

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان
دارای اختلال یادگیری خاص

Effectiveness of Emotion Regulation Training in decreasing educational burnout
and academic procrastination among students with Specific Learning
Disorder(SLD)

سعید پورعبدل^۱، ناصر صبحی قراملکی^{۲*}، غلامحسین قانلی^۳، علیرضا نبی‌دوست^۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۰۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۳۰

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بود.

روش: این پژوهش به شیوه‌ی نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر کلاس پنجم ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری خاص تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در شهر اردبیل مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز پسر دارای اختلال یادگیری خاص بودند که به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند (۲۰ نفر برای هر گروه). برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون ریاضی کی‌مت، آزمون هوشی ریون، آزمون خواندن شفیهی و همکاران، آزمون بیان نوشتاری فلاح‌چای، پرسشنامه فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی و مصاحبه تشخیصی بر اساس DSM-5 استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) با استفاده از نرم‌افزار SPSS-22 استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر بوده است ($P < 0/001$).

نتیجه‌گیری: با توجه به این نتایج می‌توان گفت که هیجانات نقش قابل توجهی را در پیشرفت یا پسرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند؛ لذا آموزش تنظیم هیجان با کاهش هیجانات منفی و جایگزین کردن هیجانات مثبت، زمینه کاهش تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی این دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد.

کلیدواژه‌ها: اختلال یادگیری خاص، فرسودگی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی، آموزش تنظیم هیجان.

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی بالینی دانشگاه شاهد

۲. دانشیار گروه رفتار حرکتی و روانشناسی ورزشی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانشیار گروه روانپزشکی مرکز تحقیقات نوروفیزیولوژی دانشگاه شاهد

۴. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه علامه طباطبائی

۱. مقدمه

بر اساس مطالعه محمدی و همکاران (۲۰۱۹) در مورد شیوع کل اختلالات روان‌پزشکی و روان‌شناختی در کودکان و نوجوانان، ۳۱/۲۲ درصد از کودکان و نوجوانان حداقل دارای یک اختلال روان‌شناختی تشخیص داده شده‌اند. از میان این اختلالات، یکی از مسائلی که از دیرباز تاکنون مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته اختلال یادگیری خاص^۱ است. اختلال یادگیری خاص بر مبنای DSM-5^۲، اختلالی عصبی رشدی با منشأ زیستی است که موجب نابهنجاری‌هایی در سطح شناختی می‌شود. یکی از ویژگی‌های اصلی اختلال یادگیری خاص، ناتوانی مداوم در یادگیری مهارت‌های کلیدی تحصیلی است که شامل درک مطلب شفاهی، خواندن روان و صحیح کلمات، بیان نوشتاری و هجی کردن محاسبات عددی و استدلال ریاضی است. میزان شیوع این اختلال حدود ۵-۱۵ درصد در کودکان دبستانی، زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف است. شیوع آن در بزرگسالان نامعلوم است ولی حدود ۴ درصد حدس زده می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا^۳، ۲۰۱۳). در DSM-5 اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند، اکنون به‌عنوان یک مشخص‌کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده است یعنی از این به بعد روانپزشکان یا روانشناسان بالینی نخواهند گفت که این کودک به اختلال خواندن مبتلاست در عوض خواهند گفت که به اختلال یادگیری خاص با مشخص‌کننده‌ی خواندن مبتلاست (گنجی، ۱۳۹۲).

یکی از متغیرهایی که در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مشاهده می‌شود، تعلل‌ورزی تحصیلی^۴ است. تعلل‌ورزی تحصیلی، متداول‌ترین شکل تعلل‌ورزی است (بروتن و وام بیچ^۵، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگ ورث^۶، ۲۰۰۵؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). این نوع تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (استیل^۷، ۲۰۰۷). سولومون و راثبلوم^۸ (۱۹۸۴) تعلل‌ورزی تحصیلی را در به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف می‌کنند. این وظایف شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن مقالات در طول نیمسال تحصیلی، امور اداری مربوط به مدرسه و حضور مستمر در کلاس‌ها می‌باشد. بالکیس و دورو (۲۰۰۹)؛ به نقل از خرمائی و زابلی، (۱۳۹۷) نیز تعلل‌ورزی تحصیلی را گرایشی غیرمنطقی در به تأخیر انداختن شروع یا اتمام تکلیف درسی تعریف کرده‌اند. روساریو و

1. Specific learning disorder (SLD)
2. Diagnostic and statistic manual of mental disorder
3. American psychiatric association (APA)
4. Academic procrastination
5. Brothen & Wambach
6. Moon & Illingworth
7. Steel
8. Solomon & Rothblum

همکاران^۱ (۲۰۰۹؛ به نقل از پورعبدل، صبحی قراملکی، بسطامی و غضنفری، ۱۳۹۵) معتقدند باوجوداینکه تعلل‌ورزی در تمام فعالیت‌های زندگی روزانه احتمال دارد رخ دهد، اما تعلل‌ورزی در زمینه انجام تکالیف درسی فراوانی بیشتر دارد. پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که تعلل‌ورزی تحصیلی با سطوح پایین خودتنظیمی هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و عملکرد تحصیلی و نیز با استرس و بیماری‌های روانی مرتبط است (کیم و سئو^۲، ۲۰۱۵؛ هاول، واتسون، پاول و برو^۳، ۲۰۰۶). تحقیقات نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی، عاملی برای عملکرد تحصیلی ضعیف (استیل، ۲۰۰۷)، هیجانات منفی همچون خجالت‌زدگی و احساس گناه (فی و تنجی^۴، ۲۰۰۰)، افسردگی (استرانگمن و بورت^۵، ۲۰۰۰) و انگیزش پایین (ریتز، روجات و لیندن^۶، ۲۰۱۵) است. در همین راستا پژوهش پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی (۱۳۹۳) نشان داد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در انجام تکالیف درسی و انجام کارهای روزمره مربوط به مدرسه با تعلل روبرو هستند. نتایج پژوهش حیدری (۱۳۸۹) نیز رابطه منفی و معنادار اهمال‌کاری با موفقیت تحصیلی در این دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

از دیگر متغیرهایی که در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص دیده می‌شود و در جنبه آموزشی و تحصیلی به آن توجه چندانی نشده، فرسودگی تحصیلی^۷ است. فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (تاپینن-تانر، اوجایوی، وانانن، کالیمو و جاپین^۸، ۲۰۰۵). براساس تحقیقات و پژوهش‌های انجام‌شده، می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (سالما-آرو، ساولاپینن و هولوپاینن^۹، ۲۰۰۹). فرسودگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان مدارس، با احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیل، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد و احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانش‌آموز با کارآمدی پایین به‌شمار می‌رود (زانگ، گان و چام^{۱۰}، ۲۰۰۷). تحقیقات نشان داده‌اند که جو حاکم بر مدرسه و عملکرد تحصیلی با فرسودگی

1. Rosario *et al*
9. Kim & Seo
3. Howell, Watson, Powell & Buro
4. Fee & Tangney
5. Strongman & Burt
6. Rebetz, Rochat & Linden
7. Educational burnout
8. Toppinin-Tanner, Ojaavi, Vaananen, Kalimo & Jappinen
6. Salma-Aro, Savolainen & Holopainen
10. Zhang, Gan & Cham

تحصیلی رابطه‌ی منفی معناداری دارند (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹). بارات (۱۹۹۳) در پژوهشی نشان داد که افراد مبتلا به اختلال یادگیری به‌ویژه افراد دارای مشکلات مربوط به اختلال ریاضی بیشتر مستعد فرسودگی تحصیلی هستند. دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص در طول مدت تحصیل بیشتر دچار فرسودگی تحصیلی و عواطف منفی هستند (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹). ولر (۲۰۱۰؛ به نقل از نریمانی، ساری نصیرلو و موسی زاده، ۱۳۹۳) در پژوهش مجزایی روی اختلال یادگیری، نتیجه‌گیری کرد که اختلالات یادگیری به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان هستند. در پژوهش دیگری، مرادی، فتیحی، غریب‌زاده و قائیدفر (۱۳۹۵) به مقایسه‌ی فرسودگی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری پرداختند و به این نتیجه رسیدند که اختلال یادگیری تأثیرات منفی روی فرسودگی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی این دانش‌آموزان دارد.

طبق پژوهش‌های صورت‌گرفته مشخص شده است که دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری در درک هیجان‌ها ضعیف هستند و احساس‌هایی بسیار سطحی دارند که از ناتوانی آن‌ها در درک ارتباط‌های غیرکلامی- دیداری مایه می‌گیرد. این افراد مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی، پاسخ‌های ابتکاری و غیرکلامی پایین‌تری نسبت به همسالان عادی خود دارند (بگیان کوله‌مرز، پژوهی‌نیا و رضازاده، ۱۳۹۲). بنابراین با استفاده از آموزش تنظیم هیجان^۱ می‌توان بسیاری از مشکلات هیجانی و رفتاری این دانش‌آموزان را که بر فرایند تحصیلی آن‌ها نیز تأثیر می‌گذارد، کاهش داد. تنظیم هیجان به معنای تلاش افراد برای تأثیر گذاشتن روی نوع، زمان و چگونگی تجربه و بیان، تغییر طول دوره یا شدت فرایندهای رفتاری، تجربی و یا جسمانی هیجان‌ها است و به‌طور خودکار یا کنترل‌شده، هشیار یا ناهشیار و از طریق به‌کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان مانند باز ارزیابی، نشخوار فکری، خود اظهاری، اجتناب و بازداری انجام می‌گیرد (ماوس، ایورس، ویلهم و گروس^۲، ۲۰۰۶). این مفهوم گسترده، فرآیندها و راهبردهای تنظیمی بی‌شماری را در برمی‌گیرد که شامل ابعاد شناختی، جسمی، اجتماعی و رفتاری می‌شود (گروس و جان^۳، ۲۰۰۳). تنظیم هیجانی، وجه ذاتی گرایش‌های پاسخ‌های هیجانی است (آمستاتر^۴، ۲۰۰۸). با توجه به مداخلات درمانی بر مبنای آموزش تنظیم هیجان، پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهند که مداخلات شناختی- هیجانی در پذیرش رفتارهای هیجانی و اجتماعی و تغییر رفتارهای پیچیده دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص مؤثر می‌باشند. حبیب‌زاده، پورعبدل و سراوانی (۲۰۱۵) نیز در پژوهشی نشان دادند که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند رفتارهای خود آسیب‌رسان و نارسایی هیجانی دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات

1. Emotion regulation training
2. Mauss, Evers, Wilhelm & Gross
3. Gross & John
4. Amstadter

یادگیری خاص را کاهش دهد. بالکیس و دورو^۱ (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند که فقدان مهارت‌های خودتنظیمی تأثیر منفی معناداری در کیفیت زندگی، رضایت تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی دارد. همچنین لطیفی، امیری، ملک‌پور و مولوی (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان دادند که شناخت و تنظیم هیجانات و آموزش حل مسئله اجتماعی با شیوهی شناختی، به‌طور معناداری عملکرد دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری را در زمینه افزایش حل مسئله اجتماعی، کاهش رفتارهای نامطلوب پرخاشگری و کناره‌گیری و نیز تغییر اهداف اجتماعی بهبود می‌بخشد. همچنین نتایج نشانگر بهبود قضاوت دانش‌آموزان و افزایش خودکارآمدی اجتماعی آنان در زمینه‌ی سازگاری و افزایش رفتار دوستانه بود. علاوه بر این، پژوهش نریمانی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که آموزش متمرکز بر هیجان در کاهش فرسودگی تحصیلی و عواطف منفی این دانش‌آموزان مؤثر است. پژوهش میکاییلی، رجبی، عباسی و زمانلو (۱۳۹۳) ارتباط معناداری را بین تنظیم هیجان و فرسودگی تحصیلی نشان داد. نتایج پژوهش بدری‌گرگری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۱) نیز نشان داد، آموزش راهبردهای یادگیری تنظیمی، فرسودگی مربوط به مدرسه در دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. نتایج مطالعه‌ی عباسی (۱۳۹۲) روی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به‌ویژه اختلال ریاضی نشان داد که آموزش تنظیم هیجان باعث افزایش سازگاری و بهزیستی روان‌شناختی این دانش‌آموزان می‌شود. محمدامینی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم یادگیری خودتنظیمی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین قاسمی جوینه، موسوی، ظنی‌پور و حسینی صدیق (۱۳۹۵) نشان دادند که بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان و تعلل‌ورزی تحصیلی، ارتباط منفی وجود دارد؛ در نتیجه آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی می‌تواند تعلل‌ورزی تحصیلی را کاهش دهد.

در مجموع نتایج پژوهش‌ها حاکی از اثربخشی آموزش تنظیم هیجان در کاهش بسیاری از مشکلات رفتاری و روانی-اجتماعی است. لذا وجود شواهد قوی از اثربخشی این مداخله‌ی روان‌شناختی، پیشنهاد مطالعات قبلی به انجام بررسی بیشتر، بر ضرورت این مطالعه می‌افزاید. از سوی دیگر بررسی کمتر این مدل درمانی در افراد مبتلا به اختلالات یادگیری خاص در ایران، خلأ دیگری است که با این مطالعه پر خواهد شد و نتیجه‌ی چنین مطالعه‌ای به‌عنوان مبنایی مقدماتی برای بررسی‌های بیشتر و نیز طراحی مداخلات متناسب جهت کاهش فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی این افراد خواهد بود؛ بنابراین این پژوهش، به‌دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است: آیا آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر است؟

۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر، کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر دارای اختلال یادگیری خاص کلاس پنجم مقطع ابتدایی مدارس شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می‌باشد. برای انتخاب نمونه، در مرحله‌ی اول ۲۹۴ دانش‌آموز به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانش‌آموزان ۵ مدرسه (از هر مدرسه ۲ کلاس) انتخاب و تمام اعضای آن کلاس با استفاده از آزمون‌های استاندارد شده حساب یا آزمون پیشرفت تحصیلی، آزمون ریاضی کی‌مت و آزمون تشخیص اختلالات خواندن^۱ (DTRD) و آزمون اختلال نوشتن، مورد ارزیابی و سپس موارد مشکوک به اختلال یادگیری خاص مورد مصاحبه بالینی قرار گرفتند و در نهایت به‌منظور آنکه دانش‌آموزان انتخاب‌شده دارای ناتوانی‌های ذهنی نباشند، از نمره هوشی آزمون ریون استفاده شد و دانش‌آموزانی که بهره هوشی پایین‌تر از ۹۰ داشتند از نمونه پژوهش حذف شدند. در نهایت از میان دانش‌آموزان شناسایی‌شده به‌عنوان اختلال یادگیری خاص که با استفاده از پرسشنامه‌ی تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی نمره‌ی بالاتری کسب کردند، ۴۰ نفر به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردیده و به دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. با توجه به اینکه در تحقیقات آزمایشی حداقل نمونه بایستی ۱۵ نفر باشد (دلاور، ۱۳۸۰)، اما در این تحقیق به خاطر افزایش اعتبار بیرونی ۴۰ نفر دارای اختلال یادگیری خاص (برای هر زیرگروه ۲۰ نفر) به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد. معیارهای ورود در این پژوهش شامل داشتن هوش نرمال، نداشتن بیماری‌های جسمی، جنسیت پسر و معیارهای خروج شامل خستگی در جلسات آموزشی و عدم همکاری دانش‌آموزان موردنظر بود. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش حاضر از ابزارهای زیر استفاده شد:

۳. ابزار پژوهش

- مصاحبه بالینی ساختاریافته براساس علائم مندرج در DSM-V: در این پژوهش برای تشخیص علائم اختلالات یادگیری خاص و مشخص‌کننده‌های آن، از مصاحبه بالینی ساختاریافته براساس علائم توصیف‌شده برای این اختلال طبق DSM-5 استفاده شد.

- آزمون اختلال در خواندن: این آزمون توسط شفيعی و همکاران (۱۳۸۷) در مطالعه‌ای با عنوان طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه‌های اول تا پنجم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در شهر اصفهان ساخته شده است. بدنه اصلی آزمون در هر پایه مرکب از یک متن صدکلمه‌ای و چهار سؤال درک مطلب است که توسط متخصصان آسیب‌شناسی گفتار و زبان به‌دقت کنترل شده است. در نتیجه انجام این آزمون، دانش‌آموزان هر پایه تحصیلی در سه سطح توانایی

1. The Diagnostic Test of Reading Disorders

خواندن طبقه‌بندی می‌گردند. نمره دهی به این آزمون به این شرح است: پاسخ صحیح بدهد (درک مطلب او ۷۵ درصد باشد) در سطح آموزشی قرار می‌گیرد. اگر دانش‌آموز کمتر از ۹۰ درصد کلمات را درست بخواند و نمره‌ی درک مطلب او کمتر از ۵۰ درصد باشد، یعنی بیش از ۱۰ درصد خطا داشته باشد و به کمتر از ۲ سؤال پاسخ بدهد، در سطح خواندن ناتوانی (فرو خواندن) قرار دارد. این آزمون بر روی ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر در تمام پایه‌های اول تا پنجم مقطع ابتدایی و مجموعاً ۱۰۰۰ دانش‌آموز که به‌صورت تصادفی از کلیه نواحی پنج‌گانه شهر اصفهان انتخاب‌شده بودند، معیار شده است. به‌علاوه آزمون روی دو گروه نارساخوان و عادی اجرا گردیده است. یافته‌های این مطالعه نشان داد که همبستگی نمرات دقت و سرعت خواندن با نمره کل آزمون بالا بوده است. اعتبار آزمون با معیار آلفای کرونباخ $0/77$ گزارش‌شده است و تفاوت میانگین دو گروه مبتلا و غیرمبتلا به اختلال خواندن معنی‌دار بود ($p < 0/01$). با توجه به نتایج فوق، این آزمون می‌تواند به‌عنوان یکی از ابزارهای مفید در تشخیص نارساخوانی دانش‌آموزان پایه‌های اول تا پنجم کاربرد داشته باشد.

- **آزمون ریاضی کی‌مت:** آزمون ریاضی کی‌مت توسط کنولی (۱۹۸۸) هنجاریابی شده است. این آزمون یک آزمون ملاک مرجع با قواعدی برای تفسیر هنجاری است. این آزمون از لحاظ گستره و توالی شامل سه بخش مفاهیم، عملیات و کاربرد است. این بخش‌ها در مجموع به ۱۳ خرده آزمون و هر بخش به سه یا چهار حیطه تقسیم می‌شوند. آزمون فوق پس از ترجمه، سؤال‌های آن مطابق با پرسش‌های کتاب ریاضی مقطع ابتدایی سازمان‌دهی و سپس در یازده استان کشور هنجاریابی شده است. روایی آن از طریق روایی محتوا و روایی تفکیکی محاسبه گردید و همچنین روایی هم‌زمان آن بین $0/55$ تا $0/67$ به‌دست‌آمده است. پایایی آن با روش آلفای کرونباخ بین $0/80$ تا $0/84$ گزارش‌شده است (محمداسماعیل و هومن، ۱۳۸۱).

- **آزمون بیان نوشتاری:** در این پژوهش از آزمون‌های املا که توسط فلاح چای (۱۳۷۳) تهیه و اعتبار یابی شده، استفاده‌شده است. روایی این آزمون‌ها را متقاضیان و معلمان مجرب تأیید کرده‌اند و پایایی آن با روش پایایی مصححان $0/91$ الی $0/95$ برآورد شده است.

- **آزمون هوشی ریون:** این آزمون توسط ریون (۱۹۶۲)؛ به نقل از سیدعباس‌زاده، گنجی و شیرزاد، (۱۳۸۲) در انگلستان برای اندازه‌گیری هوش در گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته‌شده است و دارای ۶۰ آیتم (۵ سری ۱۲ تایی) می‌باشد. ضریب همسانی درونی این آزمون با میانگین $0/90$ و ضریب پایایی باز آزمایی با میانگین $0/82$ گزارش‌شده است. همبستگی این آزمون با آزمون‌های هوشی وکسلر، استنفورد-بینه، مازهای پروتئوس و آدمک گودیناف در دامنه‌ای از $0/40$ تا $0/75$ به‌دست‌آمده است. میزان همبستگی آن با آزمون‌های غیرکلامی بیشتر گزارش‌شده است. در این پژوهش ملاک انتخاب افراد نمره هوشبهر ۹۰ و به بالا بوده است.

- مقیاس ارزیابی تعلل ورزی - نسخه دانش آموز^۱ (PASS): این مقیاس به وسیله‌ی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساخته شده است. مقیاس تعلل ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف (سؤالات ۹ تا ۱۷)، آمادگی برای امتحان (سؤالات ۱ تا ۶) و تهیه گزارش نیم‌سال (سؤالات ۲۰ تا ۲۵) ساخته شده و شامل ۲۷ گویه است که شش سؤال (سؤال‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷) آن برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به تعلل ورزی بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی در نظر گرفته شده است. بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی این شش سؤال منظور نشده است. در مقابل هر گویه، طیف چهارگزینه‌ای از «به‌ندرت» (نمره ۱) تا «تقریباً همیشه» (نمره ۴) قرار دارد. به‌منظور تعیین پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شد. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸۴ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسش‌نامه تعلل ورزی بود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری بود که با توجه به ارزش نسبتاً بالای عامل اول و بار عاملی مطلوب گویه‌ها هیچ‌یک از آن‌ها حذف نشدند. همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل پرسش‌نامه در سطحی مطلوب و معنادار بود. ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس برابر ۰/۹۱ بود (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای هر سه خرده مقیاس آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم‌سال به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۸ و ۰/۸۹ به‌دست آمد. ضریب پایایی مقیاس در پژوهش حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده، همچنین میزان همسانی درونی، به منزله شاخصی برای روایی مقیاس، در بعد اهمالکاری در آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، اهمالکاری در آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و اهمال کاری در تهیه گزارش نیم‌سال ۰/۸۹ گزارش شده است.

مقیاس فرسودگی تحصیلی: این پرسش‌نامه را برسو^۲ و همکاران (۱۹۹۷) ساخته‌اند. این پرسش‌نامه سه حیطه‌ی فرسودگی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسش‌نامه مذکور پانزده ماده دارد. که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بریبایم) دارد. پایایی پرسش‌نامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه‌ی

1. Procrastination Assessment Scale-student
2. Bresó

فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسش‌نامه را محققان با روش تحلیل شاخص برازندگی عامل تأییدی محاسبه‌شده که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مطلوب گزارش کرده‌اند (برسو و همکاران، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ به دست آمد.

روش اجرا: روش اجرای پژوهش به این صورت بود که بعد از هماهنگی و کسب مجوز و مراجعه به مدارس و انتخاب نمونه‌ی آماری، در نهایت از تعداد کل دانش‌آموزان شناسایی‌شده به‌عنوان اختلال یادگیری خاص، تعداد ۲۰ نفر در گروه آزمایش و تعداد ۲۰ نفر در گروه کنترل به تصادف گمارش شدند. ضمن توجیه این دانش‌آموزان و بیان اهداف پژوهش، از آن‌ها درخواست شد تا در دوره‌ی آموزشی شرکت نمایند. قبل از شروع روش‌های آموزشی، هردو گروه مورد مطالعه را تحت پیش‌آزمون قرار داده و آزمون‌های مذکور بر روی آن‌ها اجرا شد و از آن‌ها درخواست شد تا پرسشنامه‌های مورد نظر را تکمیل نمایند. مدت جلسات آموزشی ۸ جلسه یک و نیم‌ساعته بود و به‌صورت گروهی و در هفته یک‌بار، در محلی که توسط اداره آموزش و پرورش شهر اردبیل تعیین شد، اجرا گردید. پس از اتمام دوره‌ی آموزش، از دو گروه تحت درمان و گروه کنترل پس‌آزمون به عمل آمد و سپس داده‌های به دست آمده با استفاده از ابزار spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول ۱: محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان

جلسه‌ی اول: اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی
جلسه‌ی دوم: مروری بر جلسه قبل؛ آموزش آگاهی از هیجانات مثبت (شادی، علاقه‌مندی و عشق) و توجه به هیجانات مثبت و لزوم استفاده از آن‌ها همراه با مثال به‌صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانات مثبت عمده و ثبت در فرم مربوطه.
جلسه‌ی سوم: مروری بر جلسه قبل؛ آموزش آگاهی از هیجانات منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) و توجه به هیجانات منفی و لزوم استفاده از آن‌ها همراه با مثال به‌صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانات منفی عمده و ثبت در فرم مربوطه.
جلسه‌ی چهارم: مرور بر جلسه قبل؛ آموزش پذیرش هیجانات مثبت و پذیرش بدون قضاوت هیجانات مثبت و پیامدهای مثبت و منفی، تکلیف خانگی و نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجانات مثبت و ثبت در فرم مربوطه.
جلسه‌ی پنجم: آموزش جلسه چهارم اما برای هیجانات منفی به همراه تکلیف خانگی همان جلسه اما در مورد هیجانات منفی.
جلسه‌ی ششم: مرور جلسه قبل؛ آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت، آموزش تجربه ذهنی هیجانات مثبت به‌صورت تجسم ذهنی (شادی، علاقه‌مندی و عشق)، بازداری ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجانات.
جلسه‌ی هفتم: آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات منفی؛ مرور جلسه قبل، آموزش تجربه ذهنی هیجانات منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت) ابراز نامناسب و بازداری ابراز نامناسب این هیجانات.
جلسه‌ی هشتم: جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون.

۴. یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف معیار سنی گروه آزمایش به ترتیب ۱۰/۷۷ و ۰/۲۴ و گروه کنترل ۱۰/۸۰ و ۰/۲۶ با دامنه سنی ۱۰ تا ۱۱ سال بود.

جدول ۲، میانگین و انحراف معیار نمرات فرسودگی و تعلق‌ورزی تحصیلی را به تفکیک گروه‌ها نشان می‌دهد. با توجه به اینکه کسب نمرات کم در متغیرهای ذکر شده به منزله‌ی تأثیر آموزش است، مشاهده می‌شود که میانگین نمرات گروه آزمایش در هر دو متغیر در مرحله پس‌آزمون نسبت به گوه کنترل کاهش معناداری داشته است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای فرسودگی تحصیلی و تعلق‌ورزی تحصیلی به تفکیک گروه‌ها

کنترل				آزمایش				مؤلفه	متغیر وابسته
پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون			
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M		
۱/۵۸	۱۱/۶۹	۱/۶۶	۱۱/۶۲	۲/۶۰	۷/۵۴	۰/۱۳	۱۲/۱۱	خستگی تحصیلی	فرسودگی تحصیلی
۱/۷۰	۱۱/۴۴	۱/۰۵	۱۰/۹۸	۱/۲۳	۵/۹۵	۰/۰۴	۱۰/۵۳	بی‌علاقگی تحصیلی	
۲/۴۹	۱۰/۷۶	۲/۸۲	۱۰/۷۸	۲/۷۱	۹/۶۲	۱/۴۳	۱۱/۷۴	ناکارآمدی تحصیلی	
۳/۳۹	۳۳/۸۹	۲/۵۸	۳۳/۳۸	۲/۱۸	۲۳/۱۱	۳/۵۵	۳۴/۳۸	کل	
۲/۵۰	۶۳/۴۹	۳/۶۶	۶۲/۸۴	۲/۶۱	۳۹/۳۵	۳/۵۰	۶۳/۸۵		تعلق‌ورزی تحصیلی

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون‌های باکس و لوین استفاده شد. براساس آزمون باکس که برای هیچ‌یک از متغیرها معنی‌دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس به‌درستی رعایت شده است ($P=0/907$ ، $F=2/88$ و $BOX=7/190$) بر اساس آزمون لوین و عدم معنی‌داری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب متغیرهای فرسودگی تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی معنادار می‌باشد ($P \leq 0/001$ ، $F(4 \text{ و } 33)=37/43$ ، $F=0/264$ ، لامبدای ویلکز). نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای موردبررسی در بین دو گروه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد.

مطابق جدول ۴، براساس نتایج حاصل از آزمون مانکوا، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، آموزش تنظیم هیجان در مرحله پس‌آزمون بر مؤلفه‌های خستگی تحصیلی ($F=21/531$ ، $P < 0/001$)، بی‌علاقگی تحصیلی ($F=40/111$ ، $P < 0/001$)، ناکارآمدی تحصیلی ($F=85/893$ ، $P < 0/001$) و نمره کل تعلل‌ورزی تحصیلی ($F=91/455$ ، $P < 0/001$) اثر معناداری دارد؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش تنظیم هیجان در مرحله پس‌آزمون باعث کاهش فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص (گروه آزمایش) نسبت به گروه کنترل شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره مربوط به فرسودگی و تعلل‌ورزی تحصیلی

متغیر	آزمون	ارزش	df فرضیه	df خطا	F	P	Eta
گروه	پیلای - بارتلت	۰/۷۶۱	۴	۳۳	۳۷/۴۳	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۷۶۱
	لامبدای ویلکز	۰/۲۶۴	۴	۳۳	۳۷/۴۳	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۷۶۱
	هتلینگ لالی	۶/۴۳	۴	۳۳	۳۷/۴۳	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۷۶۱
	بزرگترین ریشه روی	۶/۴۳	۴	۳۳	۳۷/۴۳	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۷۶۱

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) بر روی نمرات تعلل‌ورزی تحصیلی و مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	مؤلفه	منابع تغییرات	Ss	df	MS	F	P
فرسودگی تحصیلی	خستگی تحصیلی	اثر پیش‌آزمون	۰/۴۹	۱	۰/۴۹	۰/۰۱۴	۰/۷۴۷
		گروه	۱۳۳/۶۵۸	۱	۱۳۳/۶۵۸	۲۱/۵۳۱	۰/۰۰۱
تعلل‌ورزی تحصیلی	بی‌علاقگی تحصیلی	اثر پیش‌آزمون	۱/۴۹۸	۱	۱/۴۹۸	۰/۲۱۱	۰/۱۹۳
		گروه	۲۳۰/۴۳۵	۱	۲۳۰/۴۳۵	۴۰/۱۱۱	۰/۰۰۱
تعلل‌ورزی تحصیلی	ناکارآمدی تحصیلی	اثر پیش‌آزمون	۴/۸۴۳	۱	۴/۸۴۳	۰/۳۲۷	۰/۹۸۴
		گروه	۳۷۹/۵۴۱	۱	۳۷۹/۵۴۱	۸۵/۸۹۳	۰/۰۰۱
تعلل‌ورزی تحصیلی	تعلل‌ورزی تحصیلی	اثر پیش‌آزمون	۱/۲۳۰	۱	۱/۲۳۰	۰/۳۲۹	۰/۴۳۱
		گروه	۴۵۱/۵۴۹	۱	۴۵۱/۵۴۹	۹۱/۴۵۵	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بود. نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان به‌طور معناداری موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص می‌شود. این یافته در راستای پژوهش‌های بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۱)، عباسی (۱۳۹۲)، محمدمامینی (۱۳۹۲)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۳) و میکاییلی و همکاران (۱۳۹۳) بوده و حاکی از مؤثر بودن این شیوه آموزشی در کاهش افت تحصیلی، بی‌برنامگی درسی و فرسودگی تحصیلی این دانش‌آموزان است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که تنظیم هیجان و مخصوصاً راهبرد مثبت باز ارزیابی شناختی هیجان‌ها باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد می‌شود (یو، ماتسوموتو و لروکس، ۲۰۰۶)، بنابراین آموزش تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص باعث می‌شود که آنان با استفاده‌ی درست از هیجان‌ها، آگاهی از هیجان‌ها و پذیرش آن‌ها و ابراز هیجان‌ها مخصوصاً هیجان‌ها مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به‌تبع آن میزان فرسودگی تحصیلی آن‌ها در ابعاد خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی کاهش پیدا خواهد کرد (عباسی، ۱۳۹۲). به‌عبارت‌دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به‌دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از این اختلال ممکن است از وجود هیجان‌ها مثبت و منفی خویش آگاهی نداشته باشند و هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های زندگی نتوانند به‌خوبی از هیجان‌ها خود استفاده کنند زیرا مشکلات جسمانی و روانی آنان باعث می‌شود که آنان در موقعیت‌های اجتماعی، خود را به‌صورت منفی ارزیابی کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های اجتماعی زندگی درگیر کنند که آثار منفی آن می‌تواند به‌صورت مشکلاتی در ابعاد فرسودگی تحصیلی ظاهر شود؛ اما آموزش تنظیم هیجان به آنان باعث می‌شود که از وجود هیجان‌ها منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با باز ارزیابی هیجان‌ها در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگه‌داشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی و به‌طور خاص فرسودگی تحصیلی خویش را کاهش دهند (عباسی، ۱۳۹۲). همچنین در تبیین این یافته شاید بتوان به این نکته اشاره کرد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در موقعیت‌های مختلف زندگی به‌احتمال‌زیاد نمی‌توانند از هیجان‌ها مثبت به‌صورت مفید استفاده نمایند و در مقابل به میزان زیادی از هیجان‌ها منفی برخوردارند و این امر موجب مشکلات دیگری از جمله درک منفی از خویش، نگرانی نسبت به روابط با دیگران و عملکرد اجتماعی نامناسب و به‌تبع آن عملکرد مناسب تحصیلی در آن‌ها می‌شود که خود دلیلی بر فرسودگی تحصیلی در آنان است.

همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که آموزش تنظیم هیجان به‌طور معناداری موجب کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص می‌شود. این یافته در راستای پژوهش‌های گروس (۲۰۰۷)، بالیکس و دورو (۲۰۱۶)، لطیفی و همکاران (۱۳۸۸)، قاسمی جوینه و همکاران (۱۳۹۵)، حبیب زاده و همکاران (۱۳۹۵) بوده و با در نظر داشتن این نکته که عناصر تشکیل‌دهنده و دخیل در تعلل‌ورزی متشکل از خودکارآمدی پایین، تکانشگری، خودکنترلی، حواس‌پرتی، سازمان‌دهی و انگیزش تحصیلی می‌باشند (استیل، ۲۰۰۷) قابل‌بحث و تفسیر می‌باشد. پژوهشگران در معدود پژوهش‌هایی که از درمان‌های مبتنی بر هیجان، روی افراد مبتلا به اختلال یادگیری استفاده کردند نشان داده‌اند که این درمان موجب کاهش مشکلات هیجانی این افراد می‌شود (مک کنزی، متیسون، مک کاسکی، همپلتون و مورای^۱، ۲۰۰۰). همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، حواس‌پرتی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تعلل‌ورزی می‌باشد، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هیجان‌ها می‌توانند ظرفیت توجه افراد (زیربنای حواس‌پرتی) را در هنگام تجربه فشار تحت تأثیر قرار دهند (ترنتاکاستا و ایزارد^۲، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند، هنگامی که افراد دارای ظرفیت مطلوب حافظه‌ی کاری، از راهبردهای تنظیم هیجانی ناسازگارانه‌ای استفاده می‌کنند، عملکردشان به‌طور منفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد (بیلوک و دکارو^۳، ۲۰۰۷). از سوی دیگر با توجه نقش باورهای غیرمنطقی در تعلل‌ورزی، همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، محققان نشان داده‌اند که درمان‌های مبتنی بر هیجان و درمان‌هایی که در آن‌ها مؤلفه‌های هیجانی، تنظیم هیجان و تجربه‌ی هیجان اصلاحی وجود دارد، می‌توانند موجب تغییر شناخت‌ها و باورهای ناکارآمد گردند (گروس، ۲۰۱۵). از این‌رو با توجه به پژوهش‌های ذکرشده می‌توان بیان کرد که هرچند تا به حال به‌طور مستقیم تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر تعلل‌ورزی کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص سنجیده نشده است، اما با توجه به نقش این درمان در کاهش مؤلفه‌های زیربنایی تعلل‌ورزی از جمله، توجه، سازمان‌دهی، باورها و خطاهای شناختی می‌توان نسبت به اثربخشی این مداخله اطمینان حاصل کرد. در تبیین دیگر نتایج به‌دست‌آمده، می‌توان به این اشاره کرد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از تعلل‌ورزی برای دور شدن از هیجان‌های منفی خود استفاده می‌کنند. بدین معنی که با به تعویق انداختن در وظایف خود از بعضی کارها که انجامشان باعث هیجان منفی می‌شود، از هیجان‌های منفی دور می‌مانند و بدین ترتیب احساس بد و منفی حاصل از انجام آن کار را تجربه نمی‌کنند. این افراد با استفاده از این روش به تدریج در تکالیف خود عقب‌افتاده و فشار روانی حاصل از انجام ندادن تکالیف موجب کاهش بهزیستی روانی، اجتماعی، بروز عوارض جسمانی ناشی از اختلالات روانی و در نتیجه کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود؛ بنابراین آموزش تنظیم هیجان به این

1. McKenzie, Matheson, McKaskie, Hamilton & Murray

2. Trentacosta & Izard

3. Beilock & DeCaro

افراد کمک می‌کند تا از هیجانات منفی خود آگاهی یافته و از عواملی که موجب بروز این هیجانات منفی در زمینه‌ی تحصیلی و زندگی اجتماعی شده، شناخت مناسب را پیدا کنند. علاوه بر این، این افراد می‌آموزند که به‌جای فرار از هیجانات منفی؛ آن‌ها را به‌درستی بپذیرند و به‌جای فرار از آن‌ها و جایگزین کردن تعلل برای آن، از مهارت‌های تعدیل و تنظیم هیجانی استفاده کرده و هیجانات مثبت مانند (من توانایی مقابله با قبول هیجان منفی ناشی از نمره‌ی کم در درس‌هایم را دارم و تلاش می‌کنم تا با نمره خوب در امتحان بعدی احساس خوشحالی کنم) را جایگزین هیجانات منفی کنند و به این صورت زمینه‌ی کاهش بسیاری از مشکلات ناشی از این اختلال: از جمله تعلل‌ورزی تحصیلی را فراهم آورند.

در کل می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که استفاده از مداخلات آموزش تنظیم هیجان می‌تواند با هدف قرار دادن هیجانات که نقش مهمی در رفتارهای ما در جامعه دارند، زمینه‌ساز کاهش بسیاری از مشکلات روانی- اجتماعی شود. این پژوهش نشان داد که با آموزش مناسب تنظیم هیجان، می‌توان تعلل‌ورزی تحصیلی این دانش‌آموزان را کاهش داد؛ بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که تمامی روانشناسان، روانپزشکان، مشاوران با برگزاری دوره‌های آموزشی برای این افراد، معلمین و خانواده‌های آن‌ها، بستر مناسبی برای کاهش مشکلات روانی، رفتاری و اجتماعی این دانش‌آموزان فراهم آورند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدود بودن نمونه پژوهش به شهر اردبیل که تعمیم نتایج به سایر مناطق جغرافیایی کشور با مشکل مواجه می‌کند. همچنین نمونه پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر کلاس پنجم ابتدایی بود که تعمیم نتایج به سایر گروه‌های جنسی و سنی را با مشکل روبرو می‌کند. علاوه بر این نداشتن دوره پیگیری از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود؛ لذا پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های مشابه در سایر مناطق کشور و بر روی سطوح سنی و جنسی مختلف انجام شود تا با اطمینان کامل بتوان نتایج را تعمیم داد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی دوره پیگیری نیز انجام شود.

منابع

- بدری گرگری، رحیم؛ مهدوی، علی و ضرابی، محمدتقی. (۱۳۹۱). «نیمرخ انگیزشی دانش آموزان و فرسودگی تحصیلی». *مجله پژوهشی دستاوردهای روان‌شناختی*، ۱۹(۲)، ۴۵-۶۲.
- بگیان کوله‌مرز، جواد؛ پژوهی‌نیا، شیما و رضازاده، بابک. (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش گروهی همدلی بر بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ADHD». *فصلنامه‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۲)، ۲۸-۶.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ بسطامی، مالک و غضنفری، هادی. (۱۳۹۵). «اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۱۷۰-۱۵۷.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۳). «مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص»، *فصلنامه‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۳)، ۳۸-۲۲.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمد آقا. (۱۳۸۶). «رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت». *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳ و ۴)، ۸۰-۶۱.
- حسین‌چاری، مسعود و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). «پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری». *فصلنامه‌ی پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲(۴)، ۷۳-۶۳.
- حیدری، محمود. (۱۳۸۹). *بررسی جایگاه خودناتوانسازی در مدل ساختاری پیش‌بین موفقیت تحصیلی*، پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.
- خرمائی، فرهاد؛ زابلی، مصطفی. (۱۳۹۷). «بررسی رابطه بین سبک‌های حل مسأله و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۳۸-۱۷.
- دلاور، علی. (۱۳۸۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*، تهران: انتشارات رشد.
- سیدعباس‌زاده، میر محمد؛ گنجی، مسعود و شیرزاده، علی. (۱۳۸۲). *بررسی رابطه هوش با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی تحصیلی مدارس استعدادهای درخشان شهرستان اردبیل*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان اردبیل.
- شفیعی، بیژن؛ توکل، سمیرا؛ علینیا، لیلا؛ مراثی، محمدرضا؛ صداقتی، لیلا و فروغی، رقیه. (۱۳۸۷). «طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه‌های اول تا پنجم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در شهر اصفهان». *مجله‌ی علوم پزشکی دانشگاه تهران*، ۱۷(۲)، ۵۳-۶۰.
- فتحی، آیت‌اله؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و میرنسب، میر محمود. (۱۳۹۴). «اثربخشی راهبردهای کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی در تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسط شهر تبریز». *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۸(۸)، ۵۷-۴۵.

- فلاح چای، حمیدرضا. (۱۳۷۳). بررسی اختلال خواندن و نوشتن در بین دانش‌آموزان ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه تربیت مدرس.
- قاسمی، رضا؛ موسوی، سید ولی‌اله؛ ظنی‌پور، آذین و حسینی صدیق، مریم‌السادات. (۱۳۹۵). «رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان». *دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۴۱-۱۳۴.
- عباسی، مسلم. (۱۳۹۲). *اثربخشی آموزش‌های پذیرش/ تعهد و تنظیم هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی، سازگاری و رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی*. پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.
- گنجی، مهدی. (۱۳۹۲). *آسیب‌شناسی روانی بر اساس DSM-5*. تهران: انتشارات ساوالان.
- لطیفی، زهره؛ امیری، شعله؛ ملک‌پور، مختار و مولوی، حسین. (۱۳۸۸). «اثربخشی آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری». *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۳)، ۷۰-۸۴.
- محمداسماعیل، الهه و هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۱). «انطباق و هنجاریابی آزمون ریاضیات ایرانی کی-مت». *مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۲(۴)، ۳۳-۳۲۳.
- محمدامینی، زرار. (۱۳۹۲). *مقایسه راهبردهای آموزش خودتنظیمی و حل مسئله روی فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.
- مرادی، مسعود؛ فتحی، داود؛ غریب‌زاده، رامین و قائیدفر، زیبا. (۱۳۹۵). «مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری». *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۷(۳)، ۲۵۶-۲۴۸.
- میکاییلی، نیلوفر؛ رجبی، سعید؛ عباسی، مسلم و زمانلو، خدیجه. (۱۳۹۳). «بررسی ارتباط تنظیم هیجان و هیجانات مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی دانشجویان». *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۳۲)، ۵۳-۳۱.
- نریمانی، محمد؛ عالی ساری نصیرلو، کریم و موسی‌زاده، توکل. (۱۳۹۳). «مقایسه‌ی اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان و کنترل تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری». *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳)، ۹۹-۷۹.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistic manual of mental disorders-Text revision* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Amstatter, A. (2008). "Emotion regulation and anxiety disorders". *Journal of anxiety disorders*, 22(2), 211-221.
- Balkis, M., Duru, E. (2016). "Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form". *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459.
- Barratt, E. S. (1993). *Impulsivity: Integrating cognitive, behavioral, biological, and environmental data*.

- Beilock, S. L., DeCaro, M. S. (2007). "From poor performance to success under stress: Working memory, strategy selection, and mathematical problem solving under pressure". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33(6), 983.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). "In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?". *Applied psychology*, 56(3), 460-478.
- Fee, R. L., Tangney, J. P. (2000). "Procrastination: A means of avoiding shame or guilt?". *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167-184.
- Gross, J. J., John, O. P. (2003). "Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being". *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Gross, J. J. (2015). "Emotion regulation: Current status and future prospects". *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Habibzadeh, A., Pourabdol, S., & Saravani, S. (2015). "The effect of emotion regulation training in decreasing emotion failures and self-injurious behaviors among students suffering from specific learning disorder (SLD)". *Medical journal of the Islamic Republic of Iran*, 29, 1054-1061.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). "Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement". *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530.
- Kim, K. R., Seo, E. H. (2015). "The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis". *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Mauss, I. B., Evers, C., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2006). "How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 589-602.
- McKenzie, K., Matheson, E., McKaskie, K., Hamilton, L., Murray, G. C. (2000). "Impact of group training on emotion recognition in individuals with a learning disability". *British Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 143-147.
- Mohammadi, M. R., Ahmadi, N., Khaleghi, A., Mostafavi, S. A., Kamali, K., Rahgozar, M., & Sarraf, N. (2019). "Prevalence and correlates of psychiatric disorders in a national survey of Iranian children and adolescents". *Iranian journal of psychiatry*, 14(1), 1-15.
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Van der Linden, M. (2015). "Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach". *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., Holopainen, L. (2009). "Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies". *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Solomon, L. J., Rothblum, E. D. (1984). "Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates". *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure". *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.

- Strongman, K. T., Burt, C. D. (2000). "Taking breaks from work: An exploratory inquiry". *The Journal of psychology*, 134(3), 229-242.
- Toppinen-Tanner, S., Ojajarvi, A., Väänänen, A., Kalimo, R., & Jäppinen, P. (2005). "Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes". *Behavioral medicine*, 31(1), 18-32.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E. (2007). "Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade". *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Yoo, S. H., Matsumoto, D., LeRoux, J. A. (2006). "The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment". *International Journal of Intercultural Relations*, 30(3), 345-363.
- Zhang, Y., Gan, Y., Cham, H. (2007). "Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis". *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.