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

علیرضا قنبری[۱]، فاطمه خوئینی[۲]، زهره موسی زاده[۳]

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 ۱۴۰۴-۱۴۰۳ به مراکز اختلالات یادگیری دولتی شهرستان های غرب استان انتخاب شدند و به شیوه تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵نفر) و گروه کنترل (۱۵نفر) 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.

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

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

Alireza Ghanbari[1],Fatemeh Khoeini [2] ,Zohreh mosa zadeh[3]

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.*

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 Sadegh University, Tehran, Iran. Mosazadeh@isuw.ac.ir

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

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 قرارگرفته 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 نارسایی‌های ویژه‌ای 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 می‌شود و با مشکلات مداوم در یادگیری مهارت‌های تحصیلی پایه نظیر: خواندن، نوشتن و ریاضیات بروز می‌کند (پیتر، 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 محرک‌های مربوط و نامربوط به منظور اطمینان از اینکه فرد با محیط خود در تعامل است اطلاق می‌شود (لیما، آزونی و سیاسکا،۲۰۱۱). تحقیقات نشان داده است که نقص توجه باعث می‌شود عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در معرض خطر قرار گیرد (استیر، ۲۰۰۴؛ مرادی، یادگاری و کنعانی، ۱۳۹۵).

در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، متغیرهای شخصیتی و انگیزشی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی و مقابله با چالش‌های آموزشی ایفا می‌کنند. یکی از این متغیرهای کلیدی که کمتر به آن توجه شده، خودکارآمدی است. باورهای خودکارآمدی به‌عنوان پایه اصلی انگیزه و تلاش انسان شناخته می‌شوند و به میزان بهره‌مندی افراد از این باورها، احتمال موفقیت آنها در انجام وظایف افزایش می‌یابد (خواجه و همکاران، ۲۰۱۱). خودکارآمدی به عنوان یک متغیر شخصیتی، نقشی اساسی در مواجهه فرد با مسائل زندگی و تحصیلی دارد (جهاندیده، ۱۳۹۵).

براساس دیدگاه بندورا، زمانی که افراد باور داشته باشند که توانایی انجام اعمالی را دارند که پیامدهای مطلوب را ایجاد می‌کند، به احتمال بیشتری برای تلاش و دستیابی به موفقیت برانگیخته می‌شوند. 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 موفقیت‌آمیز مرتبط است (مارتنز و همکاران، ۲۰۱۰؛ ونزاندرت، فرگوسن، شیفمن و انگلز، ۰

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

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 تعلل‌ورزی تحصیلی است که به‌عنوان یک رفتار رایج در بین دانش‌آموزان شناخته می‌شود. تعلل‌ورزی تحصیلی، متداول‌ترین شکل تعلل‌ورزی است (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۸). این نوع تعلل‌ورزی را می‌توان به‌عنوان 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 به‌صورت خودکار یا کنترل‌شده، هشیار یا ناهشیار انجام گیرد. این تلاش‌ها اغلب از طریق به‌کارگیری راهبردهای مختلف نظیر بازارزیابی، 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 به‌عنوان 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 دانش آموزان 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 تاثیر 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.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

شماره۳ شماره پیاپی ۹۳
سال بیست و چهارم پاییز۱۴۰۳

لافلر و همکاران (۱۹)

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 سنندج 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 موثر بوده است.

در پژوهشی مشخص شد که آموزش راهبردهای تنظیم هیجان در گروه آزمایش باعث کاهش میانگین مؤلفه‌های اهمال‌کاری شد. همچنین، میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش) افزایش یافت و در مقابل، میانگین آثار هیجانی و فقدان کنترل پیامد کاهش پیدا کرد (فانی، زلفی، و کریمی، ۱۴۰۱). به‌علاوه، نتایج پژوهشی دیگر نشان داد که خودتنظیمی و آموزش تنظیم هیجان تأثیر معناداری در تعیین میزان اعتمادبه‌نفس رفتاری تحصیلی، خودکارآمدی و اهمال‌کاری 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 مهارت‌های تنظیم کننده هیجان می‌توانند 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 دانش‌آموزان 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 بیماری‌های مزمن مانند اختلال ناتوانی یادگیری خاص، نوید بخش می‌باشد زیرا یکی از عوامل موفقیت آموزش تنظیم هیجان شخصی سازی و توجه به توانمندی‌ها و توسعه مداخلات متناسب با مهارت‌ها و استعدادهای 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 مهارت‌های تحصیلی می‌شود و می‌تواند عملکرد او را از حد متوسط مورد انتظار برای سن او پایین‌تر بیاورد و از طرفی یافته‌های تحقیقات مذکور حاکی از آن است که نقص توجه، عدم اعتماد بنفس و خودکارآمدی پایین و همچنین تعلل ورزی تحصیلی از مسائل اساسی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است. بنابراین یافتن راه‌حلی جهت کاهش یا رفع این مشکلات از اهمیت خاصی برخودار است و با استناد به بررسی‌های که توسط محقق صورت گرفته است در کشور ایران تاکنون پژوهشی که آموزش تنظیم هیجان را بر تمام متغیرهای مذکور با هم مورد بررسی قرار داده باشد، انجام نشده است. بنابرین، 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 داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون، با گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

شماره۳ شماره پیاپی ۹۳
سال بیست و چهارم پاییز۱۴۰۳

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 تائید شد، به عنوان نمونه اصلی پژوهش انتخاب شدند. آزمودنی ها به صورت تصادفی در یک گروه آزمایش (۱۵نفر) و گروه کنترل (۱۵نفر) 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 پرسشنامه‌های 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

(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 تایید قرار گرفت. به منظور بررسی اعتبار آن از طریق بازآزمایی، این پرسشنامه بر روی 20 نفر از والدین دانش آموزان با فاصله زمانی دو هفته اجرا گردید و با استفاده از روش همبستگی پیرسون ضریب اعتبار آزمون ـ 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 نمره‌ای است که هر دانش‌آموز 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 می‌سنجد. والدین برای هر عبارت، یکی از گزینه‌های «هرگز»، «گاهی اوقات»، «بیشتر اوقات» یا «همیشه» را انتخاب می‌کنند. به این گزینه‌ها به ترتیب از ۱ تا ۴ نمره داده می‌شود و در مجموع نمره کل می‌تواند بین ۳۹ تا ۱۵۶ باشد. هرچه نمره بالاتر باشد، میزان نقص توجه بیشتر در نظر گرفته می‌شود. نمره بالاتر از ۷۰ نشان‌دهنده‌ی 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 نشان‌دهنده‌ی اعتمادپذیری بالای آن است.

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 می‌خواهند بازی کنند. این که از آنها بخواهید شما را هم در بازیِشان شرکت دهند برایتان...) ارائه می‌کند و از آزمودنی می‌خواهد 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 بازه‌ای از ۱ (کمترین خودکارآمدی) تا ۴ (بالاترین خودکارآمدی) انجام می‌شود، 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 ($p<0.001$ $x^2=2421.2$)، ساختار دوعاملی ابزار را تأیید کرد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه0/87، برای زیرمقیاس موقعیت های بدون تعارض 0.78 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

دوعاملی 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 برنامگی (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 می‌دهند. 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 ساعتی 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 دانش‌آموزان 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 پژوهش‌های قبلی و مطالعه کتاب‌های مرتبط با پروتکل‌ها می‌باشد.

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان گراس

جلسه اول	۱-آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (مشاور) و اعضا،
	۲- بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

	۳- بیان منطق و مراحل مداخله، و ۴- بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه.
جلسه دوم	انتخاب موقعیت، هدف: ارائه آموزش هیجانی؛ 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.
جلسه سوم	انتخاب موقعیت، هدف: ارزیابی میزان آسیب پذیری و مهارت های هیجانی اعضا، 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.
جلسه چهارم	اصلاح موقعیت، هدف: ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده ی هیجان؛ 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).
جلسه پنجم	گسترش توجه، هدف: تغییر توجه؛ دستور جلسه: ۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی ۲) آموزش توجه
جلسه ششم	ارزیابی شناختی، هدف: تغییر ارزیابی های شناختی؛ دستور جلسه: ۱) شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آنها روی حالت های هیجانی ۲) آموزش راهبرد باز-ارزیابی .
جلسه هفتم	تعدیل پاسخ هدف: تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

	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
جلسه هشتم	ارزیابی و کاربرد 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 3) بررسی و رفع موانع انجام تکالیف

شماره۳ ■ شماره پیاپی ۹۳
سال بیست و چهارم ■ پاییز۱۴۰۳

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 داشته‌اند (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) به‌ترتیب 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) به‌ترتیب 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 می‌رسد 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 داده‌های این پژوهش پذیرفته شد. در نهایت به بررسی فرضیه‌های پژوهش حاضر می‌پردازیم.

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

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 ازادی اول	سطح معناداری

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

شماره۳ ■ شماره پیاپی ۹۳
سال بیست و چهارم ■ پاییز۱۴۰۳

۰/۸۸۹	۲۸	۱	۰/۵۸۸

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 پیش‌فرض 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.

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.

جدول۳. انالیز 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	ــــــ	ــــــ
کل	۳۰	ــــــ	ــــــ

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

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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

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 ازادی اول	سطح معناداری
۰/۷۹۱	۲۸	۱	۰/۳۸۱

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 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 منجربه 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.

جدول۵. 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	ـــــ	ـــــ
کل	۳۰	ـــــ	ـــــ

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

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 ازادی اول	سطح معناداری
۱/۱۷۱	۲۸	۱	۰/۲۸۸

در اینجا نیز بایستی پیش‌فرض 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 می‌باشد. 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 می‌گیریم 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.

جدول۷. 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	ــــــ	ــــــ

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

کل	۳۰	ـــــ	ـــــ

بحث و نتیجه‌گیری

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 می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، توانایی مدیریت و کنترل هیجانات می‌تواند 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 می‌کنند. هیجانات منفی مانند اضطراب و استرس می‌توانند به عنوان عوامل حواس‌پرتی عمل کنند و تمرکز را مختل کنند. تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا این عوامل حواس‌پرتی را کاهش داده و توجه خود را به وظیفه اصلی معطوف کنند. تنظیم هیجان با افزایش انعطاف‌پذیری شناختی مرتبط است. این امر به افراد کمک می‌کند تا در صورت بروز موقعیت‌های استرس‌زا یا چالش‌برانگیز، 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 می‌تواند به طور غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی و شغلی افراد نیز تأثیر مثبت بگذارد. اختلال در تنظیم هیجان می‌تواند منجر به مشکلات رفتاری مختلفی از جمله پرخاشگری، بی‌قراری و عدم توانایی در کنترل تکانه‌ها شود. با یادگیری تنظیم هیجان، افراد می‌توانند 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 سنندج تاثیر معنی دار داشته است، همراستا می‌باشد. 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؛ فانته و همکاران، ۲۰۲۱) نیز با نتیجه این فرضیه همراستا می‌باشند. در تبیین این یافته می‌توان 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 می‌شوند. این امر به آنها اجازه می‌دهد 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 می‌توانند افکار و رفتارهای خود را با توجه به شرایط تغییر دهند. این انعطاف پذیری می‌تواند به افراد کمک کند تا با چالش‌ها و موانع به طور مؤثرتری مقابله کنند و به اهداف خود برسند، که این امر به نوبه خود خودکارآمدی آنها را تقویت می‌کند. توانایی تنظیم هیجان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

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 می شود. 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 دار، همسوست. همچنین با نتایج پژوهش محمودی و همکاران (۱۳۹۹) که نشان دادند، آموزش تنظیم شناختی هیجان در کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر 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؛ فانته و همکاران، ۲۰۲۱) همراستاست. در تبیین این یافته می‌توان گفت، آموزش تنظیم هیجان به افراد کمک می کند 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 می توانند احساساتی مانند اضطراب، ترس و ناامیدی را که می توانند منجر به اهمال کاری شوند، مدیریت کنند. تنظیم هیجان به افراد کمک می کند تا با تفکر منطقی و برنامه ریزی، وظایف را به بخش های کوچکتر تقسیم کنند و به این ترتیب از غلبه بر آنها جلوگیری کنند. افرادی که در تنظیم هیجان مهارت دارند، کمتر تحت تأثیر انگیزه های لحظه ای قرار می گیرند و در نتیجه احتمال اینکه به تعهدات خود پایبند باشند، بیشتر است. تنظیم هیجان به افراد 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 می کند تا با استفاده از مکانیسم های خودتنظیمی، از انجام رفتارهای مخرب مانند اهمال کاری جلوگیری کنند. بنابراین، تقویت مهارت های تنظیم هیجان می تواند 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، سازمان هایی مانند آموزش و پرورش و بهزیستی باید طرح های اینچنینی را برای آسیب های مطرح شده در بین دانش آموزان و مددجویان بکار گیرند. همچنین پیشنهاد می‌گردد، در جهت بهبود و کاهش اهمال کاری و همچنین افزایش جهت گیری مثبت زندگی کودکان دارای اختلال یادگیری، از این شیوه های 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 خانواده ها 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(پرسشنامه های) منحصربفردی می باشد، بنابراین ممکن است استفاده از ابزار مشابه دیگر باعث حصول نتایجی متفاوت باشد. نمونه گیری از جامعه آماری این پژوهش، از دیگر محدودیت های اجرایی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

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 پژوهش-های آتی، این متغیرها در بین سایر اقشار جامعه و بیماران مختلف نیز انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد، پژوهش‌های بعدی به نقش تعدیلی متغیرهای جمعیت شناختی نظیر جنسیت و سن در رابطه بین متغیرهای پژوهش بپردازند.

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., Pajuhi 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 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

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 selfefficacy 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 smokingcessation 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).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]