هیجان	آموزش آرمیدگی
۰/۱۲	۰/۰۶	۰	آموزش آرمیدگی	

جدول ۲، داده‌های بهنجار شده مؤلفه‌های تنظیم هیجان در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی را نشان می‌دهد. در جدول ۳ نیز بر اساس مرحله سوم روش آنتروپی شانون ضریب اهمیت مؤلفه‌ها نشان داده شده است تا مشخص شود بیشترین میزان توجه و اهمیت به کدام مؤلفه تعلق دارد.

جدول ۳. مقدار عدم اطمینان (Ej) و ضریب اهمیت (Wj) مؤلفه‌های تنظیم هیجان در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

مقادیر عدم اطمینان و ضریب اهمیت			مؤلفه‌ها	
رتبه	ضریب اهمیت (Wj)	مقدار عدم اطمینان (Ej)	زیرمؤلفه	مؤلفه
		۰/۰۹۳	شناخت هیجان‌ها	انتخاب موقعیت
۲	۰/۲۶	۰/۱۶	موقعیت‌های برانگیزاننده	
		۰	نقش و عملکرد هیجان‌ها	

مؤلفه‌ها		مقادیر عدم اطمینان و ضریب اهمیت	
اصلاح موقعیت	راهبرد حل مسئله	۰/۱۲	
	مهارت‌های بین فردی	۰/۲۲	۰/۳۶
گسترش توجه	توقف نشخوار فکری و نگرانی	۰	۰/۰۶
	آموزش توجه	۰/۰۷	
ارزیابی شناختی	شناسایی ارزیابی‌های غلط	۰/۰۷	۰/۱۴
	راهبرد باز ارزیابی	۰/۰۷	
	مواجهه	۰/۰۴	
تعدیل پاسخ	ابراز هیجان	۰/۰۹۳	۰/۱۶
	آموزش آرمیدگی	۰/۰۳	

بر اساس جدول ۳ مشخص می‌شود که در بین مؤلفه‌های تنظیم هیجان در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به اصلاح موقعیت با مقدار (۰/۳۶) و کمترین ضریب اهمیت به گسترش توجه با مقدار (۰/۰۶) است.

نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های تنظیم هیجان بود. یافته‌ها نشان داد که در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیاز ویژه ذهنی، ۹۶ مورد مؤلفه‌های تنظیم هیجان آورده شده است که از این بین، ۳۴ مورد به اصلاح موقعیت، ۲۵ مورد به انتخاب موقعیت، ۱۶ مورد به تعدیل پاسخ، ۱۴ مورد به ارزیابی شناختی، ۷ مورد به گسترش توجه مربوط است. به عبارت دیگر می‌توان گفت بیشترین ضریب اهمیت در بین مؤلفه‌های تنظیم هیجان، مربوط به اصلاح موقعیت (۰/۳۶) و کمترین ضریب اهمیت به گسترش توجه (۰/۰۶) است. در بین پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور، پژوهشی یافت نشد که در زمینه تحلیل محتوای کتاب‌های دانش‌آموزان با نیاز ویژه بر اساس توجه به تنظیم هیجان باشد؛ بنابراین امکان مقایسه یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های دیگر میسر نشد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان بیان داشت که آموزش تنظیم هیجان حوزه‌ای است که در کتاب‌های دانش‌آموزان دوره اول متوسطه حرفه‌ای با نیاز ویژه ذهنی مغفول مانده است. دانش‌آموزان دارای ناتوانی ذهنی معمولاً در تشخیص و تنظیم هیجان‌ات، نظارت بر رفتار، پیشگیری از رفتارهای پرخطر، مقابله با تعارضات بین فردی، اجرای مؤثر راه‌حل‌ها و اجتناب از رفتارهای منفی مشکل دارند (فیوبورن و تایرا^۱ ۲۰۰۹). افراد مبتلا به ناتوانی ذهنی خفیف تا متوسط، می‌توانند به صورت درست هیجان‌های خود را گزارش دهند و حالات چهره دیگران را تشخیص دهند (لیندزی و همکاران^۲ ۲۰۰۸). توانایی‌های شناختی پایین اغلب باعث مهارت‌های اجتماعی ضعیف در گروه همسالان می‌شود و افراد مبتلا به ناتوانی ذهنی در تفسیر نشانه‌های اجتماعی و دادن پاسخ‌های مناسب به موقعیت‌های اجتماعی مشکل دارند. بنابراین، لازم است این دانش‌آموزان مهارت‌هایی مانند تشخیص هیجان‌های خود و حالات هیجانی دیگران، تفسیر صحیح موقعیت‌های اجتماعی، پیش‌بینی پیامدهای رفتاری اعمال خاص، نحوه حل تعارض‌ها را یاد بگیرند (کاوینی^۳ و همکاران^۲ ۲۰۱۷)، زیرا توانایی نظارت و تنظیم مناسب پاسخ‌های هیجانی خود به محرک‌های موجود در محیط، بخش مهمی از حفظ سلامت روانی است (بونانو و بورتون^۳ ۲۰۱۴).

نتیجه‌گیری

به طور کلی، با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که میزان توجه به آموزش تنظیم هیجان در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای پایین (۹۶ مورد مؤلفه‌های تنظیم هیجان) است. از آنجاکه کتاب‌های درسی مهم‌ترین ابزار یادگیری هستند و گاهی به معنای کل برنامه درسی دانش‌آموزان تلقی می‌شوند، نقش مهمی در یادگیری موضوعات درسی دانش‌آموزان دارند و می‌توانند به مثابه ابزار اولیه شکل‌دهی به نگرش‌ها و رفتار دانش‌آموزان در نظر گرفته شوند (نوریان^۱ ۱۳۹۵). کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیاز ویژه ذهنی با هدف فراهم آوردن آموزش درست مهارت‌های دانش‌آموزان در برخورد با مسائل زندگی تألیف شده است و این موضوع با در نظر گرفتن مشکلات این گروه از دانش‌آموزان، اهمیت زیادی دارد، زیرا در واقع برنامه‌ای برای پیشگیری از ایجاد مشکلات، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان با

1. Feuerborn and Tyre

2. Cavioni, Grazzani and Ornaghi

3. Bonanno and Burton

یادگیری موضوعات درسی و انجام فعالیت‌ها، مهارت‌های لازم برای خودپذیری، ایجاد و حفظ روابط، حل مسئله، تصمیم‌گیری و کنار آمدن با هیجانات مشکل‌آفرین را یاد می‌گیرند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی‌های درسی و آموزشی دانش‌آموزان با نیاز ویژه، تغییر محتوای کتاب‌های درسی تفکر و سبک زندگی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه حرفه‌ای را در دستور کار قرار دهند.

فهرست منابع

الف- منابع فارسی:

۱. سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور. ۱۳۹۷. آیین‌نامه آموزشی دوره اول متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیاز ویژه، تهران.

ب- منابع لاتین:

2. American Psychiatric Association. 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth edition). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
3. Aldao, A., Sheppes, G., and Gross, J. J. 2015. Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research* 39: 263–278.
4. Benson, B. A., and Fuchs, C. 1999. Anger arousing situations and coping responses of aggressive adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 24(3): 207–214.
5. Bonanno, G. A., and Burton, C. L. 2014. Regulatory flexibility: an individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Psychological Science* 8: 591–612.
6. Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S., and Deater-Deckard, K. 2015. Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological bulletin* 141(3): 602.
7. Carnazzo, K., Dowdy, E., Furlong, M. J., and Quirk, M. P. 2019. An evaluation of the social emotional health survey—secondary for use with students with learning disabilities. *Psychology in the Schools* 56(3): 433–446.
8. Cavioni, V., Grazzani, I., and Ornaghi, V. 2017. Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education* 9(2): 100-109.
9. Dusenbury, L., and Weissberg, R. P. 2017. Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest* 83(1): 36–43.
10. Feuerborn, L., and Tyre, A. 2009. Practical social-emotional learning tools for students with specific learning disabilities in the United States of America. *Journal*

- of the International Association of Special Education 10(1): 21-25.
11. Greenaway, K. H., Kalokerinos, E. K., Hinton, S., and Hawkins, G. E. 2021. Emotion experience and expression goals shape emotion regulation strategy choice. *Emotion* 21(7): 1452–1469.
 12. Gross, J. J. 2015. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry* 26(1): 1-26.
 13. Hartley, C.A., and Phelps, E.A. 2010. Changing Fear: The Neurocircuitry of Emotion Regulation. *Neuropsychopharmacology Reviews* 35: 136–146.
 14. Houck, C.D., Hadley, W., Barker, D.H., Brown, L.K, Hancock, E., and Almy, B. 2016. An emotion regulation intervention to reduce risk behaviors among at-risk early adolescents. *Prevention Science* 17: 71–82.
 15. Jarymowicz, M., and Imbir, K. 2015. Toward a human emotions taxonomy (based on their automatic vs. Reflective origin). *Emotion Review* 7: 183–188.
 16. Koole, S. L., Webb, T. L., and Sheeran, P. L. 2015. Implicit emotion regulation: feeling better without knowing why. *Current Opinion in Psychology* 3: 6–10.
 17. Kryszewska, H. 2017. Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms Special Educational Needs. *ELT Journal* 71(4): 525–528.
 18. Lichtenfeld, S., Maier, M.A., Buechner, V.L., and Fernández-Capo, M. 2019. The Influence of Decisional and Emotional Forgiveness on Attributions. *Frontiers in Psychology* 10: 1-10.
 19. Lindsay, W.R., Michie, A.M., Baty, F.J., Smith, A.H.W., and Miller, S. 2008. The consistency of reports about feelings and emotions from people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 38(1): 61-6.
 20. McKenzie K, Murray G, Murray A. et al. 2019. Emotion recognition and processing style in children with an intellectual disability. *Learning Disability Practice* 22(3): 20-24.
 21. Melville CA, Johnson PCD, Smiley E, Simpson N, Purves D, McConnachie A, et al. 2016. Problem behaviours and symptom dimensions of psychiatric disorders in adults with intellectual disabilities: an exploratory and confirmatory factor analysis. *Research in Developmental Disabilities* 55: 1-13.
 22. Moore, D.G. 2001. Reassessing emotion recognition performance in people with mental retardation: A review. *American Journal on Mental Retardation* 106(6): 481–502.
 23. Tamir, M., and Millgram, Y. 2017. Motivated emotion regulation: Principles, lessons, and implications of a motivational analysis of emotion regulation. In A. J. Elliot, Ed., *Advances in Motivation Science*, pp. 207-247.

24. Taylor, B.K. 2015. Content, Process, and Product: Modeling Differentiated Instruction. Kappa Delta Pi Record 51(1): 13-7.
25. Van Beveren, M.L., Goossens, L., Volkaert, B., Grassmann, C., Wante, L., Vandeweghe, L., Verbeken, S., and Braet, C. 2019. How do I feel right now? Emotional awareness, emotion regulation, and depressive symptoms in youth. European Child & Adolescent Psychiatry 28(3): 389-398.
26. Zulfah, R.H., Wijijastuti, A., and Sartinah, E.S. 2020. The Implementation of the Emotion Regulation Therapy for Students with Intellectual Disabilities. Advances in Social Science, Education and Humanities Research 491: 115-119.
27. Content analysis of books on thinking and lifestyle of the first vocational high school students with special needs based on emotion regulation components

