# کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری از راه آموزش بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی

دکتر زهرا ترازی[۱]، دکتر ملوک خادمی اشکذری[۲]، دکتر مهناز اخوان تفتی[۳]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۱۱ تجدیدنظر: ۱۳۹۸/۷/۹
پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۵/۱۹

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران انجام شد. **روش:** این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی همراه با مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری بود. ۴۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری ۸ تا ۱۲ ساله به روش تصادفی ساده انتخاب شدند و به صورت تصادفی در سه گروه آزمایش و یک گروه گواه قرار گرفتند. آموزش‌های بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی در ۸ جلسه یک ساعته، به سه گروه آزمایش ارائه شد. از پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شدند. **یافته‌ها:** آموزش‌های بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی باعث کاهش معنادار فرسودگی تحصیلی شد. با این تفاوت که برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی در کاهش فرسودگی تحصیلی موفق‌تر از برنامه‌های آموزشی تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی بود. **نتیجه‌گیری:** برنامه‌های آموزشی که از رویکرد شناختی اجتماعی بندورا برای طراحی بسته‌های آموزشی بهره می‌گیرند، تأثیرات معنی‌دار بیشتری دارند. بنابراین، استفاده از نتایج پژوهش در طراحی برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه و بهبود دستاوردهای آموزشی مؤثر است.

**واژه‌های کلیدی:** *ناتوانی یادگیری، بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی، حل مسئله شناختی-اجتماعی، فرسودگی تحصیلی.*

۱. **نویسنده مسئول:** دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا (س) تهران. ایران
۲. دانشیار روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهرا (س).تهران. ایران
۳. دانشیار روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهرا (س).تهران.ایران

# Reducing The Academic Burnout of Students with Learning Disabilities Through Attributional Retraining, Emotional Regulation, and Social Cognitive Problem Solving

**Zahra Tarazi[1], Ph.D.,**
**Molok Khademi Ashkezari[2], Ph.D.,**
**Mahnaz Akhavan Tafti[3], Ph.D.**

**Received: 01. 31.2019 Revised: 10.11.2019**
**Accepted: 08.19.2020**

## Abstract

**Objective**: The aim of this research was to investigate and compare the effectiveness of attributional retraining program, emotion regulation and cognitive-social problem solving on reduction of academic burnout in students with early learning disabilities in Tehran. **Method**: This was a quasi-experimental study with pretest-posttest and follow-up.The participants consisted of 40 students with learning disability aged 8-12 years.They were selected through simple random sampling and randomly divided into three experimental groups and one control group. Attributional retraining, emotion regulation and social-cognitive problem solving training were presented in eight sessions, each lasting 1 hour in the 3 experimental groups. Brosu et al. academic burnout questionnaire(1997) was used in the pretest, posttest, and follow-up stages. The data were analyzed using repeated measure. **Result:** The results showed that attributional retraining, emotion regulation and social-cognitive problem solving training caused a significant decrease in the students academic burnout. Attributional retraining program was more successful in decreasing the academic burnout than emotion regulation and cognitive-social problem solving training program. **Conclusion:** Educational programs that use the social cognitive approach of Bandura in design educational packages have more significant effects. Therefore, the use of the present research results can be effective in the designing of preventive educational programs and improving educational achievements.

**Keywords**: *Learning disability, Attributional retraining, Emotion regulation, Cognitive-social problem solving, Academic burnout*

1. **Corresponding Author:** PhD, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran. **Email**: taraziza88@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran
3. Associate Professor, Department of Educational Technology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran

[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

**مقدمه**

یکی از بزرگ‌ترین و شاید جنجال‌برانگیزترین مقوله‌های آموزش و پرورش استثنایی ناتوانی یادگیری است. اصطلاح ناتوانی یادگیری را اولین بار ساموئل کرک در سال ۱۹۶۳ برای توصیف گروهی از کودکان که در تحول زبان، گفتار، خواندن و مهارت‌های ارتباطی دچار ناتوانی بودند، پیشنهاد کرد. مفهوم ناتوانی یادگیری (LD) با مفهوم عدم پیشرفت غیرمنتظره معادل است. این مفهوم به‌ویژه برای دانش‌آموزانی کاربرد دارد که اگرچه فرصت کافی برای یادگیری دارند ولی قادر به گوش‌دادن، صحبت‌کردن، خواندن، نوشتن و یا توسعه مهارت‌های ریاضی براساس توانایی‌های خود نیستند (اخوان‌تفتی، حیدرزاده، خادمی، ۲۰۱۴). کودکان با ناتوانی یادگیری اغلب تا قبل از سن مدرسه شناسایی نمی‌شوند و مشکلات آنها در دوران مدرسه و در مواجه با تکالیف درسی خاص مشخص می‌شود و ممکن است در چند درس یا فقط در یک درس خاص دچار مشکل باشند (گنجی، ۱۳۹۲). تاکنون تعاریف مختلفی درباره ناتوانی‌های یادگیری مطرح شده است. یکی از کامل‌ترین تعاریف به‌وسیله «کمیته مشترک ملی ناتوانی‌های یادگیری» ارائه شده است. بنابراین تعریف ناتوانی‌های یادگیری به گروهی ناهمگن از ناتوانی‌ها اطلاق می‌شود که به صورت دشواری جدی در فراگیری و کاربرد گوش‌دادن، حرف‌زدن، خواندن، نوشتن و محاسبه تظاهر می‌کند. این ناتوانی‌ها شاید منشأ عصب‌شناختی داشته و یک روند تحولی دارد که پیش از دبستان شروع و تا بزرگسالی ادامه پیدا می‌کند (گارتلند و استروس‌یندر، ۲۰۰۷). افراد با ناتوانی یادگیری مشکلات ویژه‌ای در یادگیری تحصیلی (خواندن، نوشتن و ریاضی) دارند. براساس راهنمای تجدیدنظر شده تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM)، حدود ۲ تا ۱۰ درصد از کودکان مبتلا به این ناتوانی هستند و بیشتر تعداد پسرها سه برابر دخترها است (اخوان تفتی، ۲۰۱۴).

تلاش و کوشش دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت برای رشد همه جانبه افراد است که پایه و اساس آن را کودکان و نوجوانان تشکیل می‌دهند (آلیسون، ۲۰۰۴). با توجه به اینکه از بین دوره‌های مختلف زندگی انسان، دوران کودکی و نوجوانی از مهم‌ترین و حساس‌ترین مراحل زندگی (تغییرات عمیق) هر فرد به شمار می‌رود، مشکلات یادگیری این سنین می‌تواند زمینه‌ساز ناسازگاری‌های تحصیلی و اجتماعی آینده کودک شوند. در این دوران، تغییراتی در جنبه‌های مهم روانی، عقلانی، جسمانی و اجتماعی کودک و نوجوان رخ می‌دهد که هرکدام به نوعی بر او اثر می‌گذارد. کودکان و نوجوانان در این دوران شناخت گسترده‌تری از خود و همسالان پیدا می‌کنند؛ نقش‌های متفاوتی را برعهده می‌گیرند و مهارت‌های تازه‌ای پیدا می‌کنند (کارپیک، هودک، کاردوم، ۲۰۱۵). در هر جامعه سلامت کودکان و نوجوانان اهمیت ویژه‌ای دارد و توجه به بهداشت روانی آنها کمک می‌کند تا از نظر روانی و جسمی سالم باشند و نقش اجتماعی خود را بهتر ایفا کنند (خدام، مدانلو، ضیایی و کشتکار، ۱۳۸۸). در این راستا، شناخت صحیح ابعاد مختلف جسمی و روانی این گروه سنی و کوشش در راه تأمین شرایط مادی و معنوی مناسب برای رشد بدنی، عاطفی و فکری آنان واضح‌تر از آن است که احتیاج به تأکید داشته باشد (همان منبع).

ناتوانی‌های یادگیری با شیوع ۵ تا ۱۵ درصد مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی و اجتماعی به شمار می‌رود. از جمله متغیرهایی که در ضعف یادگیری کودکان ناتوان تأثیرگذار است، فرسودگی تحصیلی است (رستم‌اوغلی، خشنودنیای چماچایی، ۱۳۹۲). اصطلاح فرسودگی که اولین بار به‌وسیله فرودنبرگر مطرح شد و براساس مفهوم‌پردازی مسلش و جکسون (۱۹۸۱) بنا شده است، به‌عنوان خستگی هیجانی، زوال شخصیت و افت عملکرد ناشی از استرس مزمن مرتبط با مشاغل انسانی تعریف می‌شود



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

(سلیمانی‌فر و شعبانی، ۲۰۱۲). بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه فرسودگی روی پرستاران، معلمان و کارکنان انجام شد اما در دهه‌های اخیر این مفهوم به حوزه آموزش نیز گسترش یافته است. فرسودگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین زمینه‌های پژوهشی در آموزش است که کلیدی برای فهم دامنه رفتارهایی است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (استیو، ۲۰۰۳). براساس پژوهش‌های انجام‌شده، فرسودگی تحصیلی با نشانه‌هایی مانند خستگی جسمی و ذهنی، ترک مطالعه و افت عملکرد تحصیلی مشخص شده است (سالانووا، مارتینز، برسو و لورنز، ۲۰۰۵؛ مارائو، ۲۰۰۹) و می‌تواند با اثرهای مخرب فراوان همراه باشد. از جمله این اثرهای مخرب می‌توان به مشکلاتی مانند خستگی مزمن، سردرد، غیبت کلاسی، بی‌حوصلگی، تحریک‌پذیری، بی‌تابی، عدم تمرکز ناشی از اضطراب، افسردگی، عزت نفس پایین و نبود انگیزه اشاره کرد (سالانوا و همکاران، ۲۰۰۵؛ مارائو، ۲۰۰۹). پژوهش‌های مختلف نشان دادند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص نرخ بالاتری از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به کودکان عادی دارا می‌باشند (فریلیچ و شچمن، ۲۰۱۰؛ آیورباچ، گروس تیشور، مانور و شالو، ۲۰۰۸). ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۴) در پژوهشی نشان دادند کودکان با ناتوانی خواندن نسبت به کودکان عادی بیشتر دچار افت تحصیلی می‌شوند. بارات (۱۹۹۴) نیز در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به‌ویژه فراگیران با مشکلات مربوط به ناتوانی ریاضی، بیشتر مستعد فرسودگی تحصیلی هستند. دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری در طول مدت تحصیل بیشتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند (سالملا-آرو، ساولاینن و هولاپانن، ۲۰۰۸).

از جمله مداخله‌هایی که منابع مقابله‌ای کودکان و نوجوانان را افزایش داده و می‌تواند منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی آنان شود، آموزش بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی است که این سه برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی اجتماعی بندورا است. پژوهش‌ها در روان‌شناسی و علوم تربیتی نیاز به مداخله تئوری‌محور دارد و استفاده از تئوری برای ایجاد مداخله‌های آموزشی تأثیرگذار بسیار مهم و حیاتی است. براساس شواهدی مبنی بر اثربخشی مداخله‌های تئوری‌محور، در طول دهه گذشته استفاده از تئوری‌های شناختی به‌عنوان اساس برنامه‌های آموزشی توصیه شده است (جموت و همکاران، ۲۰۰۷). در این مطالعه نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۹۸) به‌عنوان محور مداخله و شیوه آموزش استفاده شد. تئوری شناختی اجتماعی فرض می‌کند که افراد با مشاهده دیگران در مجموعه اجتماعی یاد می‌گیرند. بندورا معتقد است که رفتار انسان را می‌توان به صورت تعامل متقابل بین تأثیرات رفتاری، شناختی و محیطی، بهتر درک کرد. او با این ادعا بر نقش تأثیرات محیطی در رشد روان‌شناختی تأکید می‌کند، اما با این حال معتقد است که محیط ما ساخته خودمان است. عنوان شناختی- اجتماعی، عنوان مناسبی است که هم به خاستگاه اجتماعی رفتار و هم به بعد شناختی رفتار توجه دارد (کدیور، ۱۳۹۳).

بازآموزی اسنادی با بازسازی توضیح‌های دانش‌آموزان از عملکرد ضعیف خود، در پی تشویق اسنادهای قابل مهار (مانند تلاش) و جایگزینی آنها با اسنادهای غیرقابل مهار (مانند هوش و توانایی) است. در بازآموزی اسنادی (AR) هدف شناسایی علل موفقیت و شکست دانش‌آموزان و تغییر شیوه تفکر آنها در مورد اسنادهای علّی، شکست‌ها و موفقیت‌ها است (دوک، ۲۰۰۱). به این ترتیب، نسبت‌دادن موفقیت به توانایی، اعتمادبه‌نفس، شور و علاقه، سطح انتظار و علاقه‌مندی فرد برای نیل به موفقیت‌های



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

بعدی افزایش می‌دهد (احدی، ۱۳۷۳).نتایج پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که آموزش بازآموزی اسنادی بر بهبود مهارت‌های تحصیلی در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تأثیر بسیار مثبتی دارد (برایانت، ۲۰۰۰؛ هریس و گراهام، ۲۰۰۳؛ ویلتز، ۲۰۰۳). چاپین و دایک (۲۰۰۲) و فوراسترلینگ (۲۰۰۴) معتقدند که عدم آگاهی از نقش بازآموزی اسنادی باعث فرسودگی تحصیلی و منفعل‌شدن دانش‌آموز در جریان یادگیری می‌شود. چنان‌چه دانش‌آموزان بتوانند یاد بگیرند که چگونه سبک اسنادی خود را کنترل کنند، پیشرفت شایان توجهی در امر آموزش به وقوع می‌پیوندد.

تنظیم هیجانی به‌عنوان یک رویکرد مداخله‌ای به توانایی فهم هیجان‌ها و تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌ها اشاره دارد (فلدمن بارت، گراس، کریستنسن، بنونتو، ۲۰۰۱؛ گراس، ۲۰۰۱). دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به علت مشکلات ویژه‌ای که با آن مواجه هستند، مشکلات هیجانی بیشتری دارند (استر، ۲۰۰۳). برخورداری از مهارت تنظیم هیجان در کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری می‌تواند سهم عمده‌ای داشته باشد (گرازیانو، ریویس، کن، کالکینز، ۲۰۰۷). مداخله گروهی تنظیم هیجان تأثیر مثبتی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دارد (گراتس و گاندرسون، ۲۰۰۶). موقعیت‌های تحصیلی پر از چالش‌هایی است که ممکن است تهدیدی برای بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان محسوب شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد تنظیم هیجان با بسیاری از عوامل زمینه‌ساز فرسودگی تحصیلی همچون افسردگی و اضطراب رابطه معناداری دارد. درواقع افرادی که بتوانند به تنظیم هیجان‌های خود به‌خصوص آن بخش از هیجان‌هایی که ناخوشایند است، بپردازند، میزان کمتری از افسردگی و اضطراب را تجربه خواهند کرد که همه اینها با کاهش فرسودگی تحصیلی مرتبط است (روزنتال و همکاران، ۲۰۱۵). نتایج یک بررسی نشان می‌دهد که تنظیم هیجان باعث افزایش کیفیت رابطه شاگرد و استاد می‌شود و دانش‌آموزانی که از تنظیم هیجان بالاتری برخوردار باشند، علاقه‌مندی تحصیلی بالاتری دارند و موفقیت بیشتری را کسب می‌کنند (گرازیان، ریویس، کن، کالکینز، ۲۰۰۷). نتایج پژوهشی دیگر نیز نشان می‌دهد که بین تنظیم هیجان و هیجان‌های خوشایند در محیط درس با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. درواقع برخورداری از مهارت تنظیم هیجان به همراه هیجان‌های خوشایند باعث کسب نمرات بیشتر در محیط آموزشگاهی می‌شود (ویلاویسنکیو، برناردو، ۲۰۱۳).

رویکرد مداخلاتی دیگر، آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی است. بررسی‌ها نشان می‌دهند که کودکان با ناتوانی یادگیری در مهارت حل مسئله شناختی- اجتماعی یا میان‌فردی به‌عنوان یک بعد مهم و پیچیدهٔ قابلیت اجتماعی دارای کاستی‌هایی بوده، از این نظر در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی قرار دارند (تورو، ویسبرگ، گوار و لایبن‌اشتین، ۱۹۹۰). حل مسئله شناختی- اجتماعی فرایندی شناختی- رفتاری است که فرد به کمک آن راهبردهای مؤثر و سازگارانه برای مشکلات روزمره را شناسایی یا ابداع می‌کند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۷). در زمینه آموزش حل مسئله اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی پژوهش‌های کمتری انجام شده است. یانگ (۲۰۰۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که حل مسئله اجتماعی یک رابطه منفی و معنادار با فرسودگی تحصیلی و یک رابطه مثبت و معنادار با عملکرد تحصیلی دارد. فورنلس و الیورس (۲۰۰۰) نشان دادند که رویکرد حل مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. بارکر (۲۰۰۲) دریافت که بین توانایی حل مسئله اجتماعی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. در پژوهشی نیز احدی، نریمانی، میرزایی و ابوالقاسمی (۱۳۸۸) به اثربخش‌بودن آموزش مهارت حل مسئله بر بهبود عملکرد تحصیلی اشاره کرده‌اند.



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

براساس آنچه بیان شد، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر الگوی شناختی- هیجانی-اجتماعی- رفتاری، اثربخشی بالایی در درمان و کاهش علایم و نشانگان بسیاری از ناتوانی‌ها و اختلال‌های روان‌شناختی دارند. روان‌شناسان تربیتی حامی رویکرد شناختی اجتماعی بندورا، با گذشت چندین سال از ظهور این گرایش، در تلاش هستند تا با کاربست اصول و فنون موجود در این نظریه، به عملیاتی‌کردن اهداف و طراحی بسته‌های آموزشی متعدد اقدام کنند. با توجه به اینکه دوره دبستان سن یادگیری و آموزش‌پذیری است و از لحاظ مبانی زیستی، روان‌شناختی و عاطفی- اجتماعی دوره بسیار مهمی محسوب می‌شود، وجود هر نوع نارسایی و خلل در این دوره، به‌طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی کودک تأثیر به‌سزایی خواهد داشت و می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات یادگیری و ناسازگاری‌های تحصیلی و اجتماعی آیندهٔ کودک شوند. از این رو، هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی بسته‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی-اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران بود. از بعد کاربردی نیز نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده معلمان دوره ابتدایی، متخصصان حوزه ناتوانی یادگیری و پژوهش‌گران علاقه‌مند در این زمینه قرار گیرد. از این رو سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بین تأثیر سه روش آموزش بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی، و حل مسئله شناختی- اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تفاوت وجود دارد؟

## روش

این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی بود که در چارچوب طرح‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر ۸ تا ۱۲ ساله پایه دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی مراجعه‌کننده به مراکز ویژه ناتوانی‌های یادگیری شهر تهران در سال تحصیلی۹۶-۱۳۹۷ که در مرکز ناتوانی‌های یادگیری مشغول دریافت آموزش‌های لازم هستند، تشکیل داد. نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده انجام شد. نخست از بین مراکز ناتوانی یادگیری در شهر تهران به‌طور تصادفی یک مرکز انتخاب شد. سپس نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز (۱۰ دختر و ۳۰ پسر) با ناتوانی یادگیری ۸ تا ۱۲ ساله به‌طور کاملاً تصادفی با جلب رضایت آزمودنی‌ها و والدین آنها از بین دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری که با تشخیص روانپزشک و روان‌شناس مرکز و اجرای آزمون وکسلر و آزمون‌های خواندن، نوشتن و ریاضی با ناتوانی یادگیری شناخته شده بودند، برای اجرای برنامه‌های آموزشی انتخاب شدند و به صورت کاملاً تصادفی به چهار گروه ۱۰ نفره تقسیم شدند و در ادامه به صورت کاملاً تصادفی در سه گروه آزمایشی و یک گروه گواه جای گرفتند. این دانش‌آموزان با توجه به پرونده خود تنها ناتوانی یادگیری داشتند و اختلال همراه دیگری نداشتند. همچنین در این پژوهش انواع ناتوانی یادگیری جدا نشد و به‌طور کلی بررسی شدند. معیارهای ورود به برنامه آموزشی برای دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش شامل همگی دانش‌آموزان ورودی پایه دوم تا ششم دوره ابتدایی و در رده سنی ۸ تا ۱۲ سال در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۷ بود، دانش‌آموزان شرکت‌کننده همزمان با این پژوهش در هیچ دوره آموزشی خدمات روان‌شناختی شرکت نکنند و دانش‌آموزان شرکت‌کننده دارای بهره‌هوشی طبیعی بودند و براساس پرونده سلامت خود و تشـخیص روانپزشک مرکز هیچ‌گونه نقیصه حسی و سایر اختلال‌های همراه از قبیل اختلال رفتاری، حسی حرکتی و اوتیسم نداشتند. دو جلسه غیبت در کلاس‌های آموزشی، مواجه با رویدادهای استرس‌زای شدید یا ابتلا به بیماری و انصراف خود دانش‌آموز، مصرف داروهای



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

محرک از سوی دانش‌آموز و پیشینه شرکت در جلسه‌های مداخله‌ای مشابه با بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی یا حل مسئله به‌عنوان ملاک‌های خروج در نظر گرفته شد. درنهایت با توجه به ملاک‌های ورود و خروج، برای هر گروه ۱۰ دانش‌آموز (در مجموع ۴۰ نفر) برای ورود به پژوهش مناسب بودند. به منظور برآورد حجم نمونه، از روش پیشنهادی کوهن (کوهن، ۱۹۸۶ به نقل از سرمد، بازرگان و حجازی،۱۳۹۰) استفاده شد. بر این اساس، در پژوهش حاضر که چهار گروه آزمایش و گواه دارد، با پذیرش $\alpha$=۰/۰۵ و حجم اثر برابر با ۰/۵۰، با انتخاب ۱۰ مشارکت‌کننده برای هر گروه، می‌توان به توان آزمون برابر با ۰/۹۰ دست پیدا کرد. در مرحله بعد برای مادران دانش‌آموزانی که در جلسه‌های آموزشی شرکت می‌کردند، توضیحاتی درباره مداخله آموزشی داده شد. سپس از والدین رضایت‌نامه کتبی گرفته شد. فرایند اجرای پژوهش ۴ ماه به طول انجامید. ابزار استفاده‌شده برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش، آزمون فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) بود.

**ابزار**

برای سنجش فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (برسو، سالانوا و اسچافلی، ۱۹۹۷) استفاده شد(نعامی،۱۳۸۸). این پرسشنامه در سال (۱۹۹۷) به‌وسیله برسو، سالانوا و اسچافلی ساخته شد. پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی، یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارامدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه ۱۵ ماده دارد که در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ندارم) و ناکارامدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بر بیایم) دارد. پایایی پرسشنامه را برسو، سالانوا و اسچافلی(۱۹۹۷) براساس خرده‌مقیاس‌ها، ۰/۷۰ برای خستگی تحصیلی، ۰/۸۲ برای بی‌علاقگی تحصیلی و ۰/۷۵ برای ناکارامدی تحصیلی گزارش کرده‌اند. در ضمن اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه کردند که شاخص‌های برازندگی تطبیق (CFI)، شاخص‌های برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) را مطلوب دانسته‌اند (برسو، سالانوا و اسچافلی،۲۰۰۷). نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارامدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. در پژوهش حاضر آلفای‌کرونباخ محاسبه‌شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای حیطه‌های خستگی‌هیجانی، بدبینی و ناکارامدی درسی به‌ترتیب ۰/۶۱، ۰/۶۸ و ۰/۵۸ به دست آمد.

*روش اجرا*

روش اجرای پژوهش به این صورت بود که پس از انتخاب تصادفی دانش‌آموزان در چهار گروه (سه گروه آزمایش و یک گروه گواه)، دانش‌آموزان به صورت تصادفی در گروه‌ها قرار گرفتند. دوره آموزشی بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی در ۸ جلسه، هفته‌ای یک‌بار به مدت یک ساعت در مرکز ناتوانی یادگیری برگزار شد. مداخله دوره‌های آموزشی به‌وسیله پژوهشگر مطالعه حاضر انجام شد. گروه شاهد هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد. پس از اتمام مداخله‌ها، از هر چهار گروه پس‌آزمون به عمل آمد. یک ماه پس از اتمام مداخله‌ها، چهار گروه دوباره با استفاده از ابزار پژوهش ارزیابی شدند. در جهت رعایت ملاحظه‌های اخلاقی، قبل از برگزاری کارگاه‌ها، توضیحات لازم درباره اهداف و محتوای جلسه‌ها به والدین داده شد. شرکت در کارگاه‌ها آزادانه و اختیاری بود. از والدین و دانش‌آموزان رضایت‌نامه کتبی اخذ شد. به افراد توضیح داده شد که اطلاعات شخصی آنها و تمام حرف‌هایی که در طول جلسه‌ها می‌زنند، محرمانه



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

می‌ماند و از داده‌های آماری پرسشنامه‌ها بدون ذکر نام، نام مرکز و تنها برای مقاصد پژوهشی استفاده می‌شود.

*برنامه‌های مداخله*

در این پژوهش، برای آموزش روش بازآموزی اسنادی از روش توضیح مستقیم و از بسته آموزشی گلپرور (۱۳۸۸) استفاده شد. وی ضرایب روایی و اعتبار این بسته آموزشی را ۰/۹۲ و ۰/۸۶ گزارش کرده است. محتوای برنامه آموزشی تنظیم هیجان براساس بسته آموزشی مدل جیمز گروس (۲۰۰۲) تدوین شد و برنامه آموزشی حل مسئله شناختی- اجتماعی براساس بسته آموزشی دو مدل بستر- استرات (۲۰۰۰) و اسپیواک و شوره (۲۰۰۰)، به لحاظ اثربخشی آنها در مطالعه‌های گذشته طراحی شد. بسته‌های آموزشی براساس مدل‌های مطرح‌شده به صورت فردی و یا به صورت گروه‌های دو یا سه نفره در محل مرکز ناتوانی یادگیری در ۸ جلسه آموزش داده شد. در آغاز هر جلسه، محتوای جلسه قبل مرور شد و تکالیفی که باید در طول هفته انجام شود، بررسی می‌شد. سپس محتوای آموزشی مربوط به آن جلسه آموزش داده می‌شد و افراد تمرین‌های مربوط به آن را انجام می‌دادند. در انتها، مطالب ارائه‌شده جمع‌بندی و تکالیف خانگی برای جلسه آینده توضیح داده شد. خلاصه محتوای جلسه‌های گروه بازآموزی اسنادی در جدول ۱ و خلاصه جلسه‌های تنظیم هیجانی در جدول ۲ و خلاصه جلسه‌های گروه حل مسئله شناختی- اجتماعی در جدول ۳ آمده است. داده‌ها با استفاده از آزمون repeated measure در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ تجزیه و تحلیل شدند.

**جدول ۱ خلاصه محتوای جلسه‌ها و فعالیت‌های انجام‌شده در گروه بازآموزی اسنادی**

| جلسه‌ها | خلاصه محتوای جلسه‌ها |
|---|---|
| **جلسه اول** | معارفه و آشنایی با دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری، بحث پیرامون اهداف آموزشی و بیان چارچوب و قواعد شرکت در برنامه آموزشی |
| **جلسه دوم** | آموزش گفتگوی درونی از راه ارائه مثال، به منظور آگاه‌ساختن دانش‌آموزان نسبت به تأثیر گفته‌های خود درباره رویدادهای ناخوشایند |
| **جلسه سوم** | تغییردادن سبک اسناد دانش‌آموزان با ارائه توضیح درباره سبک اسناد و اشاره به سه بعد آن (درونی- بیرونی، کلی- اختصاصی، پایدار- ناپایدار) و توصیف ویژگی‌های اسنادهای بدبینانه و خوش‌بینانه نسبت به علل رویدادها با توجه به سه بعد مذکور |
| **جلسه چهارم** | شرح مدل ABCDEF، (A: اتفاق ناراحت‌کننده، B: باور، C: پیامد، D: به مجادله و چالش با باورهای نادرست B مربوط است، E؛ به پیامدهای هیجانی و رفتاری این مجادله‌ها و چالش‌ها و F؛ به احساسات اشاره دارد.) به زبان ساده همراه با مثال برای فهماندن این مطلب به دانش‌آموزان که احساسات آنها به‌طور قطع از یک واقعه ناراحت‌کننده ناشی نمی‌شود بلکه گفتار درونی فراخوان چنین احساسی می‌باشد. |
| **جلسه پنجم** | در این جلسه رویداد ناراحت کننده‌ای توصیف شد، سپس از کودکان خواسته شد علل احتمالی آن رویداد را در برش‌های مختلف یک کیک روی کاغذ یادداشت کنند و بعد هر برش را براساس ابعاد اسنادی ذکرشده تفسیرکنند. هدف اصلی این جلسه یافتن دلایل احتمالی متعدد برای یک رویداد بود. |
| **جلسه ششم** | تشخیص سبک سرزنش خود و آشناساختن دانش‌آموزان با تفکر مطلق‌اندیشی، احساس گناه و تأثیر آن در تشدید اسنادهای بدبینانه و افسردگی |
| **جلسه هفتم** | آموزش مجادله و مقابله با نگرش‌های فاجعه‌پندارانه. در این جلسه کودکان با موشکافی دیدگاه خود به مقابله با منفی‌نگری، بدبینی و نپذیرفتن سرزنش‌های کورکورانه‌ای که متوجه خودشان بود، پرداختند. |
| **جلسه هشتم** | ارائه افکار بدبینانه به دانش‌آموزان. دانش‌آموزان باید ضمن بیان علل نادرست‌بودن افکار و مجادله با آن، افکار خوش‌بینانه‌تری را جانشین بسازند./ اجرای پس‌آزمون |



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

**جدول ۲ خلاصه محتوای جلسه‌ها و فعالیت‌های انجام شده در گروه تنظیم هیجانی**

| جلسه‌ها | خلاصه محتوای جلسه‌ها |
|---|---|
| **جلسه اول** | معارفه و آشنایی با دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری، بحث پیرامون اهداف آموزشی و بیان چارچوب و قواعد شرکت در برنامه آموزشی |
| **جلسه دوم** | معرفی واژه‌های احساسی و آموزش آگاهی از هیجانهای مثبت (شادی، علاقه‌مندی و عشق) و توجه به هیجان‌های مثبت و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانهای مثبت عمده |
| **جلسه سوم** | آموزش آگاهی از هیجانهای منفی (اضطراب، غمگینی، خشم، نفرت و شرم) و توجه به هیجانهای منفی و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانهای منفی عمده |
| **جلسه چهارم** | توانایی شناخت درست هیجانها، شناسایی ناراحتی‌ها، غم و رنجش‌های حل‌نشده که بر احساس دانش‌آموز از اطمینان به خود و ارزش خود تأثیر می‌گذارد با استفاده از تصویرسازی ذهنی و جمع‌آوری چهره‌های هیجانی از مجلات برای شناسایی صحیح هیجانها به آنها. قراردادن آزمودنی‌ها در موقعیت گفتگوی صندلی خالی تا با اشخاص تأثیرگذار و مهم زندگی خود به گفتگو بپردازند. |
| **جلسه پنجم** | آموزش پذیرش هیجانهای مثبت و پذیرش پیامدهای مثبت و منفی هیجانهای مثبت، تکلیف خانگی و نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک درباره پایین یا بالا بودن هیجانهای مثبت |
| **جلسه ششم** | آموزش پذیرش هیجانهای منفی و پیامدهای مثبت و منفی آن، تکلیف خانگی و نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک درباره پایین یا بالابودن هیجانهای منفی و آموزش کنترل و مقابله با هیجان‌های منفی از راه روش آرام‌سازی، آموزش تخلیه هیجانی، متوقف‌کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش راهبرد حل مسئله و آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض) به منظور کاهش تجربه درماندگی دانش‌آموز |
| **جلسه هفتم** | آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانهای مثبت، آموزش تجربه ذهنی هیجانهای مثبت به صورت تجسم ذهنی (شادی، علاقه‌مندی و عشق)، بازداری ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجانها. |
| **جلسه هشتم** | آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانهای منفی: آموزش تجربه ذهنی هیجانهای منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت)، ابراز نامناسب و بازداری ابراز نامناسب این هیجانها/ اجرای پس‌آزمون |

**جدول ۳ خلاصه محتوای جلسه‌ها و فعالیت‌های انجام شده در گروه حل مسئله شناختی-اجتماعی**

| جلسه‌ها | خلاصه محتوای جلسه‌ها |
|---|---|
| **جلسه اول** | ۱) معارفه و آشنایی با دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری؛ ۲) مفهوم‌سازی و توصیف ناتوانی یادگیری، علایم و تأثیرات آن بر عملکرد اجتماعی؛ ۳) آشنایی با اهداف جلسه‌های مداخله و علت برگزاری آنها؛ ۴) بستن قرارداد مشارکت و طرح تأثیرات آموزش (به منظور افزایش انگیزش) |
| **جلسه دوم** | ۱) آموزش حل مسئله و آموزش حل مسئله اجتماعی با طرح یک مسئله سادهٔ ریاضی، طرح نشانه‌های یک بیماری و بیان یک مشکل ناشی از خرابی اتومبیل؛ ۲) آموزش تعریف دقیق مشکل یا مسئله؛ ۳) پیداکردن راه‌حل‌های مختلف به روش بارش افکار؛ ۴) ارزیابی راه‌حل‌ها و انتخاب بهترین راه‌حل؛ ۵) اجرا و ارزیابی؛ ۶) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسهٔ بعد |
| **جلسه سوم** | ۱) مرور جلسه قبل؛ ۲) طرح سه داستان درباره روابط بین فردی و صورت‌بندی آنها به روش حل مسئله (انتقاد مادری از فرزندش در مورد بلدنبودن آداب معاشرت، انتقاد معلم از بی‌دقتی و حواس‌پرتی یک دانش‌آموز، تنهابودن یک دانش‌آموز در زنگ‌های تفریح و ساعت ورزش؛ ۳) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسهٔ بعد. |
| **جلسه چهارم** | ۱) مرور جلسه قبل؛ ۲) طرح دو داستان در مورد تعارض‌های بین‌فردی رایج و تحلیل با روش حل مسئله با تأکید بر شناخت دقیق مشکل و تکانشی عمل‌نکردن (اختلاف با یک دوست، دعوت‌نشدن به جشن تولد دوست) و ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسه بعد (رابطهٔ من با دیگران چگونه است؟) |
| **جلسه پنجم** | ۱) مرور جلسه قبل؛ ۲) طرح داستان درباره تنهایی یک دانش‌آموز با هدف آموزش مهارت‌های دوست‌یابی، همکاری، مسؤلیت‌پذیری و همدلی؛ ۳) آموزش روش FAST (توقف کن و فکر کن مشکل چیست. راه‌حل را پیدا کن، راه‌حل مناسب را انتخاب کن و برای اجرای بهترین راه‌حل تلاش کن) و ۴) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسه بعد |
| **جلسه ششم** | ۱) مرور جلسه قبل؛ ۲) نشان‌دادن عکس‌های مختلف از هیجانها و پرسش درباره آنها؛ ۳) تشکیل دایرهٔ جادویی و توصیف افراد از احساس خود درباره ناتوانی یادگیری خود و سپس توصیف احساسات مختلف با تکمیل جمله‌های ناتمامی مثل: «من وقتی احساس خوبی دارم که...»؛ «احساس بدی دارم که...»؛ «عصبانی می‌شوم که..»؛ «آرامش دارم که... »؛ ۴) اجرای نمایشی اعمال بدنی و چهره‌ای و ۵) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسهٔ بعد |
| **جلسه هفتم** | ۱) مرور جلسه قبل؛ ۲) طرح داستان درباره بروز هیجان‌های مناسب، نامناسب و مدیریت آنها در مکان‌ها و زمان‌های مختلف؛ ۳) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسهٔ بعد |
| **جلسه هشتم** | ۱)مرور جلسه قبل؛ ۲) طرح یک داستان درباره روش‌های ابراز خشم و چگونگی کنترل آن با شیوهٔ (SLAM توقف کن، نگاه کن، سؤال کن، پاسخ مناسب بده)؛ ۳)آموزش کلامی‌کردن مشکل، خودمشاهده‌گری و خویشتن‌داری؛ ۴) طرح داستان برای خودآیند ارتباط بین افکار و احساسات، شناخت خودگویی‌ها و افکار منفی زمان بروز تعارض‌ها و جانشین‌سازی افکار مثبت و خودگویی مثبت./ اجرای پس‌آزمون |



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

## نتایج

در این پژوهش با توجه به اینکه تعداد گروه‌های مطالعه شده بیشتر از دو گروه می‌باشند و برای مقایسه پیش/ پس/ پیگیری گروه مورد مداخله با گروه گواه از روش اندازه‌گیری مکرر ( repeated measure) استفاده شد.

براساس توصیف جمعیت‌شناختی داده‌ها، تعداد افراد حاضر در این پژوهش ۴۰ نفر (۸ تا ۱۲ سال) بودند که از این تعداد ۱۰ نفر از آنها دختر بودند و تعداد ۳۰ نفر از آنها پسر بودند. همچنین فراوانی دانش‌آموزان به تفکیک نوع ناتوانی در گروه‌های آزمایش و گواه در کل (۳ درصد) از دانش‌آموزان با ناتوانی خواندن، (۳ درصد) از دانش‌آموزان با ناتوانی نوشتن، (۸ درصد) از دانش‌آموزان با ناتوانی ریاضی، (۴۰ درصد) از دانش‌آموزان با ناتوانی خواندن و نوشتن، (۲۳ درصد) از دانش‌آموزان با ناتوانی نوشتن و ریاضی و (۲۵ درصد) از دانش‌آموزان با ناتوانی خواندن و نوشتن و ریاضی بودند.

### شاخصه‌های توصیفی متغیر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن

**جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن به تفکیک گروه**

| متغیر | گروه | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | | پیگیری | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| خستگی تحصیلی | گواه | ۸/۳۰ | ۱/۵۷ | ۹/۳۰ | ۲/۴۷ | ۹/۲۰ | ۰/۹۲ |
| | بازآموزی اسنادی | ۷/۹۰ | ۲/۷۳ | ۷/۱۰ | ۲/۶۴ | ۷/۶۰ | ۲/۳۲ |
| | تنظیم هیجانی | ۸/۶۰ | ۲/۵۰ | ۷ | ۱/۵۶ | ۵/۶۰ | ۱/۲۵ |
| | حل مسئله شناختی | ۹/۱۰ | ۳/۱۱ | ۷/۹۰ | ۲/۷۷ | ۷/۹۰ | ۲/۵۱ |
| بی‌علاقگی تحصیلی | گواه | ۱۰/۵۰ | ۱/۷۸ | ۱۱/۱۰ | ۱/۴۵ | ۹/۹۰ | ۱/۷۳ |
| | بازآموزی اسنادی | ۹/۷۰ | ۲/۶۷ | ۹ | ۲/۴۰ | ۹ | ۲/۲۱ |
| | تنظیم هیجانی | ۱۰/۶۰ | ۱/۹۰ | ۹ | ۱/۱۵ | ۷/۵۰ | ۱/۵۸ |
| | حل مسئله شناختی | ۱۰/۱۰ | ۱/۵۳ | ۸/۵۰ | ۰/۹۷ | ۷/۷۰ | ۱/۱۶ |
| ناکارآمدی تحصیلی | گواه | ۲۴/۲۰ | ۲/۱۰ | ۲۸ | ۲/۳۱ | ۲۳/۸۰ | ۱/۶۹ |
| | بازآموزی اسنادی | ۲۴/۵۰ | ۲/۹۹ | ۲۹/۳۰ | ۳/۱۶ | ۲۳/۳۰ | ۶/۵۰ |
| | تنظیم هیجانی | ۲۳/۸۰ | ۲/۰۹ | ۳۰/۳۰ | ۲/۱۶ | ۲۷/۳۰ | ۱/۷۷ |
| | حل مسئله شناختی | ۲۲/۶۰ | ۱/۷۸ | ۲۹/۲۰ | ۱/۸۷ | ۲۵/۱۰ | ۳/۸۴ |
| فرسودگی تحصیلی (نمره کل) | گواه | ۴۳ | ۳/۰۵ | ۴۸/۴۰ | ۳/۶۶ | ۴۲/۹۰ | ۱/۷۳ |
| | بازآموزی اسنادی | ۴۲/۱۰ | ۴/۱۷ | ۴۵/۴۰ | ۳/۸۴ | ۳۹/۹۰ | ۶/۹۸ |
| | تنظیم هیجانی | ۴۳ | ۲/۸۳ | ۴۶/۳۰ | ۲/۹۴ | ۴۰/۴۰ | ۲/۵۰ |
| | حل مسئله شناختی | ۴۱/۸۰ | ۲/۹۴ | ۴۵/۶۰ | ۲/۶۷ | ۴۰/۷۰ | ۳/۶۵ |
| جمع | - | ۴۲/۴۷ | ۳/۲۱ | ۴۶/۴۲ | ۳/۴۰ | ۴۰/۹۷ | ۴/۲۲ |

براساس نتایج توصیفی به‌دست آمده از جدول ۴، در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در افراد نمونه در گروه‌های آزمایش و کنترل تقریباً نزدیک به هم می‌باشد درحالی که در مرحله پس‌آزمون نمرات دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش تغییر محسوسی ایجاد شده است. همچنین نمرات تغییر یافته گروه‌های آزمایش در مرحله پس‌آزمون نیز پایدار بوده است.

*فرضیه اول:* آموزش بازآموزی اسنادی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد.

از تحلیل واریانس عاملی با رعایت پیش‌فرض آزمون لون و باکس ($p >$ ۰/۰۵)، برای بررسی پیش‌فرض آزمون تحلیل واریانس درون‌گروهی با



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

اندازه‌های مکرر استفاده شد. در مهارت بازآموزی اسنادی نتایج آزمون موخلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار (p>۰/۰۵) نبود که نشان‌دهنده تأیید فرض کرویت تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه‌های مکرر است. در ادامه، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر در مهارت بازآموزی اسنادی نشان داده شده است.

**جدول ۱ خلاصه نتایج اثرهای بین‌گروهی، در میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل بر اثر آموزش بازآموزی اسنادی**

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات نوع III | درجات آزادی | میانگین مجذورات | نسبت F | سطح معناداری | اندازه اثر (Eta) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Intercept | ۱۱۴۱۴۴/۸۱۷ | ۱ | ۱۱۴۱۴۴/۸۱۷ | ۴۲۲۶/۱۳۷ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۹۹۶ |
| گروه | ۷۹/۳۵۰ | ۱ | ۷۹/۳۵۰ | ۲/۹۳۸ | ۰/۰۴۴ | ۰/۲۵۱ |
| خطا | ۴۸۶/۱۶۷ | ۱۸ | ۲۷/۰۰۹ | - | - | - |

**جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر آموزش بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)**

| | نام آزمون | مقدار | F | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معناداری | اندازه اثر (Eta) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| زمان | آزمون اثر پیلایی | ۰/۸۵۹ | ۵۱/۹۶۳ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۵۹ |
| | آزمون لامبدای ویلکز | ۰/۱۴۱ | ۵۱/۹۶۳ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۵۹ |
| | آزمون اثر هتلینگ | ۶/۱۱ | ۵۱/۹۶۳ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۵۹ |
| | آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی | ۶/۱۱ | ۵۱/۹۶۳ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۵۹ |
| زمان * گروه | آزمون اثر پیلایی | ۰/۴۵۲ | ۲/۷۵۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۴۲ | ۰/۴۵۲ |
| | آزمون لامبدای ویلکز | ۰/۷۵۵ | ۲/۷۵۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۴۲ | ۰/۴۵۲ |
| | آزمون اثر هتلینگ | ۰/۳۲۴ | ۲/۷۵۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۴۲ | ۰/۴۵۲ |
| | آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی | ۰/۳۲۴ | ۲/۷۵۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۴۲ | ۰/۴۵۲ |

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، سطوح معناداری همه آزمون‌ها، نشان از آن است که آموزش بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر معناداری دارد و این تغییرات در طول زمان در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) معنادار است. میانگین در پس‌آزمون گروه آزمایش به شکل معناداری بیشتر از پیش‌آزمون بوده است، به این معنا که پیشرفت گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل از لحاظ بالینی و آماری معنادار است.

*فرضیه ۲:* آموزش حل مسئله بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد.

از تحلیل واریانس عاملی با رعایت پیش‌فرض آزمون لون و باکس (p >۰/۰۵)، برای بررسی پیش‌فرض آزمون تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه‌های مکرر استفاده شد. در مهارت حل مسئله نتایج آزمون موخلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار (p>۰/۰۵) نبود که نشان‌دهنده تأیید فرض کرویت تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه های مکرر است. در ادامه، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر در مهارت حل مسئله نشان داده شده است (جدول ۳).



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

**جدول ۳ خلاصه نتایج اثرهای بین‌گروهی در میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل بر اثر آموزش حل مسئله**

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات نوع III | درجه‌های آزادی | میانگین مجذورات | نسبت $F$ | سطح معناداری | اندازه اثر ($Eta$) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| intercept | ۱۱۴۷۵۶/۲۶۷ | ۱ | ۱۱۴۷۵۶/۲۶۷ | ۶۵۰۲/۴۵۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۹۷ |
| گروه | ۶۴/۰۶۷ | ۱ | ۶۴/۰۶۷ | ۳/۶۳۰ | ۰/۰۴۳ | ۰/۲۶۸ |
| خطا | ۳۱۷/۶۶۷ | ۱۸ | ۳۱۷/۶۶۷ | - | - | - |

**جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر آموزش حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)**

| | نام آزمون | مقدار | $F$ | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معناداری | اندازه اثر ($Eta$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| زمان | آزمون اثر پیلایی | ۰/۸۷۵ | ۵۹/۵۰۹ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۷۵ |
| | آزمون لامبدای ویلکز | ۰/۱۴۱ | ۵۹/۵۰۹ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۷۵ |
| | آزمون اثر هتلینگ | ۶/۱۱ | ۵۹/۵۰۹ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۷۵ |
| | آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی | ۶/۱۱ | ۵۹/۵۰۹ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۷۵ |
| زمان * گروه | آزمون اثر پیلایی | ۰/۴۸۰ | ۱/۸۶۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۳۲ | ۰/۶۰۳ |
| | آزمون لامبدای ویلکز | ۰/۸۲۰ | ۲/۷۵۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۳۲ | ۰/۶۰۳ |
| | آزمون اثر هتلینگ | ۰/۲۱۹ | ۲/۷۵۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۳۲ | ۰/۶۰۳ |
| | آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی | ۰/۲۱۹ | ۲/۷۵۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۳۲ | ۰/۶۰۳ |

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، سطوح معناداری همه آزمون‌ها، نشان از آن است که آموزش حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی تأثیر معناداری دارد و این تغییرات در طول زمان در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) معنادار است. میانگین در پس‌آزمون گروه آزمایش به شکل معناداری بیشتر از پیش‌آزمون است، به این معنا که پیشرفت گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل از لحاظ بالینی و آماری معنادار به نظر می‌رسد.

*فرضیه ۳:* آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد.

از تحلیل واریانس عاملی با رعایت پیش‌فرض آزمون لون و باکس ($p > ۰/۰۵$) برای بررسی پیش‌فرض آزمون تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه‌های مکرر استفاده شد. در مهارت تنظیم هیجان نتایج آزمون موخلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار ($p>۰/۰۵$) نبود که نشان‌دهنده تأیید فرض کرویت تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه‌های مکرر است. در ادامه، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر در مهارت حل مسئله نشان داده شده است (جدول ۵).

**جدول ۵ خلاصه نتایج اثرهای بین‌گروهی در میانگین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل بر اثر آموزش تنظیم هیجان**

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات نوع III | درجات آزادی | میانگین مجذورات | نسبت $F$ | سطح معناداری | اندازه اثر ($Eta$) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *intercept* | ۱۱۶۱۶۰/۰۰۰ | ۱ | ۱۱۶۱۶۰/۰۰۰ | ۶۶۷۱/۶۰۲ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۹۹۷ |
| گروه | ۳۵/۲۶۷ | ۱ | ۳۵/۲۶۷ | ۳/۰۲۶ | ۰/۰۴۸ | ۰/۴۶۹ |
| خطا | ۳۱۳/۴۰۰ | ۱۸ | ۱۷/۴۱۱ | - | - | - |



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

**جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)**

| | نام آزمون | مقدار | *F* | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معناداری | اندازه اثر (*Eta*) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| زمان | آزمون اثر پیلایی | ۰/۸۳۲ | ۴۲/۰۵۸ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳۲ |
| | آزمون لامبدای ویلکز | ۰/۱۶۸ | ۴۲/۰۵۸ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳۲ |
| | آزمون اثر هتلینگ | ۴/۹۴۸ | ۴۲/۰۵۸ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳۲ |
| | آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی | ۴/۹۴۸ | ۴۲/۰۵۸ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳۲ |
| زمان * گروه | آزمون اثر پیلایی | ۰/۴۸۵ | ۰,۰۱۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۴ | ۰/۴۸۵ |
| | آزمون لامبدای ویلکز | ۰/۵۱۵ | ۰,۰۱۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۴ | ۰/۴۸۵ |
| | آزمون اثر هتلینگ | ۰/۹۴۳ | ۰,۰۱۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۴ | ۰/۴۸۵ |
| | آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی | ۰/۹۴۳ | ۰,۰۱۵ | ۲ | ۱۷ | ۰/۰۰۴ | ۰/۴۸۵ |

همان‌طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود سطوح معناداری همه آزمون‌ها نشان از آن است که آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی تأثیر معناداری دارد و این تغییرات در طول زمان در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) معنادار است. میانگین در پس‌آزمون گروه آزمایش به شکل معناداری بیشتر از پیش‌آزمون است، به این معنا که پیشرفت گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل از لحاظ بالینی و آماری معنادار به نظر می‌رسد.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی بسته‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران بود. در ارتباط با فرضیه اول این مطالعه (آموزش بازآموزی اسنادی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد)، با توجه به نتایج جدول ۱، فرضیه اول تأیید شد و می‌توان گفت که آموزش برنامه بازآموزی اسنادی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی در ابعاد خستگی و بی‌علاقه‌گی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری شده است که این میزان کاهش از نظر آماری معنادار بود. در مورد کاهش میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی نیز تأثیرپذیری بی‌علاقه‌گی تحصیلی بیشتر از خستگی تحصیلی بوده است. همچنین نتایج پس از گذشت یک‌ماه در مرحله پیگیری پایدار مانده است. با بررسی پیشینه پژوهش، هیچ مطالعه‌ای در زمینه بررسی اثربخشی برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی به‌طور مستقیم دیده نشد (نه در پژوهش‌های ایرانی و نه در پژوهش‌های خارجی). پژوهش حاضر، اولین پژوهشی است که به‌طور مستقیم به بررسی اثربخشی این برنامه بر فرسودگی تحصیلی پرداخته است. با این وجود، این یافته‌ها با یافته‌های لواسانی، شریفیان، نقی‌زاده و همتی‌راد (۲۰۱۲)؛ رضایی‌مقدم و رستمی (۱۳۸۹)؛ هال، پری، گوتز، روتیگ، استوپنیسکی و نیوال(۲۰۰۷)؛ فوراسترلینگ (۲۰۰۴)؛ هریس و گراهام (۲۰۰۳)؛ ویلتز (۲۰۰۳)؛ چاپین و دایک (۲۰۰۲)؛ دوئک (۲۰۰۱)؛ برایانت (۲۰۰۰)؛ پتری (۱۹۹۶)؛ آلن و دیتریش (۱۹۹۱) و واضحی‌آشتیانی (۲۰۰۳) همسو می‌باشد. در مطالعه‌های این پژوهشگران، اثربخشی مداخله‌های بازآموزی اسنادی به‌طور غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی نشان داده شده است. به آن معنا که این نوع مداخله‌ها بر افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی و



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

مهارت‌های تحصیلی مؤثر بوده است.

در بازنگری از پیشینه پژوهش نشان داده است که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری در طول مدت تحصیل بیشتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند (سالملا-آرو، ساولاینن و هولاپانن، ۲۰۰۸). با توجه به اینکه فرسودگی تحصیلی با خستگی ناشی از الزامهای مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی و شکست به دلیل ناتوانی یادگیری مشخص می‌شود، می‌تواند علایم مشابهی را در کودکان با ناتوانی یادگیری ایجاد کند و نیز با توجه به اینکه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بازخوردهای مثبت کمتر و ناکامی‌های بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دریافت می‌کنند، به نظر قابل توجیه است که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری فرسودگی تحصیلی بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان عادی داشته باشند. پژوهش‌های بن و اتون (۲۰۰۱) نشان داده است که به دلیل مواجهه بیشتر دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص با چالش‌های مختلف از جمله تجربه‌های آسیب‌زای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی یا تعلق به جوامع در معرض خطر، نحوه پاسخ‌دهی این دانش‌آموزان به این چالش‌ها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد. به عقیده چنگ (۲۰۰۵)، بازآموزی اسنادی برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان مفید است. در برنامه‌ی بازآموزی اسنادی هدف تغییر ادراک فرد از این موضوع است که چرا شکست اتفاق افتاده است. مفروضه اساسی بازآموزی اسنادی این است که اسنادها بر رفتارها تأثیر دارند. بنابراین تغییر اسنادهای سازش به تغییر رفتارهای ناهنجار فرد منتهی می‌شود.

در ارتباط با فرضیه دوم پژوهش (آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد)، با توجه به نتایج جدول ۳ فرضیه دوم تأیید شد. یافته‌ای که از بررسی این فرضیه به دست آمد این است که میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی (در هر سه بعد) در گروه حل مسئله شناختی- اجتماعی در مقایسه با گروه گواه، کاهش معناداری پیدا کرده است؛ به عبارت دیگر، آموزش برنامه حل مسئله شناختی-اجتماعی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری شده است که این میزان کاهش از نظر آماری معنادار بود. در این میان ترتیب تأثیرپذیری کاهش میانگین مولفه‌های فرسودگی تحصیلی از بیشترین تا کمترین در بی‌علاقگی، ناکارآمدی و درنهایت خستگی تحصیلی بوده است. علاوه بر این نتایج پس از گذشت یک ماه نیز در مرحله پیگیری پایدار مانده است. نتایج این پژوهش با مطالعه‌های دیویس و همکاران (۲۰۱۲)؛ فولیا و همکاران (۲۰۰۹)؛ بوتلر (۲۰۰۷)؛ مورتن (۲۰۰۵)؛ مرسلی، احمدی و سعادت (۱۳۹۱)؛ احدی، نریمانی، میرزایی و ابوالقاسمی (۱۳۸۸) و هارجی و همکاران (۱۳۸۴) به‌طور غیرمستقیم همسو است. همچنین، نتایج این پژوهش با پژوهش یانگ (۲۰۰۴)؛ بارکر (۲۰۰۲)؛ فورنلس و الیورس (۲۰۰۰)؛ گنجی و امیریان (۱۳۹۰)؛ و نعامی (۱۳۸۸) که به بررسی رابطه بین حل مسئله شناختی- اجتماعی و ابعاد مختلف فرسودگی تحصیلی پرداختند و نشان داد هرچه توانایی دانش‌آموزان در حل مسئله بالا می‌رود، از میزان فرسودگی تحصیلی کاسته می‌شود، به‌طور مستقیم همسو است.

یکی از تبیین‌های مؤثربودن برنامه آموزشی حل مسئلهٔ شناختی- اجتماعی این است که این برنامه علاوه بر اینکه بخشی از توانمندی‌های اجتماعی است و مجموعه‌ای از مهارت‌های به‌هم‌پیوسته را در زمینه حل تضادهای میان‌فردی فراهم می‌کند، یک فرایند شناختی و راهبرد مقابله‌ای است که به‌وسیله آن فرد می‌کوشد راه‌حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند.



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

کودکان با ناتوانی یادگیری در مراحل مختلف حل مسئله شامل جهت‌گیری کلی نسبت بـه مسئله، تعریف مسئله و تعیین هدف، ایجاد راه‌حل‌های مختلف، ارزیابی راه‌حل‌ها، انتخاب بهترین راه‌حل و اجرا و بازبینی آن با کاستی‌هایی روبه‌رو هستند. بررسی‌های تورو، ویسبرگ و گورا (۱۹۹۰) نشان می‌دهند که کودکان با ناتوانی یادگیری در مهارت حل مسئله اجتماعی یا میان‌فردی، به‌عنوان یک بعد مهم و پیچیده قابلیت اجتماعی کاستی‌هایی دارند که از این نظر در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی قرار می‌گیرند.

در ارتباط با فرضیه سوم پژوهش (آموزش تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد). با توجه به نتایج جدول ۵ فرضیه سوم نیز تأیید شد. یافته‌ای که از بررسی این فرضیه به دست آمد این است که میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی (در هر سه بعد) در گروه تنظیم هیجانی در مقایسه با گروه گواه، کاهش یافته و این کاهش به لحاظ آماری معنادار است؛ به عبارت دیگر، آموزش برنامه تنظیم هیجانی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری شده است. در این میان ترتیب تأثیرپذیری کاهش میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی از بیشترین تا کمترین در بی‌علاقگی، ناکارآمدی و درنهایت خستگی تحصیلی بوده است. همچنین نتایج پس از گذشت یک ماه نیز در مرحله پیگیری پایدار مانده است. مطالعه‌ها نشان داده‌اند که تنظیم هیجان یک مفهوم برآمده از روان‌شناسی رشد و یک فرایند هدف‌محور و حالت به‌خصوصی از خودتنظیمی است که طی آن افراد راهبردهای نظم‌بخش را با هدف تعدیل شدت و نوع تجربه هیجانی در برابر رویداد فراخوان هیجان به کار می‌گیرند (ایزنبرگ، هوفر، سولیک و اسپینارد، ۲۰۱۴). یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های روزنتال و همکاران (۲۰۱۵)؛ ویلاویسنکیو، برناردو (۲۰۱۳)؛ وابلس، برکلمنز و هویمایرز (۲۰۰۸)؛ گرازیانو، ریویس، کن، کالکینز (۲۰۰۷)؛ گراتس و گاندرسون (۲۰۰۶)؛ استافین (۲۰۰۶)؛ زانگ و همکاران (۲۰۰۷)؛ فرنهام و همکاران (۲۰۰۳) و نریمانی، عالی‌ساری نصیرلو و موسی‌زاده (۱۳۹۳) همسو است. همچنین، نتایج این پژوهش با پژوهش هوگان و همکاران (۲۰۱۰)؛ یوسف و همکاران (۲۰۱۰)؛ دونی و همکاران (۲۰۰۷) و عطاری و همکاران (۱۳۸۱) که به بررسی رابطه بین تنظیم هیجان و فرسودگی تحصیلی پرداختند و نشان دادند هر چه توانایی دانش‌آموزان در تنظیم هیجان بالا می‌رود، ز میزان فرسودگی تحصیلی کاسته می‌شود، همسو است. در مطالعه‌های این پژوهشگران، اثربخشی مداخله‌های تنظیم هیجان به‌طور غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی نشان داده شده است؛ به این معنا که این نوع مداخله‌ها بر افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی و مهارت‌های تحصیلی مؤثر بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تنظیم هیجانی می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای ساختن محیطی مطلوب جهت یادگیری و برقراری ارتباط مؤثر باشد تا به‌وسیله آن دانش‌آموزان آزادانه نیازها و انتظارهای خود را برای کسب حمایت از سوی دیگران ابراز کنند. از سوی دیگر هرچه فرد از مهارت‌های تنظیم هیجان برخوردار باشد، ویژگی تسهیل هیجانی بیشتر به وی کمک می‌کند تا با سازماندهی افکار، حافظه و محتویات حافظه به گونه‌ای انسجام یافته‌تر با مسائل آموزشی مواجه شود. همچنین ویژگی تسهیل هیجانی با تغییرات مثبت رفتاری به سازش بهتر فرد با محیط کمک می‌کند. از سوی دیگر در پرتو ویژگی شناخت هیجانی، افراد با خودتنظیم‌گری بالا علاوه بر افزایش توجه به مسائل آموزشی و اهتمام در به‌کارگیری راهبردهای مؤثر برای ارتقای عملکرد تحصیلی خود به شکلی موفق در این حوزه گام برداشته‌اند که بر این اساس شناخت هیجانی با سازوکارهای پیش‌بینی، کنترل و راهبردهای رویارویی کارآمد به بهبود کیفیت



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

تحصیلی و رسیدن به سازگاری مطلوب آموزشی کمک می‌کند.

ممکن است یکی از تبیین‌های مؤثربودن برنامه آموزشی تنظیم هیجان پژوهش حاضر این باشد که آموزش مدیریت هیجان به دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری در تعدیل الگوهای رفتاری منفی و افکار اتوماتیک کمک می‌کند که این امر نیز منجر به تنظیم رفتارهای مثبت مرتبط با سلامتی، هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی می‌شود، زیرا دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به علت مشکلات ویژه‌ای که با آن مواجه هستند، مشکلات هیجانی بیشتری دارند. دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری که به‌طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند، نسبت بـه مشکلات هیجانی و رفتاری آسیب‌پذیرتر هستند، بنابراین این دانش‌آموزان علاوه بر مشکلات تحصیلی، سطوح بالایی از مشکلات هیجانی و رفتاری در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار از خود نشان می‌دهند (آوربچ، گراس- تسیر، مانور و شالو، ۲۰۰۸).

یافته اصلی درباره اینکه کدام برنامه آموزشی (بازآموزی‌اسنادی، حل مسئله شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجانی) بر کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثرتر است؛ یافته‌ها نشان داد برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی نسبت به دو برنامه تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی بیشترین تأثیر را بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارد. همچنین پس از آموزش بازآموزی اسنادی، با درنظرداشتن عدم تفاوت معنادار بین آموزش تنظیم هیجانی و آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی، این دو مداخله شناختی تأثیر یکسانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی داشته‌اند. همان‌طور که پیش‌تر بحث شد، اثربخشی بالای مداخله‌های بازآموزی اسنادی در کاهش فرسودگی تحصیلی در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. یافته‌هایی که به‌طور مستقیم به مقایسه مداخله‌های بازآموزی اسنادی، حل مسئله شناختی- اجتماعی و تنظیم هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی پرداخته باشند، در پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی یافت نشد. اما در پژوهش‌های دوئک (۲۰۰۱)؛ لواسانی و همکاران (۲۰۱۲)؛ برین‌تایت و همکاران (۲۰۱۰) و استوارت و همکاران (۲۰۱۱) که اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر عملکرد تحصیلی را مؤثر یافته بودند، همسو است. در پژوهش حاضر نیز برنامه بازآموزی اسنادی مؤثرتر از برنامه‌های تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی-اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی عمل کرده است. همچنین پس از آموزش بازآموزی اسنادی، برنامه‌های آموزشی تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی، تأثیر یکسانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی داشته‌اند.

در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که در جلسه‌های برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی، تأکید بیشتری بر اصلاح باورهای نادرست و اسنادهای منفی و ناسازگار شده است. در تبیین کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌توان نتیجه گرفت دلایلی که دانش‌آموز برای موفقیت‌ها و شکست‌های خود به کار می‌برد، در شکل‌گیری شناخت او از خود و به تبع آن در عملکرد تحصیلی او نقش دارد؛ به این صورت که اگر درباره شکست‌های خود از اسنادهای درونی، پایدار و کلی استفاده کند، ممکن است دچار فرسودگی تحصیلی شود؛ اما اگر برای تبیین شکست‌های خود از اسنادهای بیرونی، ناپایدار و اختصاصی استفاده کند، ممکن است مفهوم خود مثبت در او شکل گیرد.

به نظر می‌رسد در پژوهش حاضر، برنامه بازآموزی اسنادی با تأکید بر توضیحات علی دانش‌آموزان از فعالیت‌های خوب و بد، موفق شده است به دانش‌آموزان در زمینه موضوع‌هایی از جمله درک مفهوم سبک اسناد، چگونگی درک علل فعالیت‌ها در



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

موقعیت‌های مختلف، تأثیر اسنادها بر انتظارهای آتی، آثار مخرب اسناد پایدار و درونی در زمینه شکست تحصیلی، آموزش مناسب ارائه دهد و از این راه بر آگاهی آنها از تأثیر سبک‌های اسنادی بر عملکرد تحصیلی بیفزاید. در تبیین این یافته هال، پری، گوتز، روتیگ، استوپنیسکی و نیوال (۲۰۰۷) در گزارش خود ابراز داشتند که بازآموزی اسنادی یک مداخله انگیزشی است که اگر اسنادهایی آموزش داده شوند که شکست‌ها کنترل‌پذیر تلقی شوند، در این صورت باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

درباره اثربخشی برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی پژوهش حاجی‌پور، واحدی و فتحی‌آذر (۱۳۹۰) که به مقایسه اثربخشی آموزش بازآموزی اسنادی و حل مسئله بر عملکرد تحصیلی پرداختند، نشان داد که آموزش بازآموزی اسنادی در مقایسه با آموزش حل مسئله بر بهبود عملکرد تحصیلی اثربخشی بیشتری داشته است. نکته‌ای که در مقایسه برنامه بازآموزی اسنادی، حل مسئله و تنظیم هیجان حایز اهمیت است این است که برنامه بازآموزی اسنادی با هدف کاهش اسنادهای بدبینانه و مهار باورهای کاهنده، افزایش اسنادهای خوش‌بینانه و سازنده را باعث می‌شود، درنتیجه تأثیر آن بر کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثرتر بوده است. آموزش بازآموزی اسنادی به دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری توانست به گونه‌ای معنادار تغییر در نوع نگرش‌های دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ایجاد کند که رویدادهای ناگوار تحصیلی دائمی نیستند و مثل هر رویدادی پیامد زودگذر دارند. بنابراین مداخله بازآموزی اسنادی توانسته است اسناد دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را در رویدادهای منفی به گونه‌ای تغییر دهد که شکست‌ها و ناکامی‌های تحصیلی را یک پدیده دائمی تلقی نکنند؛ به عبارتی، بازآموزی اسنادی توانسته است دانش‌آموزان را متقاعد کند رویدادهای منفی زودگذر هستند و برای همیشه در زندگی انسان حاکم نیستند.

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان نتیجه گرفت که مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی نسبت به دو برنامه دیگر توانسته است با تغییر سبک اسناد بدبینانه به خوش‌بینانه، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را کاهش دهد. بنابراین به نظر می‌رسد بتوان با گنجاندن برنامه بازآموزی اسنادی در مداخله‌های آموزشی و درمانی به‌موقع در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص، به آنها کمک کرد و از شکل‌گیری اسنادهای منفی نسبت به خود، توانایی‌های خود و احساس عدم مهار امور، (که عملکرد تحصیلی را به مخاطره می‌اندازد) جلوگیری کرد.

به‌طور کلی و بنا بر آنچه بیان شد، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر الگوی شناختی، اثربخشی بالایی در درمان، کاهش علایم و نشانگان بسیاری از ناتوانی‌ها و اختلال‌های یادگیری و روان‌شناختی دارند. همچنین، چنین برنامه‌هایی تأثیر خود را در پیشگیری از بروز مشکلات تحصیلی نیز نشان داده‌اند که این موضوع در مطالعه‌ها و پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در نتیجه مداخله‌های بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی (مبتنی بر رویکرد شناختی- اجتماعی بندورا) می‌تواند کانون توجه مدارس، مراکز ناتوانی یادگیری و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش قرار گیرد، چرا که نتایج این کار می‌تواند در بهبود عملکرد دانش‌آموزان (جسمی- شناختی- هیجانی- اجتماعی-رفتاری) در دوران کودکی و نوجوانی مؤثر باشد. به‌طور کلی، بسته‌های آموزشی باید با تسهیل ادراک یادگیری، بهره‌گیری از قابلیت‌های بالقوه دانش‌آموزان و ایجاد زمینه توسعه عملکرد تحصیلی آنها در دوره‌های بعدی زندگی آنها را فراهم کند. بنابراین، استفاده از نتایج پژوهش در طراحی برنامه‌های آموزشی- پیشگیرانه و بهبود دستاوردهای آموزشی می‌تواند مؤثر باشد.



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که از آن جمله می‌توان به امکان‌نداشتن انجام پیگیری‌هایی با زمان بیشتر اشاره کرد که به دلیل محدودیت‌های زمانی در اتمام پژوهش، بررسی تأثیرات بلندمدت‌تر نتایج وجود نداشت. علاوه بر این، با توجه به اینکه جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در شهر تهران بود، قابلیت تعمیم به کل دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را ندارد و قدرت تعمیم آن در محدوده شهر تهران است. عدم کنترل دقیق تمام متغیرهای تأثیرگذار، از دیگر محدودیت پژوهش حاضر بود. در اینجا پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های مشابه با این پژوهش، تأثیرات طولانی مدت‌تر این برنامه‌ها با انجام پیگیری‌هایی با زمان‌های طولانی‌تر بررسی شود. همچنین با انجام مطالعه‌های طولی می‌توان ارتباط میان متغیر فرسودگی تحصیلی را با متغیرهای دیگر در یک سیر تحولی بررسی کرد. توصیه می‌شود در پژوهش‌های آینده، اثربخشی برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی در مقایسه با دیگر رویکردهای آموزشی آزمون شود.

## تشکر و سپاسگزاری

مطالعه حاضر برگرفته از پایان‌نامه مقطع دکتری مصوب دانشگاه الزهرا (س) می‌باشد. به این وسیله از مدیران و مسئولان مراکز ناتوانی یادگیری، دانش‌آموزان شرکت‌کننده و والدین آنها که در اجرای این پژوهش همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود..

## یادداشت‌ها

1. Dyslexia
2. Dysgraphia
3. Dyscalculia
4. Attributional retraining
5. Emotion regulation
6. Social-cognitive problem solving

## منابع

ابوالقاسمی، ع.؛ کیامرثی، آ. (۱۳۸۷). « بررسی ارتباط حل مسئله اجتماعی و مؤلفه‌های آن با الگوی شخصیتی خودشیفته و ضداجتماعی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اردبیل». *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*. ۴(۴): ۹-۱۸.

احدی، ب.؛ میرزایی، پ.؛ نریمانی، م.؛ ابوالقاسمی، ع. (۱۳۸۸). «تأثیر آموزش حـل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمرو». پـژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۳ :۱۹۳- ۲۰۲.

احدی، ح. (۱۳۷۳). بررسی اسنادهای علّی در دانشجویان دختر و پسر مرکز تربیت معلم مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

حاجی‌پور، ف.؛ واحدی، ش.؛ فتحی‌آذر، ا. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش روش حل مسئله و بازآموزی اسنادی بر کاهش اضطراب و عملکرد دانش‌آموزان ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز.

خدام، ح.؛ مدانلو، م.؛ ضیایی، ط؛ کشتکار، ع. (۱۳۸۸). «اختلالات رفتاری و برخی عوامل مرتبط با آن در کودکان سن مدرسه شهر گرگان». پژوهش پرستاری، ۴(۱۴): ۲۹-۳۷.

رستم‌اوغلی، ز؛ خشنودنیای چماچایی، ب. (۱۳۹۲). «مقایسه وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری». نشریه ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۲، شماره ۳(پیاپی۶): ۱۸-۳۷.

سرمد، ز.؛ بازرگان، ع.؛ حجازی، ا. (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: نشر آگاه.

عطاری، ی.؛ حقیقی، ج.؛ خانه‌کشی، ز. (۱۳۸۱). «بررسی رابطه میزان بی‌ثباتی هیجانی، رفتار جامعه‌گرا و پرخاشگری با عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر راهنمایی شهرستان اهواز»، *مجله علوم‌تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوّم، شمارهٔ اوّل و دوّم، صص. ۱-۱۶.

کدیور، پ. (۱۳۹۳). *روان‌شناسی تربیتی*، چاپ شانزدهم، تهران، انتشارات سمت.

گنجی، ح.؛ و امیریان، ک. (۱۳۹۰). «بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه شهرستان سنقر»، *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، سال سوم، شماره یکم، پاییز (پیاپی ۹)، صص، ۱۱۷-۱۳۴.

گنجی، م. (۱۳۹۲). *روان‌شناسی کودکان استثنایی براساس-DSM*. 5چاپ اول، تهران: انتشارات ساوالان.

مرسلی، آ.؛ احمدی، ف.؛ سعادت، م. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر روش تدریس حل مسئله در یادگیری فیزیک. سیزدهمین کنفرانس آموزش فیزیک ایران و سومین کنفرانس فیزیک و آزمایشگاه، دانشگاه زنجان.

نریمانی، م.؛ عالی‌ساری نصیرلو،ک.؛ موسی‌زاده، ت. (۱۳۹۳). «مقایسه اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان و کنترل تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان مبتلابه ناتوانی‌های یادگیری»، *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، دوره ۳، شماره ۳ (پیاپی ۱۰)، صص ۷۹-۹۹.

نعامی، ع. (۱۳۸۸). «رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز»، *مجله مطالعات روان‌شناختی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا*. ۲(۳): ۲۲-۳۴.



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

Akhavan Tafti, M. (2014). Acknowledging the Difference Lessons from Differentiated Instruction, Multiple Intelligences, and Visual-Spatial Learning Theories for Students with Learning Disabilities. Applied Psychology, 6, 1-10.

Akhavan Tafti, M., Heidarzadeh, M., Khademi, M.(2014). A Comparison of Multiple Intelligences Profile of Students with and without Learning Disabilities. International Journal of Applied Psychology, 4(3), 121-125.

Allen, G. & Dietrich, A. (1991).Student difference in attribution and motivation. Paper presented at the Annual meeting of the Western Psychological Research Association, Chicago, April.

Allisoon, S .M. (2004). Predictor of social competemce amang children epileps, Ph.D dissertation. Gorge Washington University.

Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O. & Shalev, R. S. (2008). Emotional and behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. Journal of Learning Disabilities, 41(3), 263–273.

Barker, S. (2002). A prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisal on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. Development of Psychology, 35(1), 658-663.

Barratt, E. S. (1994). Impulsivity: integrating cognitive, behavioral, biological and environmental data, IN W. B. Mccwn, j. L. John: Washington, D. C.: American Psychological Association.

Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. Journal of College Student Retention, 3(1), 73-89.

Brayant, H. (2000). Intelligence of met cognitive knowledge and attitude on problem solving. Journal of Educational Psychology, 82(3), 306 - 310.

Brinthaupt, T. M., Anshel, M. H., & Khodayarifard, M. (2010). Relationships of parents'and children's general attributional styles to academic performance. Social Psychology of Education, 13, 351-365.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. Journal of Educational Psychology, 99, 241-252.

Breso, E, Salanova, M & Schoufeli, B, (2007). In search of the third dimension of Burnout,*Applied psychology*, 56 (3), 460-472.

Chapin, M., & Dyke, D. G. (2002). Persistence in children's reading behavior as a function of length and attribution retraining. Journal of Abnormal Psychology, 85, 511-515.

Cheong, L.S. (2005). Effects of combined strategy instruction and attributions, learning strategies and achievement: a conceptual framework. Masalah Pendidikan, 28,185-194.

Davis, J.M. & Broitman, J. (2012). A brief overview of nonverbal learning disorders. The Educational Therapist, 27(3), 5–10.

Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, K., Hansen, K., & Stough, C. (2007). "Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents"; Australian Journal of Psychology, Vol. 60, pp.1−8.

Dweck R. (2001). Attributions, cognitions and coping styles. Journal of Applied Social Psychology, 25, 28-117.

Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinard, T. L. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of Emotion Regulation (pp.157-172). New York: Guilford press.

Esteve, EB. (2003). Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy. Ph.D. Thesis, Jaume University, Spain.

Feldman-Barrett, L., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it. Cogn Emote, 15: 713-724.

Fornells, A., & Olivers, A. (2000). Impulsive-careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. Journal of Personality and Individual Differences, 28,639-645.

Forsterling, F. (2004). Attribution retraining. Journal of Educational Psychology, 41(4), 262-82.

Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. The Arts in Psychotherapy, 37, 97-105.

Fulya, O. A., Safak, U. S. & Ayce, Y. Ç. (2009). The effects of students' problem solving skills on their understanding of chemical rate and their achievement on this issue. Social and Behavioral Sciences, 1, 2678–2684.

Furnham, A., Chamorro-premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. Learning and Individual Differences, 14, 49-66.

Gartland, D., & Strosnider, R. (2007). Learning disabilities and young children: Identification and Intervention. Learning Disability Quarterly, 30(1), 63-72.



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

Gratz, K.L., Gunderson, J.G. (2006). Preliminary Data on an Acceptance Based Emotion Regulation Group Intervention for Deliberate Self-Harm among Women with Borderline Personality Disorder. Behavior Therapy, 37:25-35.

Graziano P, Reavis R, Keane S, Calkins S. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. J Sch Psychol., 45(1): 3–19.

Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: timing is everything. Current Directions in Psychological Science. 10(2), 214-219. Hayes SC, Strosahl KD, Wilson.

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation. In: L. Feldman- Barrett & P. Salovey (Eds.). The wisdom in feeling. New York: The Guilford Press, 297-318.

Hall NC, Perry RP, Goetz T, Ruthig JC, Stupnisky RH, Newall NE. (2007). Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions. Learning and Individual Differences, 17(3):280–90.

Haris, M., Graham, P. (2003). Meta cognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Journal on Mental Retardation, 100(6), 365-369.

Hogan, M.J., Parker, J.D.A., Wiener, J., Watters, C., Wood, L.M., & Oke, A. (2010). "Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence"; Australian Journal of Psychology, Vol. 62, pp. 30– 41.

Jemmott III J, Heeren G, Ngwane Z, Hewitt N, Jemmott L, Shell R.(2007). Theory of planned behaviour predictors of intention to use condoms among Xhosa adolescents in South Africa. AIDS Care,19(5):677-84.

Krapic N, Hudek-Knezvic Kardum I.(2015). Stress in adolescence: Effects on development. In: Smelser NJ, Baltes PB, editors. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. 2nd ed. Philadelphia, PA: Elsevier; vol. 23. p. 562-9.

Lavasani, M. G., Sharifian, M. S., Naghizadeh, S., & Hematirad, G. (2012). The effect of attribution retraining on academic achievement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 5845-5848.

Marrau, MC. (2009). The burnout syndrome in the context of working stress. Fundamentos en Humanidades, 19, 167-177.

Maslach, C & Jackson, S.E, (1984). Burnout in organizational setting, Applied Social Psychology Annual, 5,133-153.

Morton, J. A. (2005). A study to determine the influence of teaching problem solving tools to educationally at-risk high school students. Dissertation Abstracts International Section. A: Humanities and Social Sciences. 66(4-A), 12-66.

Ostafin, B.D. (2006). Acceptance and Commitment Training and the Reduction of Psychological Distress: A Preliminary Study. Cognitive and Behavioral Practice, 13(3), 191-197.

Petri, H. L. (1996). Motivation: Theory, research and application (Fourth Edition). London: Bookseller Publishing Company.

Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsstrom, D., Andersson, G., & Carlbring, P. (2015). Differentiating procrastinators from each other: A cluster analysis. Cognitive Behaviour Therapy, 44(6): 480-90.

Salanova Soria, M., Martinez, I., Breso, E., & Lorens, G. (2005). Bienestarpsicológico enestudiantesuniversitarios: facilitadoresy obstaculizadores del desempeñoacadémico. Anales Psicología, 21(1), 170-180.

Salmela-Aro, K, Savolainen, H & Holopainen. L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence, Evidence from two crosslagged longitudinal studies. Journal of Yoyth and Adolescence, 6,34-45.

Soliemanifar, O., & Shaabani, F. (2012). The relationship between personality traits and academic burnout in postgraduate students. Journal of Life Science and Biomedicine, 3(1), 60-63.

Sterr, A, M. (2003). Attention performance in young adults with learning disabilities. Learning and Individual Differences, 14 (3), 125-133.

Stewart TLH, Clifton RA, Daniels LM, Perry RP, Chipperfield JG, Ruthig JC. (2011). Attributional retraining: reducing the likelihood of failure. Soc Psychol Educ., 2011;14(1):75–92.

Toro, P.A. Weissberg, R.P. Gura, G. & liebenstein, N.L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior, and family background. Journal of Learning Disabilities, 23.115-120.

Vazehi Ashtiani, A. (2003). The Effect of Attribution Retraining on Attribution Style, Self-esteem, and Perseverance in Mathematics Performance of Students. [Thesis]. Iran University of Medical Sciences.

Villavicencio FT, Bernardo AB.(2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self regulation and academic achievement. Br J Educ Psychol., 83(2): 329-40.



[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]

Wiltz, J. (2003). Effectiveness of self–monitoring on the on-task behavior of students with moderate mental retardation. Journal of Behavioral Education, 4(4), 439-447.

Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hooymayers, H. (2008). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Faser and H. J. Walberg. Educational Enviroments, Evaluation, Antecedents and Consequences, Oxford, Pergamon Press.

Yang, H. J. (2004). Factors Affecting Student Burnout and Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical-vocational Colleges. Internationnal Journal of Educational Development, 24(3), 283-301.

Yousefi, P. A., Reavis, R. D., Kean, S. P., Calkins, S. D. (2010). The role of emotion regulation in childrens early academic success, Journal of School Psychology, 24, 3-19.

Zhang Y, Gan Y, Cham H. (2007). Perfectionism, academic burnout and end engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. Personality and Individual Differences, 43 (6):1529-1540.

[ Downloaded from joec.ir on 2026-11-25 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1399.20.3.4.9 ]