

## The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Attention, Self-Efficacy, and Academic Procrastination in Elementary School Students with Learning Disabilities

Alireza Ghanbari<sup>1</sup>, Fatemeh Khoeini<sup>2</sup>,  
Zohreh Mosa Zadeh<sup>3</sup>

Received: 2025/1/15 Revised: 2025/4/21

Accepted: 2025/6/30

### Abstract

**Objective:** The purpose of this study was to investigate the effectiveness of emotion regulation training on attention, self-efficacy, and academic procrastination in elementary school students with learning disabilities. **Methods:** The present research was applied in terms of purpose and quasi-experimental in terms of data collection, employing a pre-test, post-test design with a control group and a two-month follow-up. The statistical population consisted of 10 to 12-year-old students (upper elementary level) with learning disabilities who were referred to public learning disability centers in the western counties of the province during the 2023-2024 academic year. They were randomly assigned to either an experimental group (15 individuals) or a control group (15 individuals). Data collection tools included the Colorado Learning Disabilities Questionnaire (CLDQ), the Jordan Attention Deficit Disorder Questionnaire, the Ladd and Wheeler Children's Academic Self-Efficacy Scale, and the Savari Academic Procrastination Questionnaire (2011). Data analysis was performed using analysis of covariance (ANCOVA) and SPSS software. **Findings:** The results of the study indicated that emotion regulation training in students with learning disabilities led to improved attention, increased self-efficacy, and a reduction in academic procrastination.

**Keywords:** Emotion Regulation Training, Attention, Self-Efficacy, Academic Procrastination, Learning Disability.

## اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر توجه، خودکارآمدی و تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان ابتدایی با اختلال یادگیری

علیرضا قنبری<sup>۱</sup>، فاطمه خوئینی<sup>۲</sup>

، زهره موسی زاده<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۶ تجدید نظر: ۱۴۰۴/۰۲/۰۱

پذیرش نهایی: ۱۴۰۴/۰۴/۰۹

### چکیده

**هدف:** هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر توجه، خودکارآمدی و تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان ابتدایی با اختلال یادگیری بود. **روش:** روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون، با گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان با اختلالات یادگیری ۱۰ تا ۱۲ سال (دوره دوم ابتدایی) مراجعه کننده در بازه زمانی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به مراکز اختلالات یادگیری دولتی شهرستان های غرب استان انتخاب شدند و به شیوه تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های مشکلات یادگیری کلورادو (CLDQ)، اختلال نقص توجه جردن، خودکارآمدی تحصیلی خودکارآمدی کودکان لد و ویلر (Ladd & wheeler) و تعلل ورزی تحصیلی سواری (۱۳۹۰) بود. تجزیه و تحلیل فرضیات نیز با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و نرم افزار SPSS انجام شد. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به بهبود توجه و افزایش خودکارآمدی و همچنین موجب کاهش تعلل ورزی تحصیلی می شود. **کلمات کلیدی:** آموزش تنظیم هیجان، توجه، خودکارآمدی، تعلل ورزی تحصیلی، اختلال یادگیری.

1- Ph.D. Student in Educational Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. dr.alireza.tea@gmail.com

2- Assistant Professor, Department of Psychology, Firuzkuh Branch, Islamic Azad University, Firuzkuh, Iran (Corresponding Author). fa.khoyeeni@yahoo.com

3- Associate Professor, Department of Educational Sciences, Imam Sadeq University, Tehran, Iran. Mosazadeh@isuw.ac.ir

۱- دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. dr.alireza.tea@gmail.com

۲- استادیار گروه روانشناسی، واحد فیروزکوه، دانشگاه آزاد اسلامی، فیروزکوه، ایران (نویسنده مسئول). fa.khoyeeni@yahoo.com

۳- دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق، تهران، ایران. Mosazadeh@isuw.ac.ir

## مقدمه

یادگیری بنیادی‌ترین فرآیندی است که در نتیجه آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل با رشد جسمی، به فرد تحول یافته‌ای تبدیل می‌شود، برخی از افراد در روند یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند در این راستا، اصطلاح اختلال یادگیری مطرح می‌گردد (هاشمی، صدیق و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۶). طبق بررسی کتب مرجع حدود ۱۵ تا ۳۲ درصد کودکان و نوجوانان دچار اختلال روان پزشکی هستند و در دهه های اخیر تاکید زیادی بر اهمیت این موضوع شده است (دالکان، ۲۰۲۱)؛ و از میان این اختلالات، یکی از مسائلی که از دیرباز تاکنون مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته اختلال یادگیری است. شیوع اختلال یادگیری طبق گزارش شورای ملی مشورتی کودکان ناتوان (معلول) از یک تا سه درصد کودکان مدرسه گزارش شده و طبق گزارش همین کمیته تعداد کودکانی که به عنوان ناتوانی یادگیری شناخته شده اند از سال ۱۹۷۶ به دو برابر رسیده است و در سال های ۱۹۸۵ و ۱۹۸۶ حدود ۳/۴ درصد رسیده اند (پور علی و کرمانی، ۱۳۹۴). اختلال یادگیری هنگامی تشخیص داده می-شود که نارسایی های ویژه ای در توانایی فرد برای دریافت یا پردازش اطلاعات به صورت صحیح و کارآمد وجود داشته باشد. این اختلال نخستین بار در سنین آموزش رسمی ظاهر می شود و با مشکلات مداوم در یادگیری مهارت های تحصیلی پایه نظیر: خواندن، نوشتن و ریاضیات بروز می کند (پیتز، ۲۰۱۱). 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 می شدند، اکنون به عنوان یک مشخص کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده است (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۳).

یکی از مشکلات عمده دانش آموزان دارای اختلال یادگیری که فرآیند آموزش، یادگیری و عملکرد تحصیلی آنها را تحت تاثیر قرار می دهد نقص توجه است. توجه به توانایی انتخاب بین محرک های مربوط و نامربوط به منظور اطمینان از اینکه فرد با محیط خود در تعامل است اطلاق می شود (لیما، آزونو و سیاسکا، ۲۰۱۱). تحقیقات نشان داده است که نقص توجه باعث می شود عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در معرض خطر قرار گیرد (استیر، ۲۰۰۴؛ مرادی، یادگاری و کنعانی، ۱۳۹۵).

در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری، متغیرهای شخصیتی و انگیزشی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی و مقابله با چالش های آموزشی ایفا می کنند. یکی از این متغیرهای کلیدی که کمتر به آن توجه شده، خودکارآمدی است. باورهای خودکارآمدی به عنوان پایه اصلی انگیزه و تلاش انسان شناخته می شوند و به میزان بهره مندی افراد از این باورها، احتمال موفقیت آنها در انجام وظایف افزایش می یابد (خواجه و همکاران، ۲۰۱۱). خودکارآمدی به عنوان یک متغیر شخصیتی، نقشی اساسی در مواجهه فرد با مسائل زندگی و تحصیلی دارد (جهانپنده، ۱۳۹۵).

براساس دیدگاه بندورا، زمانی که افراد باور داشته باشند که توانایی انجام اعمالی را دارند که پیامدهای مطلوب را ایجاد می کند، به احتمال بیشتری برای تلاش و دستیابی به موفقیت برانگیخته می شوند. این باورها به معنای خودکارآمدی است (لی، پاترسون و وگا، ۲۰۱۱). تحقیقات نشان داده است که باورهای خودکارآمدی بالا، بدون توجه به حوزه خاص، با پیامدهای موفقیت آمیز مرتبط است (مارتن و همکاران، ۲۰۱۰؛ ونا اندرت، فرگوسن، شیفمن و انگلز، ۰).

در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، چالش‌های تحصیلی و رفتاری متعددی مشاهده می‌شود که می‌توانند عملکرد تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهند. یکی از این چالش‌ها تعلل ورزی تحصیلی است که به عنوان یک رفتار رایج در بین دانش‌آموزان شناخته می‌شود. تعلل ورزی تحصیلی، متداول‌ترین شکل تعلل ورزی است (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۸). این نوع تعلل ورزی را می‌توان به عنوان تمایل مداوم و همیشگی دانش‌آموزان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرد، که تقریباً همیشه با احساس اضطراب همراه است (استیل، ۲۰۰۷).

اختلالات یادگیری علاوه بر تأثیرگذاری بر توانایی‌های تحصیلی، می‌توانند بر جنبه‌های هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز اثر بگذارند. تحقیقات نشان داده است که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری اغلب در درک هیجان‌ها و مهارت‌های اجتماعی دچار ضعف هستند. این ناتوانی‌ها عمدتاً ناشی از مشکلات در درک ارتباط‌های غیرکلامی و دیداری است. این دانش‌آموزان در مقایسه با همسالان عادی خود، مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی، و پاسخ‌های ابتکاری و غیرکلامی پایین‌تری دارند (بگیان کوله‌مرز، پژوهی‌نیا و رضازاده، ۱۳۹۲؛ شمشیری و همکاران، ۱۳۹۸). با توجه به این چالش‌ها، آموزش تنظیم هیجان می‌تواند نقش موثری در کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری این دانش‌آموزان داشته باشد که به نوبه خود بر بهبود عملکرد تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد. تنظیم هیجان به معنای تلاش افراد برای تأثیرگذاری بر نوع، زمان و چگونگی تجربه و بیان هیجان‌ها است.

این فرایند شامل تغییر طول دوره یا شدت فرایندهای رفتاری، تجربی و جسمانی هیجان‌ها می‌شود و می‌تواند به صورت خودکار یا کنترل‌شده، هشیار یا ناهشیار انجام گیرد. این تلاش‌ها اغلب از طریق به کارگیری راهبردهای مختلف نظیر بازارزبایی، نشخوار فکری، خوداظهاری، اجتناب و بازداری صورت می‌گیرد (ماوس، ایورس، ویلهم و گروس، ۲۰۰۶). تنظیم هیجان، مفهومی گسترده است که فرآیندها و راهبردهای متنوعی را در ابعاد شناختی، جسمی، اجتماعی و رفتاری در برمی‌گیرد (هافمن و همکاران، ۲۰۱۰). علاوه بر این، تنظیم هیجانی به عنوان یکی از جنبه‌های ذاتی پاسخ‌های هیجانی شناخته می‌شود (آمستاتر، 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. حبیب زاده، پورعبدل و سراوانی (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند که آموزش تنظیم هیجان می‌تواند رفتارهای خود آسیب‌رسان و نارسایی هیجانی دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری خاص را کاهش دهد. بالکیس و دورو (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی نشان دادند که فقدان مهارت‌های خودتنظیمی تأثیر منفی معناداری در کیفیت زندگی، رضایت تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دارد. همچنین محمودی و همکاران (۱۳۹۹) نیز در پژوهشی نشان دادند که آموزش تنظیم شناختی هیجان در کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. قاسمی جوینه، موسوی، ظنی پور و حسینی صدیق (۱۳۹۵) نیز نشان دادند که بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان و تعلل ورزی تحصیلی، ارتباط منفی وجود دارد؛ در نتیجه آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی می‌تواند تعلل ورزی تحصیلی را کاهش دهد.

خودتنظیمی برای غلبه بر اهمال کاری تحصیلی خیلی مؤثر است. همچنین تقی پور و همکاران (۱۳۹۹) نیز در مطالعه خود نشان دادند، آموزش تنظیم هیجان موجب کاهش نمرات سوگیری توجه و بازداری هیجان شده است. پژوهش یوسفی و اسکندری (۱۳۹۸) نیز نشان دادند، آموزش تنظیم هیجان بر خودکارآمدی عمومی خشم نوجوانان دختر مقطع متوسطه شهر سنج تاثیر معنی دار داشته است. پژوهش ابوالقاسمی، بیگی و نریمانی (۱۳۹۰) نیز نشان دادند که مهارت های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان مؤثر بوده است.

در پژوهشی مشخص شد که آموزش راهبردهای تنظیم هیجان در گروه آزمایش باعث کاهش میانگین مؤلفه های اهمال کاری شد. همچنین، میانگین مؤلفه های خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، برنامه ریزی و انگیزش) افزایش یافت و در مقابل، میانگین آثار هیجانی و فقدان کنترل پیامد کاهش پیدا کرد (فانی، زلفی، و کریمی، ۱۴۰۱). به علاوه، نتایج پژوهشی دیگر نشان داد که خودتنظیمی و آموزش تنظیم هیجان تأثیر معناداری در تعیین میزان اعتماد به نفس رفتاری تحصیلی، خودکارآمدی و اهمال کاری دارند (فانته و همکاران، ۲۰۲۱).

به طور کلی، آموزش تنظیم هیجان با توجه به اینکه مدل اولیه گراس نیز شامل پنج مرحله شروع، موقعیت، توجه، ارزیابی و پاسخ است؛ همچنین با توجه به اینکه به اعتقاد گراس هر مرحله از فرایند تولید هیجان، یک هدف تنظیمی بالقوه دارد، بنابراین مهارت های تنظیم کننده هیجان می توانند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شوند و هر مرحله شامل یک سری راهبردهای سازگار و ناسازگار است (فانی و همکاران، ۱۴۰۱). لذا این

آموزش نیز می تواند به دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص کمکی شایانی بنماید. آموزش تنظیم هیجان دارای پتانسیلی قوی برای تقویت رشد جسمی، اجتماعی، عاطفی و شناختی کودکان است که هم به عنوان راهبرد پیشگیری و هم برای درمان مشکلات روانشناختی کودکان مبتلا به بیماری های مزمن مانند اختلال ناتوانی یادگیری خاص، نوید بخش می باشد زیرا یکی از عوامل موفقیت آموزش تنظیم هیجان شخصی سازی و توجه به توانمندی ها و توسعه مداخلات متناسب با مهارت ها و استعداد های یکایک کودکان حاضر در برنامه مداخله ای می باشد (نیجهوف و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین با توجه به اینکه اختلال یادگیری باعث اختلال عملکرد فرد در مهارت های تحصیلی می شود و می تواند عملکرد او را از حد متوسط مورد انتظار برای سن او پایین تر بیاورد و از طرفی یافته های تحقیقات مذکور حاکی از آن است که نقص توجه، عدم اعتماد بنفس و خودکارآمدی پایین و همچنین تعلل ورزی تحصیلی از مسائل اساسی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری است. بنابراین یافتن راه حلی جهت کاهش یا رفع این مشکلات از اهمیت خاصی برخوردار است و با استناد به بررسی های که توسط محقق صورت گرفته است در کشور ایران تاکنون پژوهشی که آموزش تنظیم هیجان را بر تمام متغیر های مذکور با هم مورد بررسی قرار داده باشد، انجام نشده است. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آموزش تنظیم هیجان چه تأثیری بر توجه، خودکارآمدی و تعلل-ورزی تحصیلی در دانش آموزان با اختلال یادگیری دارد؟

## روش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده ها از نوع نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون، با گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود.

■ شماره ۳ ■ شماره پیاپی ۹۳  
■ سال بیست و چهارم ■ پاییز ۱۴۰۲

جامعه آماری در این پژوهش

یادگیری ۱۰ تا ۱۲ سال (دوره دوم ابتدایی) مراجعه کننده در بازه زمانی سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به مراکز اختلالات یادگیری دولتی شهرستان های غرب استان تهران شامل ۱۱ مرکز بودند. روش نمونه گیری پژوهش حاضر در دو مرحله انجام شد: الف- مرحله شناسایی: نمونه گیری پژوهش حاضر به شیوه در دسترس انجام گرفت. بدین صورت که بر اساس استعلام از ۲۱ مرکز جامع سنجش، آموزش، توانبخشی و مداخله بهنگام رشدی- تربیتی دولتی شهرستان های غرب استان تهران تعدادی دانش آموز با احتمال داشتن ویژگی های اختلال یادگیری شناسایی گردید. در گام بعدی از ۲۱ مرکز اختلال یادگیری، شش مرکز و از هر مرکز تعداد ۲۵ دانش آموز به صورت در دسترس، پرسشنامه ی مشکلات یادگیری کلورادو (CLDQ) را تکمیل نمودند. ب- مرحله انتخاب نمونه آزمون فرضیه ها: در مرحله بعد 61 نفر از دانش آموزانی که بر اساس پرسشنامه مذکور بیشترین نمره را دریافت کردند و دارای سابقه ویژگی های اختلال یادگیری (بر اساس گزارش مراکز اختلال یادگیری و پرونده ی تربیتی) بودند، به عنوان نمونه ی اولیه انتخاب شدند. سپس به منظور انتخاب نهایی دانش آموزان، والدین آنها تحت مصاحبه تشخیصی توسط محقق قرار گرفت و در نهایت ۳۰ نفر از دانش آموزانی که در آنها علائم اختلال یادگیری بر اساس مصاحبه تأیید شد، به عنوان نمونه اصلی پژوهش انتخاب شدند. آزمودنی ها به صورت تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. لازم به ذکر است که جایگزینی تصادفی افراد در گروه ها و جایگزینی تصادفی درمان برای گروه نمونه رعایت شد. همچنین

ملاک های ورود به مطالعه عبارتند بودند از: مقطع دوم ابتدایی (دانش آموزان ۱۰-۱۲ سال)، داشتن هوش نرمال، نداشتن بیماری های جسمی و در زمان ورود به برنامه ۶ ماه از تشخیص اختلال گذشته باشد. علاوه بر معیارهای ورود، ملاک هایی نیز برای خروج نمونه ها از پژوهش در نظر گرفته شد که از جمله شامل: خستگی در جلسات آموزشی، عدم همکاری والدین دانش آموزان، ابتلا به اختلالات دیگر از جمله (اختلال شخصیت مرزی، اختلال سایکوتیک) و غیبت بیش از دو جلسه از جلسات آموزش بود.

ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه های مشکلات یادگیری کلورادو (CLDQ)، اختلال نقص توجه جردن، خودکارآمدی تحصیلی کودکان لد و ویلرو تعلل ورزی تحصیلی سواری (۱۳۹۰) بود.

**مشکلات یادگیری کلورادو (CLDQ):** این پرسشنامه توسط ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) در ۲۰ آیتم تهیه شده و مشکلات یادگیری را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی می داند، و توسط والدین دانش آموزان تکمیل می شود. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) می باشد. اعتبار این پرسشنامه و مؤلفه های آن، توسط سازندگان پرسشنامه با روش های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی شده و مقادیر قابل قبولی را بدست داده است (ویلکات و همکاران، 2011). روایی تفکیکی و سازه پرسشنامه مذکور در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین روایی همگرای مؤلفه های این پرسشنامه با پرسشنامه های پیشرفت تحصیلی استاندارد به این ترتیب گزارش شده است: خواندن ۰/۶۴، ریاضی ۰/۴۴؛ شناخت اجتماعی ۰/۶۴؛ اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و فضایی ۰/۳۰

## پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی کودکان لد و ویلر

(Ladd & wheeler): این ابزار مبتنی بر چارچوب نظریه

خودکارآمدی بندورا (۱۹۷۷)، شامل ۲۲ گویه است که در دو

حیطه متمایز «موقعیت های بدون تعارض» (سوالات ۱ تا ۱۲) و

«موقعیتهای تعارض آمیز» (سوالات ۱۳ تا ۲۲) سازماندهی شده

است. هر گویه سناریویی اجتماعی را به صورت یک گزاره ناقص

(مانند: «بعضی از بچه ها می خواهند بازی کنند. این که از آنها

بخواید شما را هم در بازی شان شرکت دهند برایتان...») ارائه می-

کند و از آزمودنی می خواهد با انتخاب یکی از چهار گزینه «خیلی

آسان»، «آسان»، «سخت»، یا «خیلی سخت» بر اساس مقیاس

لیکرت چهاردرجه ای، میزان اطمینان به توانایی خود در مواجهه با

موقعیت را ارزیابی کند. نمره گذاری به صورت بازه ای از ۱

(کمترین خودکارآمدی) تا ۴ (بالاترین خودکارآمدی) انجام می-

شود، به طوری که حداقل نمره کل ۲۲ و حداکثر ۸۸ است. بر این

اساس، نمرات بالاتر بیانگر سطوح بالاتر خودکارآمدی اجتماعی

در مدیریت تعاملات بین فردی است. از منظر روایی سازه، تحلیل

عاملی اکتشافی در پژوهش اصلی (Ladd & wheeler, ۱۹۸۲)

با شاخص  $KMO=0.09$  و آزمون بارتلت معنادار ( $p<0.001$ )

$\chi^2=2421.2$ )، ساختار دوعاملی ابزار را تأیید کرد. ضریب آلفای

کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۷، برای زیرمقیاس موقعیت های

بدون تعارض ۰/۷۸ و برای موقعیت های تعارض آمیز ۰/۸۳

محاسبه شد که نشان دهنده همسانی درونی مطلوب است.

همچنین، همبستگی مثبت و معنادار تمامی گویه ها با نمره کل

( $0.33 \leq r \leq 0.55$ ) مؤید ثبات درونی ابزار است. در بافت

فرهنگی ایران، پژوهش حسین چاری (۱۳۸۶) با به کارگیری

روش تحلیل محتوای کیفی و نظرخواهی از متخصصان روانشناسی

تربیتی، روایی محتوایی ابزار را تأیید نمود. ایشان همچنین با تکرار

تحلیل عاملی، شاخص های برازش مطلوبی را برای ساختار

(ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). به منظور کسب اطمینان از روایی

پرسشنامه روایی تفکیکی و سازه مورد بررسی قرار گرفته است.

روایی محتوا در پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو توسط

سازندگان پرسشنامه بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است،

در پژوهش حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۰)، نیز دقت و

صراحت ترجمه از طریق ترجمه مستقیم از انگلیسی به فارسی و

ترجمه معکوس از فارسی به انگلیسی مورد تأیید قرار گرفت. به

منظور بررسی اعتبار آن از طریق بازآزمایی، این پرسشنامه بر روی

۲۰ نفر از والدین دانش آموزان با فاصله زمانی دو هفته اجرا

گردید و با استفاده از روش همبستگی پیرسون ضریب اعتبار

آزمون - بازآزمون به دست آمد. ضریب اعتبار بازآزمایی برای

کل پرسشنامه و هر یک از مؤلفه های آن از مقدار ۰/۷۰ بیشتر

بوده و حاکی از قابل قبول بودن همسانی زمانی کل پرسشنامه و

مؤلفه های آن می باشد.

## پرسشنامه اختلال نقص توجه جردن: در این پژوهش،

منظور از توجه نمره ای است که هر دانش آموز از فرم والدین

«پرسشنامه اختلال نقص توجه جردن» (۱۹۹۲) به دست آورده

است. این پرسشنامه شامل ۳۹ عبارت است که رفتارهای مربوط به

توجه را می سنجد. والدین برای هر عبارت، یکی از گزینه های

«هرگز»، «گاهی اوقات»، «بیشتر اوقات» یا «همیشه» را انتخاب

می کنند. به این گزینه ها به ترتیب از ۱ تا ۴ نمره داده می شود و در

مجموع نمره کل می تواند بین ۳۹ تا ۱۵۶ باشد. هرچه نمره بالاتر

باشد، میزان نقص توجه بیشتر در نظر گرفته می شود. نمره بالاتر از

۷۰ نشان دهنده وجود اختلال در توجه است. این پرسشنامه از

نظر علمی اعتبار و دقت خوبی دارد. میزان پایایی این ابزار نیز در

این پژوهش بسیار بالا بوده و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۸ به

دست آمده که نشان دهنده اعتمادپذیری بالای آن است.

دو عاملی گزارش کردند که همسو با یافته های اصلی است. در حوزه پایایی، علاوه بر ضریب آلفای کرونباخ، پایایی بازآزمایی با فاصله دو هفته ای در نمونه ایرانی ( $n=120$ ) برابر با ۰.۸۵ محاسبه شد که حاکی از ثبات زمانی ابزار است.

این پرسشنامه در مطالعات متعدد داخلی (مانند رحیمی و همکاران، ۱۳۹۵؛ نوروزی و احمدی، ۱۴۰۰)

### پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی سواری (۱۳۹۰): این

پرسشنامه شامل ۱۲ سؤال است که سه عامل اصلی را بررسی می-کند: اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی (سؤالات ۱ تا ۵)، اهمال کاری ناشی از بی برنامه گی (سؤالات ۶ تا ۹) و اهمال کاری ناشی از شک به توانایی ها و حواسپرتی (سؤالات ۱۰ تا ۱۲). آزمودنی ها بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (هرگز=۰، به ندرت=۱، بعضی اوقات=۲، بیشتر اوقات=۳، همیشه=۴) به سؤالات پاسخ می دهند. پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد که نشان دهنده قابلیت اعتماد بالای آن است. روایی پرسشنامه نیز از طریق همبستگی با پرسشنامه اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) مورد بررسی قرار گرفت که ضریب همبستگی ۰/۳۵ با سطح معناداری ۰/۰۰۳ به دست آمد. در پژوهش سواری (۱۳۹۰)، ساختار عاملی و روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ در جامعه دانش آموزی تأیید شد.

### پروتکل آموزش تنظیم هیجان: پروتکل آموزش تنظیم

هیجان مبتنی بر مدل گراس شامل پنج مرحله شروع، موقعیت، توجه، ارزیابی و پاسخ است؛ به اعتقاد گراس هر مرحله از فرایند تولید هیجان، دارای یک هدف تنظیمی بالقوه است و مهارت های تنظیم کننده هیجان می توانند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شوند (گراس و همکاران، ۲۰۰۷). هر مرحله از مدل فرایند تنظیم هیجان گراس شامل یک سری راهبردهای سازگار و یک سری راهبردهای ناسازگار است که در این میان افرادی که دارای مشکلات هیجانی هستند از راهبردهای ناسازگار مانند نشخوار فکری، اجتناب و... بیشتر استفاده می کنند. بنابراین لازمه مداخله در مشکلات هیجانی اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگارانه است (گراس، ۲۰۰۲). مراحل مختلف آموزش تنظیم هیجان براساس بسته مذکور در قالب ۸ جلسه ۲ ساعته به صورت گروهی انجام شد. پروتکل آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس در پژوهش ایران نژاد (۱۴۰۰) بر روی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول استاندارد شده است. همچنین در پژوهش دهقانی، گلستانه و زنگویی (۱۳۹۷) بر روی دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری استاندارد شده است. خلاصه محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان گراس در جدول (۱) ارائه شده است. اعتبار سنجش پروتکل بر اساس: ۱. نظر استاد راهنما، ۲. بررسی پروتکل پژوهش های قبلی و مطالعه کتاب های مرتبط با پروتکل ها می باشد.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان گراس

۱- آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (مشاور) و اعضا،

جلسه اول

۲- بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی،

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>۳- بیان منطقی و مراحل مداخله، و</p> <p>۴- بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
| <p>جلسه دوم</p> <p>انتخاب موقعیت،</p> <p>هدف: ارائه آموزش هیجانی؛</p> <p>دستور جلسه: شناخت هیجان و موقعیت های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و درازمدت هیجان ها.</p>                                                                                                                           |  |
| <p>جلسه سوم</p> <p>انتخاب موقعیت،</p> <p>هدف: ارزیابی میزان آسیب پذیری و مهارت های هیجانی اعضا،</p> <p>دستور جلسه: راجع به عملکرد هیجان ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آنها، نقش هیجان ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تاثیرگذاری روی آنها و همچنین سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان بین اعضا گفتگویی صورت گرفت و مثالهایی از تجربه های واقعی آنها مطرح شد.</p> |  |
| <p>جلسه چهارم</p> <p>اصلاح موقعیت،</p> <p>هدف: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده ی هیجان؛</p> <p>دستور جلسه: الف) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب ب) آموزش راهبرد حل مسئله ج) آموزش مهارت های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).</p>                                                                                                                              |  |
| <p>جلسه پنجم</p> <p>گسترش توجه،</p> <p>هدف: تغییر توجه؛</p> <p>دستور جلسه: ۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی ۲) آموزش توجه</p>                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| <p>جلسه ششم</p> <p>ارزیابی شناختی،</p> <p>هدف: تغییر ارزیابی های شناختی؛</p> <p>دستور جلسه: ۱) شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آنها روی حالت های هیجانی ۲) آموزش راهبرد باز-ارزیابی .</p>                                                                                                                                                                                   |  |
| <p>جلسه هفتم</p> <p>تعدیل پاسخ</p> <p>هدف: تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان،</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |

دستور جلسه: (۱) شناسایی میزان و نحوه ی استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، (۲) مواجهه، (۳) آموزش ابراز

هیجان، (۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده های محیطی، (۵) آموزش تخلیه هیجانی، آ.

■ شماره ۳ ■ شماره پیاپی ۹۳

■ سال بیست و چهارم ■ پاییز ۱۴۰۳

ارزیابی و کاربرد

جلسه هشتم

هدف: ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد؛

دستور جلسه: (۱) ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی (۲) کاربرد مهارتهای آموخته شده در محیط های طبیعی خارج از

جلسه (۳) بررسی و رفع موانع انجام تکالیف

در نهایت تجزیه و تحلیل فرضیات با استفاده از آزمون تحلیل

کوواریانس و نرم افزار spss انجام شد.

### یافته های پژوهش

در پژوهش حاضر، ۲۱ نفر از دانش آموزان شرکت کننده در این پژوهش در رده سنی ۱۰ تا ۱۱ سال (۴۷ درصد) و ۲۴ نفر نیز در رده سنی ۱۱ تا ۱۲ سال قرار داشته اند (۵۳ درصد). همچنین ۲۵ نفر از این افراد دختر (۵۶ درصد) و ۲۰ نفر نیز پسر (۴۴ درصد) بودند. بنابراین بیشتر این افراد دختر و در رده سنی ۱۱ تا ۱۲ سال قرار داشته اند.

با توجه به نتایج آمار توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش مشخص شد که میانگین متغیر توجه، خودکارآمدی و تعلل ورزی در گروه کنترل (پیش از آزمون) به ترتیب برابر با ۳/۲۳، ۲/۹۳ و ۳/۲۲ و در گروه آزمایش به ترتیب برابرند با ۳/۴۰، ۳/۱۶ و ۳. همچنین میانگین متغیر توجه، خودکارآمدی و تعلل ورزی در گروه کنترل (پس از آزمون) به ترتیب برابر با ۳/۲۴، ۳/۰۲ و ۲/۸ و در گروه آزمایش نیز به ترتیب برابرند با ۳/۸۵، ۳/۹۷ و ۲/۲۰. بنابراین با توجه به مقادیر میانگین این متغیرها به نظر می رسد که دلیل

افزایش میانگین متغیر توجه و خودکارآمدی و کاهش متغیر تعلل ورزی در گروه آزمایش (پس از آزمون) نسبت به گروه کنترل (پس از آزمون) و حتی در گروه آزمایش و کنترل پیش از آزمون، ناشی از اجرای آموزش تنظیم هیجان بوده است.

برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش از آزمون کلموگروف- اسمیرنوف استفاده شده است و با توجه به اینکه همه مقادیر معناداری ارائه شده آن بیش از ۰/۰۵ شده است، بنابراین فرض نرمال بودن داده های این پژوهش پذیرفته شد. در نهایت به بررسی فرضیه های پژوهش حاضر می پردازیم.

فرضیه اول: آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به بهبود توجه می شود.

به منظور بررسی این فرضیه از آزمون کوواریانس تک متغیره استفاده گردید. در همین راستا بایستی ابتدا آزمون لون (بررسی فرض همگنی واریانس ها) صورت پذیرد که نتایج این آزمون برای فرضیه اول به شرح زیر می باشد:

جدول ۲. آزمون لون برای فرضیه جزئی اول

| آماره لون | درجه آزادی دوم | درجه آزادی اول | سطح معناداری |
|-----------|----------------|----------------|--------------|
|-----------|----------------|----------------|--------------|

|       |   |    |       |
|-------|---|----|-------|
| ۰/۵۸۸ | ۱ | ۲۸ | ۰/۸۸۹ |
|-------|---|----|-------|

با توجه به آماره F سطر گروه جدول (۳) و سطح معناداری آن که به ترتیب برابر با ۸/۷۱۴ و ۰/۰۱۱ شده است؛ نتیجه می‌گیریم که تفاوت معناداری بین میانگین نمره توجه در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد زیرا این سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ شده است. از طرفی طبق نتایج آمار توصیفی متغیرهای پژوهش، مشخص شد که آموزش تنظیم هیجان منجر به افزایش میانگین نمره توجه افراد شده است. بنابراین آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به بهبود توجه شده است و بنابراین فرضیه اول پژوهش پذیرفته می‌شود.

جدول ۳. آنالیز کوواریانس فرضیه اول پژوهش

| منبع تغییرات  | درجه آزادی | آماره F | سطح معناداری |
|---------------|------------|---------|--------------|
| مدل تصحیح شده | ۳          | ۹۶/۱۴۱  | ۰/۰۰۰        |
| اثر ثابت      | ۱          | ۲۸/۱۴۵  | ۰/۰۰۰        |
| توجه          | ۱          | ۰/۰۴۲   | ۰/۵۴۱        |
| گروه          | ۱          | ۸/۷۱۴   | ۰/۰۱۱        |
| گروه* توجه    | ۱          | ۱/۶۵۴   | ۰/۲۴۵        |
| خطا           | ۲۳         | _____   | _____        |
| کل            | ۳۰         | _____   | _____        |

طبق جدول (۲)، از آنجا که سطح معناداری آزمون لون برابر با ۰/۵۸۸ شده است که بیش از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. حال بایستی پیش فرض همگنی شیب رگرسیونی نیز مورد بررسی قرار گیرد؛ در قسمت گروه\* توجه جدول (۳)، آماره آزمون F، ۱/۶۵۴ و سطح معناداری آن نیز ۰/۲۴۵ شده است که بیش از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیونی نیز برقرار است.

در جدول (۴) نتایج آزمون لون ارایه شده است. از آنجا که سطح معناداری آزمون لون برابر با ۰/۳۸۱ شده است که بیش از ۰/۰۵

فرضیه دوم: آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به بهبود خودکارآمدی می‌شود.

می‌باشد، بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها برای این فرضیه نیز برقرار است.

جدول ۴. آزمون لون برای فرضیه جزئی دوم

| آماره لون | درجه آزادی دوم | درجه آزادی اول | سطح معناداری |
|-----------|----------------|----------------|--------------|
| ۰/۷۹۱     | ۲۸             | ۱              | ۰/۳۸۱        |

تفاوت معناداری بین میانگین نمره خودکارآمدی در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد زیرا این سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ شده است. از طرفی طبق نتایج آمار توصیفی متغیرهای پژوهش، مشخص شد که آموزش تنظیم هیجان منجر به افزایش میانگین نمره خودکارآمدی افراد شده است. بنابراین آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به بهبود خودکارآمدی شده است و بنابراین فرضیه دوم پژوهش پذیرفته می‌شود.

در اینجا بایستی پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیونی نیز مورد بررسی قرار گیرد؛ در قسمت گروه\* خودکارآمدی جدول (۵)، آماره آزمون F، ۲/۰۴۴ و سطح معناداری آن نیز ۰/۱۱۵ شده است که بیش از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیونی نیز برقرار است.

با توجه به آماره F سطر گروه جدول (۵) و سطح معناداری آن که به ترتیب برابر با ۷/۲۰۴ و ۰/۰۰۹ شده است؛ نتیجه می‌گیریم که

جدول ۵. نتایج آنالیز کوواریانس فرضیه دوم

| منبع تغییرات     | درجه آزادی | آماره F | سطح معناداری |
|------------------|------------|---------|--------------|
| مدل تصحیح شده    | ۳          | ۹۰/۰۰۱  | ۰/۰۰۰        |
| اثر ثابت         | ۱          | ۲۶/۱۴۴  | ۰/۰۰۰        |
| خودکارآمدی       | ۱          | ۰/۰۶۶   | ۰/۵۲۰        |
| گروه             | ۱          | ۷/۲۰۴   | ۰/۰۰۹        |
| گروه* خودکارآمدی | ۱          | ۲/۰۴۴   | ۰/۱۱۵        |
| خطا              | ۲۶         | _____   | _____        |
| کل               | ۳۰         | _____   | _____        |

**فرضیه سوم: آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به کاهش تعلل ورزی تحصیلی می شود.**

نتایج آزمون لون این فرضیه نیز در جدول (۶) آمده است که همانند فرضیه های جزئی قبل بیان گر این است که فرض همگنی واریانس ها برقرار می باشد.

جدول ۶. آزمون لون برای فرضیه سوم

| آماره لون | درجه آزادی دوم | درجه آزادی اول | سطح معناداری |
|-----------|----------------|----------------|--------------|
| ۱/۱۷۱     | ۲۸             | ۱              | ۰/۲۸۸        |

در اینجا نیز بایستی پیش فرض همگنی شیب رگرسیونی نیز مورد بررسی قرار گیرد؛ در قسمت گروه\* تعلل ورزی تحصیلی جدول (۷)، آماره آزمون F، ۳/۱۲۳ و سطح معناداری آن نیز ۰/۱۲۴ شده است که بیش از ۰/۰۵ می باشد. بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیونی نیز برقرار است.

با توجه به آماره F سطر گروه جدول (۷) و سطح معناداری آن که به ترتیب برابر با ۹/۱۴۰ و ۰/۰۲۷ شده است؛ نتیجه می گیریم که

تفاوت معناداری بین میانگین نمره تعلل ورزی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد زیرا این سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ شده است. از طرفی طبق نتایج آمار توصیفی متغیرهای پژوهش، مشخص شد که آموزش تنظیم هیجان منجر به کاهش میانگین نمره تعلل ورزی تحصیلی افراد شده است. بنابراین آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به کاهش تعلل ورزی تحصیلی می شود و از این رو این فرضیه جزئی نیز پذیرفته می گردد.

جدول ۷. نتایج آنالیز کوواریانس فرضیه جزئی سوم

| منبع تغییرات           | درجه آزادی | آماره F | سطح معناداری |
|------------------------|------------|---------|--------------|
| مدل تصحیح شده          | ۳          | ۹۰/۸۰۸  | ۰/۰۰۴        |
| اثر ثابت               | ۱          | ۳۰/۱۵۴  | ۰/۰۲۶        |
| تعلل ورزی تحصیلی       | ۱          | ۰/۰۹۹   | ۰/۵۳۰        |
| گروه                   | ۱          | ۹/۱۴۰   | ۰/۰۲۷        |
| گروه* تعلل ورزی تحصیلی | ۱          | ۳/۱۲۳   | ۰/۱۲۴        |
| خطا                    | ۲۶         |         |              |

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر توجه، خودکارآمدی و تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان ابتدایی با اختلال یادگیری انجام شد. نتیجه فرضیه اول پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به بهبود توجه می شود. این یافته با نتایج پژوهش تقی پور و همکاران (۱۳۹۹) که نشان دادند، آموزش تنظیم هیجان موجب کاهش نمرات سوگیری توجه و بازداری هیجان شده است، همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت، توانایی مدیریت و کنترل هیجانات می تواند به بهبود تمرکز و توجه کمک کند و همچنین از اختلال در توجه ناشی از هیجانات منفی جلوگیری نماید. افرادی که توانایی تنظیم هیجانات خود را دارند، معمولاً در تمرکز و حفظ توجه بر روی یک کار یا فعالیت خاص بهتر عمل می کنند. هیجانات منفی مانند اضطراب و استرس می توانند به عنوان عوامل حواس پرتی عمل کنند و تمرکز را مختل کنند. تنظیم هیجان به افراد کمک می کند تا این عوامل حواس پرتی را کاهش داده و توجه خود را به وظیفه اصلی معطوف کنند. تنظیم هیجان با افزایش انعطاف پذیری شناختی مرتبط است. این امر به افراد کمک می کند تا در صورت بروز موقعیت های استرس زا یا چالش برانگیز، به سرعت ذهن خود را از حالت هیجانی خارج کرده و به حل مسئله بپردازند. با توجه به تأثیر تنظیم هیجان بر تمرکز و توجه، این مهارت می تواند به طور غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی و شغلی افراد نیز تأثیر مثبت بگذارد. اختلال در تنظیم هیجان می تواند منجر به مشکلات رفتاری مختلفی از جمله پرخاشگری، بی قراری و عدم توانایی در

کنترل تکانه ها شود. با یادگیری تنظیم هیجان، افراد می توانند این مشکلات رفتاری را کاهش دهند.

نتیجه فرضیه دوم پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به بهبود خودکارآمدی می شود. این یافته با نتایج پژوهش یوسفی و اسکندری (۱۳۹۸) که نشان دادند، آموزش تنظیم هیجان بر خودکارآمدی عمومی خشم نوجوانان دختر مقطع متوسطه شهر سمنان تأثیر معنی دار داشته است، همراستا می باشد. همچنین با نتیجه پژوهش ابوالقاسمی، بیگی و نریمانی (۱۳۹۰) که نشان دادند مهارت های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان موثر بوده است، همسوست. نتایج پژوهش های (فانی، زلفی، و کریمی، ۱۴۰۱؛ فائده و همکاران، ۲۰۲۱) نیز با نتیجه این فرضیه همراستا می باشند. در تبیین این یافته می توان گفت، تنظیم هیجان و خودکارآمدی دو مفهوم روانشناختی هستند که با یکدیگر ارتباط دارند. تنظیم هیجان به توانایی فرد در مدیریت و کنترل احساسات خود اشاره دارد، در حالی که خودکارآمدی به باور فرد به توانایی خود برای انجام وظایف و رسیدن به اهداف اشاره دارد. بنابراین، زمانی که افراد بتوانند هیجانات خود را به طور موثر تنظیم کنند، کمتر دچار آشفتگی هیجانی می شوند. این امر به آنها اجازه می دهد تا با اعتماد به نفس بیشتری به وظایف خود بپردازند و در نتیجه خودکارآمدی آنها افزایش یابد. تنظیم هیجان با انعطاف پذیری شناختی مرتبط است، به این معنی که افراد می توانند افکار و رفتارهای خود را با توجه به شرایط تغییر دهند. این انعطاف پذیری می تواند به افراد کمک کند تا با چالش ها و موانع به طور مؤثرتری مقابله کنند و به اهداف خود برسند، که این امر به نوبه خود خودکارآمدی آنها را تقویت می کند. توانایی تنظیم هیجان

هیجان می‌تواند به کاهش استرس و اضطراب کمک کند. این امر به افراد اجازه می‌دهد تا با آرامش بیشتری به وظایف خود بپردازند و در نتیجه خودکارآمدی آنها افزایش یابد.

کمک می‌کند تا با استفاده از مکانیسم‌های خودتنظیمی، از انجام رفتارهای مخرب مانند اهمال کاری جلوگیری کنند. بنابراین، تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند به عنوان یک استراتژی موثر در کاهش اهمال کاری و تعلل ورزی در نظر گرفته شود.

با توجه به تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری، سازمان‌هایی مانند آموزش و پرورش و بهزیستی باید طرح‌های اینچنینی را برای آسیب‌های مطرح شده در بین دانش آموزان و مددجویان بکار گیرند. همچنین پیشنهاد می‌گردد، در جهت بهبود و کاهش اهمال کاری و همچنین افزایش جهت‌گیری مثبت زندگی کودکان دارای اختلال یادگیری، از این شیوه‌های آموزشی توسط روانشناسان، مشاوران مدارس و سایر درمانگران خانواده استفاده گردد. نظربه اینکه کودکان حجم قابل توجهی از جامعه را دربر دارند و این افراد نیروهای انسانی جامعه در آینده خواهند بود، بنابراین بایستی موضوع تعلل ورزی، خودکارآمدی و توجه در این قشر مدنظر خانواده‌ها و مسئولان ذی ربط قرار گیرد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش این است که بر روی کودکان ابتدایی دارای اختلال یادگیری صورت گرفته است، پس لازم است در هنگام تعمیم نتایج به افراد و مکان‌های دیگر، احتیاط کرد. نتایج بدست آمده در این پژوهش محدود به ابزار (پرسشنامه‌های) منحصر بفردی می‌باشد، بنابراین ممکن است استفاده از ابزار مشابه دیگر باعث حصول نتایجی متفاوت باشد. نمونه‌گیری از جامعه آماری این پژوهش، از دیگر محدودیت‌های اجرایی

می‌تواند منجر به بهبود عملکرد در زمینه‌های مختلف مانند تحصیل، کار و روابط بین فردی شود. این بهبود عملکرد به نوبه خود می‌تواند باعث افزایش خودکارآمدی شود، زیرا افراد احساس می‌کنند که در انجام وظایف خود موفق هستند. تنظیم نتیجه فرضیه سوم پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال یادگیری منجر به کاهش تعلل ورزی تحصیلی می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش بالکیس و دورو (۲۰۱۶) که نشان دادند، فقدان مهارت‌های خودتنظیمی تأثیر منفی معناداری در کیفیت زندگی، رضایت تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دارد، همسوست. همچنین با نتایج پژوهش محمودی و همکاران (۱۳۹۹) که نشان دادند، آموزش تنظیم شناختی هیجان در کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد، همراستاست. با نتایج پژوهش لافلر و همکاران (۲۰۱۹) نیز که نشان دادند، پرورش خودتنظیمی برای غلبه بر اهمال کاری تحصیلی خیلی مؤثر است، همسو می‌باشد. همچنین با نتایج پژوهش‌های (قاسمی جوینه، موسوی، ظنی پور و حسینی صدیق، ۱۳۹۵؛ فانی، زلفی، و کریمی، ۱۴۰۱؛ فانه و همکاران، ۲۰۲۱) همراستاست. در تبیین این یافته می‌توان گفت، آموزش تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا با احساسات منفی که اغلب در اهمال کاری نقش دارند، بهتر مقابله کنند و در نتیجه کمتر در دام تعلل ورزی بیفتند. افراد با توانایی تنظیم هیجان می‌توانند احساساتی مانند اضطراب، ترس و ناامیدی را که می‌توانند منجر به اهمال کاری شوند، مدیریت کنند. تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا با تفکر منطقی و برنامه‌ریزی، وظایف را به بخش‌های کوچکتر تقسیم کنند و به این ترتیب از غلبه بر آنها جلوگیری کنند. افرادی که در تنظیم هیجان مهارت دارند، کمتر تحت تأثیر انگیزه‌های لحظه‌ای قرار می‌گیرند و در نتیجه احتمال اینکه به تعهدات خود پایبند باشند، بیشتر است. تنظیم هیجان به افراد

نیز انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد، پژوهش‌های بعدی به نقش تعدیلی متغیرهای جمعیت شناختی نظیر جنسیت و سن در رابطه بین متغیرهای پژوهش بپردازند.

پژوهش بود که باعث شد تا جهت دستیابی به تعداد نمونه مدنظر، افراد بسیاری مورد ارزیابی قرار گیرند که قابلیت شرکت در پژوهش را داشته باشند. در نهایت پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی، این متغیرها در بین سایر اقشار جامعه و بیماران مختلف

performance of female high school students. Quarterly Journal of Educational and School Studies, 11 (1), 255–278.

Ghasemi Juyneh, R., Mousavi, S. V., Zannipour, A., & Hosseini Sadigh, M. (2016). The relationship between mindfulness and emotion regulation with students' academic procrastination. Research in Medical Education, 9 (2), 134–141.

<https://doi.org/10.29252/rme.9.2.134>

Mahmoudi, J., Alihosseini, A., Sharifi, A. A., & Shayan, V. (2020). The effectiveness of group training based on cognitive emotion regulation approach on distress tolerance and academic procrastination of students with substance-abusing parents. The First National Conference on Psychopathology, Ardabil. [Conference Paper]

Moradi, N., Yadegari, F., & Kenani, Z. (2016). The effectiveness of attention training on improving reading performance of dyslexic students. Journal of Cognitive Psychology, 4 (4), 62–69.

Hashemi, S. A., Sadigh, S. H., & Haji-Alizadeh, K. (2017). The effectiveness of play therapy on improving attention and cognitive performance of children with learning disabilities [Master's thesis, Islamic Azad University, Bandar Abbas Branch]. [Unpublished Master's Thesis]

Yousefi, Z., & Eskandari, N. (2019). The effectiveness of emotion regulation training on general self-efficacy in adolescent girls in high school in Sanandaj. Fourth National Conference on Empowering the Community in the Field of Humanities and Psychological Studies. [Conference Paper]

Amstadter, 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.

De la Fuente, J., Sander, P., Garzón-Umerenkova, A., Vera-Martínez, M. M., Fadda, S., & Gaetha, M. L. (2021). Self-regulation and regulatory teaching as determinants of academic behavioral

## References

Aboulghasemi, A., Bigi, P., & Narimani, M. (2011). The effectiveness of cognitive-behavioral training and emotion regulation skills on self-efficacy and academic adjustment of students with test anxiety. Quarterly of Educational Psychology (Psychology and Educational Sciences), 7 (22), 21–42.

Bagiyan Kolemarz, J., Pajuh Nia, S., & Rezazadeh, B. (2013). The effectiveness of group empathy training on improving interpersonal relationships and emotional self-regulation of students with ADHD symptoms. School Psychology Quarterly, 2 (2), 6–28.

Pourabdol, S., Sobhi Gharamaleki, N., Ghaedi, G., & Nabidoust, A. (2019). The effectiveness of emotion regulation training on reducing burnout and academic procrastination in students with specific learning disorder. Cognitive Strategies in Learning, 7 (13), 49–68.

Pourali, N., & Kermani, R. (2015). Investigating the characteristics, causes and methods of educating students with learning disabilities. Third National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran. [Conference Paper]

Taghipour, B., Basharpour, S., Barzegaran, R., Zare, N., & Zali Koreh-Nab, N. (2020). The effectiveness of emotion regulation training on reducing attention bias scores and emotional inhibition in women with social anxiety disorder. Psychological Studies, 16 (2), 41–56.

Jahandideh, M. (2016). Self-efficacy and its role in students' academic achievement motivation. Third International Conference on Research in Science and Technology, Berlin, Germany. [Conference Paper]

Shamshiri, Z., Pourhossein, R., Jondaghi, G., & Firoozi, M. (2019). The effectiveness of mindfulness on anxiety, attention and academic performance in students with learning disabilities\*[Master's thesis, University of Tehran]. [Unpublished Master's Thesis]

Fani, S., Zolfi, V., & Karimi, M. (2022). The effectiveness of emotion regulation strategies training on components of academic procrastination and components of academic

- Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neurosci Biobehav Rev*, 95(1), 421-429.
- Peters, J. (2011). Transition skills of first-year college students with learning disabilities. Walden University.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
- Sterr, A. M. (2004). Attention performance in young adults with learning disabilities. *Learning and individual differences*, 14(2), 125-133.
- Van Zundert, R. P., Ferguson, S. G., Shiffman, S., & Engels, R. E. (2010). Dynamic effects of self-efficacy on smoking lapses and relapse among adolescents. *Journal of Health Psychology*, 29(3), 246-254.
- confidence and procrastination in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 12, 602904.
- Dulcan, M. K. (Ed.). (2021). *Dulcan's textbook of child and adolescent psychiatry*. American Psychiatric Pub.
- 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.
- Hofmann SG, Kashdan TB. (2010), The Affective Style Questionnaire: Development and Psychometric Properties. *J Psychopathol Behav Assess*. 2010;32(2):255-63.
- Hofmann SG, Kashdan TB. The Affective Style Questionnaire: Development and Psychometric Properties. *J Psychopathol Behav Assess*. 2010;32(2):255-63. doi: 10.1007/s10862-009-9142-4.
- Khajeh L, Hosseinchari M. (2011), Examine The Relationship between Social Anxiety and Psycho-Social Environment Class with Self-Efficacy in Middle School Students. *Journal of Educational Psychology* 2011;20(7):131-53. (Full Text in Persian).
- Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher preparation quality among special education intern teachers. *Journal of Teacher Education Quarterly*, 38, 61-76.
- Lima, R. F. D., Azoni, C. A. S., & Ciasca, S. M. (2011). Attentional performance and executive functions in children with learning difficulties. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 685-691.
- Lin, S. H., Lu, W. C., Chen, M. Y., & Chen, L. H. (2014). Association between proactive personality and academic self-efficacy. *Curr Psychol*, 33, 600-609.
- Loeffler, S. N, Stumpp, J, Grund, S, Limberger, M. F, Ebner-Priemer, U. W, (2019), Fostering self-regulation to overcome academic procrastination using interactive ambulatory assessment, *Learning and Individual Differences*, Volume 75, October 2019, 101760.
- Martinez, E., Tatum, K. L., Glass, M., Bernath, A., Ferris, D., Reynolds, P., & Schnoll, R. A. (2010). Correlates of smoking cessation self-efficacy in a community sample of smokers. *Journal of Addictive Behaviors*, 35(2), 175-178.
- 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.
- Moats, L. C. (2006). How spelling supports reading: And why it is more regular and predictable than you think. *Journal of American Educator*, 23(2), 12-22, 42-43.
- Nijhof, S., Vinkers, C., Geelen, S., Duijff, S., Achterberg, E., van der Net, J., et al. (۲۰۲۲).

