

اثربخشی آموزش مدیریت استرس بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری

پروین میرزائی

استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب، تهران، ایران.

علی شیرخانی آزاد

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب، تهران، ایران.

چکیده

هدف این پژوهش اثربخشی آموزش مدیریت استرس بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه جمع‌آوری اطلاعات، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را همه دانش‌آموزان دختر پایه‌های چهارم و پنجم مقطع ابتدایی شهرستان سلطانیه که در سال تحصیلی 1401-1402 دارای اختلال یادگیری بودند تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه از مرکز اختلالات یادگیری تلاش واقع در شهرستان سلطانیه، تعداد 30 نفر به روش تصادفی انتخاب گردید. این 30 دانش‌آموز به صورت کاملاً تصادفی در دو گروه آزمایش (15 نفر) و کنترل (15 نفر) قرار داده شدند. گروه آزمایش برنامه آموزشی مدیریت استرس را در 10 جلسه 90 دقیقه‌ای طبق پکیج آموزشی آنتونی و همکاران (2007) دریافت کرد ولی روی گروه کنترل هیچگونه آموزشی انجام نگرفت. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارفنسکی و کرایچ (2006) استفاده شده است. در پژوهش حاضر، داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و همین‌طور روش‌های آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) با استفاده از نرم‌افزار SPSS 26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مدیریت استرس بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری تأثیر معنادار دارد. بنابراین می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری که تحت آموزش مدیریت استرس قرار گرفتند، بهبودی در راهبردهای شناختی تنظیم هیجان داشته‌اند.

واژگان کلیدی: مدیریت استرس، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان، دانش‌آموز، اختلال یادگیری

مقدمه

با آغاز هفتمین سال زندگی، دوره‌ی جدید پیشرفت‌های اجتماعی کودک آغاز می‌شود. در این مرحله از زندگی، کودک با ورود به دنیای آموزشی، تحت پوشش مرحله‌ی نوینی از زندگی قرار می‌گیرد. مدرسه برای کودک، دنیای جدید و ناشناخته‌ای است که

موجب می شود تا بخوبی دریابد که دنیایش به شکلی که او گمان می کرد نامحدود نیست. مدرسه با برنامه ریزی درون و برون کلاسی، وظیفه‌ی مدیریت رشد عقلانی و احساسی کودک را به عهده می گیرد و کودک در بستر آموزش و پرورش مناسب، فرصت شکوفایی استعدادهای خود را پیدا می کند (عسگریان، 1397).

همه‌ی دانش آموزان در مهارت‌های تحصیلی به صورت یکسان عمل نمی کنند، بلکه علاوه بر تفاوت‌های آن‌ها در سطوح توانایی‌های شناختی، تلاش و انگیزه، دسته‌ای از دانش آموزان علاوه بر داشتن هوش بهر عادی و بالاتر و نداشتن نقایص حسی، دارای مشکلات تحصیلی در یک یا چند درس می باشند. این دانش آموزان که دانش آموزان دارای اختلال یادگیری¹ خوانده می شوند (سادوک و همکاران، 1395). به سختی به تحصیل ادامه می دهند و یا ترک تحصیل می نمایند که این امر به نوبه‌ی خود می تواند صدمات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و عاطفی-روانی بسیاری برای آنان و جامعه به دنبال داشته باشد، که در معرض بالای ترک تحصیل قرار گرفتن، یکی از این مسائل می باشد (میرمهدی و شجاعی، 1395). اختلالات یادگیری، بر موفقیت تحصیلی، سلامت روان و آینده شغلی تأثیر می گذارد (Ostertag et al, 2021).

یکی از انواع اختلال‌ها که در دوران تحصیل مشخص می شود اختلال یادگیری است. این نوع اختلال، به نوعی مشکل در رشد عصبی می باشد که نشانه‌هایی همچون توانایی یادگیری کمتر از حدود مورد انتظار، عدم توانایی شخص در مهارت‌های تحصیلی از جمله نوشتن، خواندن، یادگیری ریاضی در مراحل رشد شناختی شخص، را دارد (Friedman and Pfiffner, 2020). اختلال یادگیری واژه‌ای کلی است و اشاره به دسته‌ای ناهمگنی از اختلال‌ها دارد که تشخیص آن توسط به دست آوردن نمراتی که از پرسشنامه‌های ویژه این اختلال و تفاوت در مهارت‌های خواندن، گفتن، پاسخ دادن، نوشتن و مهارت‌های ریاضی مشخص می شود (دهقانی، اسماعیلی و افشین، 1400). اختلال یادگیری در راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، در رده‌ی ناتوانی‌های عصبی-تحولی قرار گرفته است. این اختلال به شکل نارسایی و مشکلات یادگیری در حصول اکثر مهارت‌های تحصیلی متناسب با سن دانش آموز در بدو ورود به مدرسه، هویدا می شود و ارتباطی با اختلال‌های عصبی-حرکتی و تحولی، ناتوانی‌های ذهنی ندارد (American Psychiatric Association, 2013). بعضی از پژوهشگران، در پسران شیوع این اختلال را سه برابر دختران می دانند (Arnett et al, 2017). افرادی که اختلال یادگیری دارند غیر از مشکلات در آموزش، مشکلات دیگر هم دارند از جمله مشکلات گفتاری (Eicher and Gruen, 2015)، مشکلات نقص توجه-بیش فعالی (Smith and Henderson, 2016)، اختلال حرکتی (Mahone, 2015)، علاوه بر این مشکلات، دارای اختلال‌های خلقی، اضطرابی، رفتاری، هماهنگی حرکتی همراه با اختلال یادگیری نیز همراه است (Kara and Polat, 2016).

کودکان با اختلال یادگیری نسبت به کودکان عادی بیشتر در معرض خطر هیجان‌های منفی هستند (Pons, 2014). شناخت‌ها و یا فرآیندهای شناختی به اشخاص در تنظیم احساس و هیجان کمک می کند که به واسطه‌ی شدت هیجان‌ها دچار آسیب نشوند. در این میان تنظیم شناختی هیجان، راهبردهایی را ارائه می دهد که در چگونگی زمان و نشان دادن هیجان‌ها و شکل تجربه‌ی ابراز آن‌ها اثرگذار باشد (Gross, 2014).

قابل توجه است که اختلال یادگیری بر درک هیجانی اشخاص اثرات منفی دارد که این اثرات در درک مؤلفه‌های پیچیده‌تر هیجان دیده می شود (Pons, 2014). تنظیم هیجان²، اعمالی است که با هدف تعدیل یا تغییر یک وضعیت هیجانی استفاده می شود. و در علم روان شناختی، غالباً برای توصیف پروسه تعدیل عاطفه‌ی منفی استفاده شده است. هر چند که تنظیم هیجان می تواند پروسه هشیار

¹ Learning Disorder

² Emotion Regulation

را دربرگیرد، و ملزوماً به آگاهی و راهبردهای آشکار نیازمند نیست (نریمانی و همکاران، 1396). بدون همراهی تنظیم هیجان، به ندرت هیجان‌ها به کار برده می‌شوند. به عبارتی، تنظیم هیجان یک جهت طبیعی و غریزی از تمایلات پاسخ‌های هیجانی می‌باشد. این رابطه‌ی طبیعی بین تنظیم هیجان و تولید هیجان، حد مجهولی را به وجود می‌آورد که با پایان یافتن یکی، دیگری آغاز می‌گردد و با استدلال برخی از پژوهشگران، تنظیم و تولید هیجان درهم آمیخته شده‌اند (دهقانی و حکمتیان فرد، 1398). همچنین بررسی‌ها بیان گر این مطلب است که تنظیم هیجانی مناسب، با عملکرد مطلوب در انجام تکالیف شناختی بزرگسالان مرتبط است (رنج‌بخش، 1399).

به راهبردهایی که با هدف نگهداری، کاهش و افزایش تجربه‌های هیجانی به کار برده می‌شود، تنظیم شناختی هیجان^۱، گویند (Malesza, 2019). استراتژی‌های تنظیم شناختی هیجان، اعمالی هستند که نحوه‌ی کنار آمدن با موقعیت‌های تنش‌زا و حوادث ناگوار را نشان می‌دهند (Li et al, 2019). تنظیم شناختی هیجان در کاهش و پیش‌بینی نگرانی اثرگذار می‌باشد (رحمانی، زنجانی و امید، 1400). اشخاص به هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های استرس‌زا، از راهبردهای تنظیم هیجان متفاوتی استفاده می‌کنند که این راهبردها می‌تواند مثبت باشد، همانند: تمرکز مجدد مثبت^۲، تمرکز بر اساس برنامه‌ریزی^۳ و دیدگاه‌گیری^۴ و می‌تواند منفی باشد همانند: نشخوار فکری^۵، سرزنش دیگران^۶، سرزنش خویش^۷ و فاجعه‌انگاری^۸ (Chukwuorji et al, 2020).

طبق پژوهش‌های انجام شده، استرس و فشارهای روانی هم جنبه‌ی روان‌شناختی و هم جنبه زیستی دارد. واکنش الکتریکی پوست، تنفس، تغییرات فشار خون و ضربان قلب، از تغییرات فیزیولوژیکی استرس هستند (Gartner, 2014). از اولین روان‌شناسان شناختی، ماندلر^۹ (1979)، را می‌توان نام برد، که طبق نظر او، استرس از عوامل اختلال و فشار در سیستم شناختی است که منجر به محدودیت در ظرفیت شناختی انسان می‌شود و باعث تضعیف فرآیندهای حافظه می‌شود (درویزه و حسینی، 1394). در این بین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که از مشکلات روان‌شناختی شایع در میان کودکان مبتلا به یادگیری، استرس و داشتن ضعف در مدیریت استرس^{۱۰} است (دهقانی و حسینی، 1400).

آموزش مدیریت استرس باعث کاهش اثرات منفی استرس بر جسم و روان می‌گردد. هدف نهایی آموزش مدیریت استرس، حذف تمام و کمال استرس و اضطراب از زندگی نیست، چون استرس بخشی از زندگی است و حداقل میزانی از استرس برای فعال ماندن، هوشیاری و ایجاد انگیزه برای انجام کارها، ضروری است. مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری مجموعه‌ای از فنون است که به فرد کمک می‌کند تا اضطرابی را که تجربه می‌نماید، به نحو مؤثرتری کنترل و مدیریت کند، به‌طوری که بتواند از میزان آثار سوء آن بکاهد و روند زندگی‌اش کمتر آسیب‌پذیر گردد (اداوی و همکاران، 1395).

¹ cognitive emotion regulation

² positive refocusing

³ focus on planing

⁴ perspective-taking

⁵ rumination

⁶ others-blame

⁷ self-blame

⁸ catastrophizing

⁹ Mandler

¹⁰ stress managment

به علاوه مدیریت استرس، در برابر استرس، نوعی خودایمن سازی می باشد، یادگیرندگان با اختلال یادگیری، که دچار استرس شدید می شوند در واکنش های اجتماعی و عملکرد تحصیلی هم به اختلال دچار می شوند (Aguir et al, 2019). این گونه از دانش آموزان نمی توانند کنترل بهتری بر مشکلات تحصیلی و واکنش های روان شناختی داشته باشند (سرداری، 1401). از این رو این پژوهش در پی پاسخ گویی به این سوال برآمده است که آیا آموزش مدیریت استرس بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش آموزان دارای اختلال یادگیری اثربخشی دارد یا خیر؟

روش تحقیق

این پژوهش براساس هدف کاربردی و از لحاظ گردآوری اطلاعات از نوع تحقیقات نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه آزمایش و گواه است. جامعه آماری پژوهش حاضر را همه دانش آموزان دختر پایه های چهارم و پنجم مقطع ابتدایی شهرستان سلطانیه واقع در استان زنجان که در سال تحصیلی 1401-1402 دارای اختلال یادگیری بودند تشکیل دادند. برای انجام این پژوهش به مرکز اختلالات یادگیری تلاش واقع در شهرستان سلطانیه، مراجعه شد. برای انتخاب نمونه از بین دانش آموزان دختر پایه های چهارم و پنجم مقطع ابتدایی که در این مرکز دارای اختلال یادگیری، تشخیص داده شده بودند، تعداد 30 نفر به روش تصادفی انتخاب گردید. پژوهشگر 30 دانش آموز دارای اختلال یادگیری را به دو گروه 15 نفره به شکل تصادفی تقسیم کرد که 15 نفر در گروه آزمایش و 15 نفر در گروه کنترل گمارده شدند. گروه آزمایش، مداخله آموزش مهارت مدیریت استرس را در 10 جلسه 90 دقیقه ای (هفته ای دو جلسه) دریافت کردند و گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. از هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش آزمون و پس آزمون گرفته شد.

ابزار پژوهش:

جهت جمع آوری داده ها در این پژوهش، از پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان¹ (CERQ-P) استفاده شد. گارنفسکی و کرایچ² در سال 2006 پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان را که دارای 18 گویه بود را ارائه دادند. این پرسشنامه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان که شخص در برابر حوادث تهدیدکننده و استرس زای زندگی استفاده می کند را مورد سنجش قرار می دهد. دسته بندی این راهبردها در دو دسته انطباقی و غیرانطباقی می باشد. پنج راهبرد انطباقی مشتمل بر: تمرکز مجدد مثبت، پذیرش، باز ارزیابی مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی و اتخاذ دیدگاه و چهار راهبرد غیرانطباقی مشتمل بر: نشخوار ذهنی، سرزنش خود، سرزنش دیگران و فاجعه آمیز پنداری است. به هریک از راهبردها دو گویه اختصاص می یابد که برای پاسخ دهی به هر گویه اشخاص باید یکی از گزینه های هرگز، گاهی، معمولاً، اغلب و همیشه را انتخاب کنند که به ترتیب دارای نمرات 1 تا 5 هستند. بنابراین این پرسشنامه راهبردهای منفی و مثبت را نشان می دهد که از جمع نمرات زیرمقیاس های تمرکز مجدد مثبت، پذیرش، باز ارزیابی مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی و اتخاذ دیدگاه تقسیم بر 10 (تعداد گویه ها)، نمره راهبرد سازش یافته یا راهبرد انطباقی و از مجموع نمرات: نشخوار ذهنی، سرزنش خود، سرزنش دیگران و فاجعه آمیز پنداری تقسیم بر 8 (تعداد گویه ها) نمره راهبرد غیرانطباقی یا سازش نیافته به دست می آید. ویژگی های روان سنجی پرسشنامه مدنظر در پژوهش های خارجی مورد تایید قرار گرفته است (Garnefski and Kraaij, 2006).

¹ Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

² Garnefski and Kraaij

پایایی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان: ضریب‌های پایایی این پرسشنامه را گارنفسکی و همکاران (2001) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای راهبرد انطباقی 0/91 و برای راهبرد غیر انطباقی 0/87 بدست آوردند. همچنین ضریب پایایی زیر مقیاس‌های پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان در مطالعه گارنفسکی و همکاران (2002) به روش بازآزمایی در طول زمانی 14 ماه در دامنه 0/48 تا 0/61 گزارش شده است.

در پژوهش بشارت و بزازیان (1393)، پایایی بازآزمایی و همسانی درونی پرسشنامه در حد رضایت‌بخش مورد تایید قرار گرفت. همچنین روایی افتراقی (تشخیصی) و همگرا از طریق محاسبه ضرایب همبستگی زیرمقیاس‌ها با شاخص‌های سلامت روانی، استرس، افسردگی و اضطراب بررسی شد که در نهایت پژوهشگران روایی و پایایی این پرسشنامه در نمونه‌های ایرانی را تأیید کردند. ضریب پایایی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان را یوسفی (1382) توسط شیوه آلفای کرونباخ، 0/82 به دست آورد. محمودی (1393) در پژوهش خویش ضرایب پایایی راهبردهای منفی این پرسشنامه را توسط آلفای کرونباخ این چنین به دست آورد:

سرزنش خود 0/66، فاجعه انگاری 0/72، سرزنش دیگران 0/71 و نشخوار فکری 0/65.

و برای راهبردهای مثبت ضرایب پایایی را چنین گزارش کرد:

پذیرش 0/65، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی 0/61، تمرکز مجدد مثبت 0/63، باز ارزیابی مثبت 0/62 و اتخاذ دیدگاه 0/64.

روایی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان: بررسی روایی این پرسشنامه توسط همبستگی بین راهبردهای منفی با نمرات مقیاس اضطراب و افسردگی، پرسشنامه 28 گویه‌ای سلامت عمومی توسط گلدبرگ و هیلیر¹، در سال 1979، انجام شده است که به ترتیب ضریب‌های 0/37 و 0/35 به دست آمده است و هر دو ضریب در سطح $P < 0/001$ معنادار هستند (یوسفی، 1382). همچنین یوسفی جهت سنجش روایی از شیوه‌ی همبستگی نمرات کل آن با نمرات زیرمقیاس‌های همین پرسشنامه استفاده نمود. دامنه ضریب همبستگی از 0/40-0/68 با میانگین 0/56 در حالی به دست آمد که همه در سطح $P < 0/01$ معنادار بودند. در پژوهش محمودی (1393)، روایی این پرسشنامه توسط همبستگی نمره کل آن با نمرات زیرمقیاس آن در حالی انجام گرفت که همه در سطح $P < 0/05$ معنادار بودند.

نمره‌گذاری پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان

سوالات راهبردهای سازش‌یافته:

تمرکز مثبت مجدد: 7-8

برنامه‌ریزی: 10-9

باز ارزیابی مثبت: 11-12

دیدگاه وسیع‌تر: 14-13

پذیرش: 4-3

سوالات راهبردهای سازش‌نیافته:

سرزنش خود: 2-1

سرزنش دیگران: 18-17

نشخوار ذهنی: 6-5

¹ Goldberg and Hillier

فاجعه آمیز پنداری: 15-16

شیوه مداخله (آموزش مدیریت استرس، آنتونی و همکاران، 2007):

برنامه آموزشی مدیریت استرس در این پژوهش در 10 جلسه 90 دقیقه‌ای طبق پکیج آموزشی آنتونی و همکاران (2007؛ ترجمه آل محمد و همکاران، 1388) صورت گرفت که در زیر جلسات و محتوای آن آمده است:

در اولین جلسه: پیش‌آزمون گرفتن و ادراک اهمیت آگاهی از اثربخشی روانی استرس و تجسمی و اهمیت دادن به مدیریت و نظارت کردن بر سطوح استرس و ایجاد کردن لیستی از عواملی که استرس را به وجود می‌آورند (تمرینات آرمیدگی)

در دومین جلسه: میان احساسات و افکار ارتباط برقرار کردن و فرآیند ارزیابی را آموزش دادن (نفس دیافراگمی یا تمرینات آرمیدگی)

سومین جلسه: شناسایی کردن انواع مختلف افکار منفی که اثراتی بر رفتار دارد را تمرین کردن (تصویرسازی برای تمرینات آرمیدگی)

چهارمین جلسه: شناسایی کردن خودگویی غیرمنطقی و منطقی، آموزش دادن گام‌هایی که بشود جایگزین افکار منطقی کرد (تصویرسازی همراه با تنفس دیافراگمی با تمرینات آرمیدگی)

پنجمین جلسه: آموزش انواع مقابله، شناساندن سبک‌های مقابله‌ای خود و مقابله کارآمد و اثرگذار (تصویرسازی همراه با تنفس دیافراگمی با تمرینات آرمیدگی)

ششمین جلسه: آموزش دادن و تمرین کردن گام‌های مقابله‌ای مؤثر، تمرین نرم کردن برای عواملی که استرس طاقت‌فرسا را به وجود می‌آورند (تصویرسازی به همراه خودالقای مثبت، تمرین کردن مراقبه نور خورشید همراه با خویش‌زادها با تمرینات آرمیدگی)

هفتمین جلسه: آموزش مدیریت خشم (تمرینات مراقبه مانترا را انجام دادن)

هشتمین جلسه: فراگیری سبک‌های میان فردی، تمرین کردن رابطه‌های مؤثر و به کار بردن مهارت حل‌مساله (انجام تمرینات مراقبه شمارش تنفس، ادامه تمرین مراقبه نورخورشید)

نهمین جلسه: ادراک فایده‌های حمایت اجتماعی، شناساندن مانع‌های حافظ حمایت اجتماعی، آموزش راهبردهای مدیریت استرس جهت حفظ کردن حمایت اجتماعی (تصویرسازی همراه با تنفس دیافراگمی با تمرینات آرمیدگی)

دهمین جلسه: تمرینات راهبرد مدیریت استرس فردی مشتمل بر: دوره کردن کل برنامه، برنامه‌ریزی کردن جهت تمرین آرمیدگی در خانه، به‌وجود آوردن یک برنامه مدیریت استرس فردی، انجام دادن و گرفتن پس‌آزمون از آزمودنی‌ها (تمرینات مراقبه مانترا انجام دادن).

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و آزمون فرضیه پژوهش در این مطالعه از دو روش آماری به صورت زیر استفاده شد: در سطح توصیفی از میانگین، انحراف معیار، فراوانی، و نیز در سطح استنباطی از تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم‌افزار SPSS 26 استفاده شد. اطلاعات بدست آمده از پژوهش به منظور پاسخ به فرضیه پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) Analysis of Covariance، آزمون مشخصه‌ی آماری لامبدای ویلکز (Wilks' Lamda)، آزمون ام باکس (Box's M Test) و همچنین به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون شاپیرو ویلک (Shapiro-Wilk Test) استفاده شد.

یافته‌ها:

توصیف جمعیت‌شناختی

به منظور توصیف داده‌های جمعیت‌شناختی پژوهش از آمار توصیفی (فراوانی و درصد)، استفاده شد. در این پژوهش تعداد 30 نفر از دانش‌آموزان دوره ابتدایی در دو گروه آزمایش و کنترل مورد مطالعه قرار گرفتند.

جدول 1: شاخص‌های توصیفی مربوط به سن دانش‌آموزان برحسب گروه‌های مطالعه

| جمع ردیف | گروه‌های مطالعه | | سن دانش‌آموزان برحسب گروه‌های مطالعه | |
|----------|-----------------|--------|--------------------------------------|----------|
| | کنترل | آزمایش | | |
| 15 | 7 | 8 | تعداد | 11 سال |
| 50 | 46/7 | 53/3 | درصد | |
| 15 | 8 | 7 | تعداد | 12 سال |
| 50 | 53/3 | 46/7 | درصد | |
| 30 | 15 | 15 | تعداد | جمع ستون |
| 100 | 100 | 100 | درصد | |

جدول فوق نشان‌دهنده شاخص‌های توصیفی مربوط به سن دانش‌آموزان برحسب گروه‌های مطالعه (گروه آزمایش و کنترل) است.

جدول 2: شاخص‌های توصیفی مربوط به مقطع تحصیلی دانش‌آموزان برحسب گروه‌های مطالعه

| جمع ردیف | گروه‌های مطالعه | | مقطع تحصیلی دانش‌آموزان برحسب گروه‌های مطالعه | |
|----------|-----------------|--------|---|----------|
| | کنترل | آزمایش | | |
| 15 | 7 | 8 | تعداد | چهارم |
| 50 | 46/7 | 53/3 | درصد | |
| 15 | 8 | 7 | تعداد | پنجم |
| 50 | 53/3 | 46/7 | درصد | |
| 30 | 15 | 15 | تعداد | جمع ستون |
| 100 | 100 | 100 | درصد | |

جدول فوق نشان‌دهنده شاخص‌های توصیفی مربوط به مقطع تحصیلی دانش‌آموزان برحسب گروه‌های مطالعه (گروه آزمایش و کنترل) است.

مفروضه نرمال بودن توزیع مشاهدات

جهت بررسی فرض نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد.

جدول 3: آزمون شاپیرو-ویلک جهت نرمال بودن توزیع متغیرها

| Shapiro-Wilk | | زیر مقیاس‌ها | مقیاس‌ها |
|-------------------|-----------|-------------------|---------------------------------|
| سطح معناداری p | ارزش z | | |
| 0/127 | 0/142 | راهبرد انطباقی | راهبردهای شناختی تنظیم هیجان |
| 0/199 | 0/094 | راهبرد غیرانطباقی | |

جدول 3 نشان‌دهنده نتایج بدست آمده جهت بررسی فرض نرمال بودن توزیع متغیرها می‌باشد. به همین منظور از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد. اگر مقدار P معنی‌دار نشود، به معنی آن است که توزیع داده‌ها در متغیرهای مذکور نرمال است. بنابراین با توجه به نتایج فوق که نشان‌دهنده عدم معنادار بودن در سطح ($P > 0/05$) است، فرض نرمال بودن داده‌ها برای تمامی متغیرها تأیید می‌شود. با توجه به این نتایج، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

به منظور آزمون فرضیه پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

جدول 4: میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون زیرمقیاس‌های راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در گروه‌های مطالعه

| پیش‌آزمون | راهبردهای شناختی تنظیم هیجان | زیرمقیاس‌ها | گروه‌های مطالعه | | | |
|-----------|---------------------------------|---------------------------|-----------------|--------------|---------|--------------|
| | | | آزمایش | | کنترل | |
| | | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| پیش‌آزمون | راهبرد انطباقی | پذیرش | ۶/۸۰ | ۱/۶۵۶ | ۶/۱۳ | ۲/۱۰۰ |
| | | تمرکز مجدد مثبت | ۶/۶۰ | ۲/۰۹۸ | ۶/۰۷ | ۲/۳۱۴ |
| | | تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی | ۶/۷۳ | ۱/۵۳۴ | ۶/۹۳ | ۱/۷۹۲ |
| | | باز ارزیابی مثبت | ۵/۹۳ | ۱/۳۸۷ | ۷/۲۰ | ۱/۵۶۸ |
| | | اتخاذ دیدگاه | ۵/۸۷ | ۱/۸۸۵ | ۶/۱۰۰ | ۱/۸۱۳ |
| | راهبرد غیرانطباقی | سرزنش خود | ۶/۲۰ | ۱/۸۹۷ | ۵/۴۷ | ۱/۶۴۲ |
| | | نشخوار ذهنی | ۶/۷۳ | ۱/۶۶۸ | ۶/۱۳ | ۱/۴۵۷ |
| | | فاجعه‌آمیز پنداری | ۶/۴۰ | ۱/۴۰۴ | ۶/۲۰ | ۱/۶۱۲ |
| | | سرزنش دیگران | ۵/۱۳ | ۱/۵۰۶ | ۵/۸۰ | ۱/۶۹۹ |
| پس‌آزمون | راهبرد انطباقی | پذیرش | ۸/۲۰ | ۰/۹۴۱ | ۶/۲۰ | ۲/۰۷۷ |
| | | تمرکز مجدد مثبت | ۸/۲۷ | ۱/۵۳۴ | ۶/۲۰ | ۲/۲۴۲ |

| | | | | | | |
|-------|------|-------|------|---------------------------|--|-------------------|
| ۱/۵۵۲ | ۷/۱۳ | ۰/۸۳۴ | ۷/۸۷ | تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی | | راهبرد غیرانطباقی |
| ۱/۵۶۱ | ۷/۲۲ | ۱/۳۳۵ | ۸/۲۷ | باز ارزیابی مثبت | | |
| ۱/۶۴۲ | ۶/۱۳ | ۰/۹۶۱ | ۷/۷۳ | اتخاذ دیدگاه | | |
| ۱/۶۶۸ | ۵/۷۳ | ۰/۹۱۰ | ۴/۴۰ | سرزنش خود | | |
| ۱/۱۲۵ | ۶/۴۷ | ۱/۱۰۰ | ۵/۰۷ | نشخوار ذهنی | | |
| ۱/۴۵۴ | ۶/۴۰ | ۱/۱۱۳ | ۴/۳۳ | فاجعه‌آمیز پنداری | | |
| ۱/۵۹۸ | ۵/۸۷ | ۰/۹۴۱ | ۳/۸۰ | سرزنش دیگران | | |

جدول 4 نشان دهنده میانگین های پیش آزمون و پس آزمون زیرمقیاس های راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در گروه های مطالعه است. جدول فوق نشان می دهد که میانگین نمرات زیرمقیاس های راهبرد انطباقی دانش آموزان در پس آزمون نسبت به پیش آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش داشته است. همچنین میانگین نمرات زیرمقیاس های راهبرد غیرانطباقی دانش آموزان در پس آزمون نسبت به پیش آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش (بهبودی) داشته است.

جدول 5: آزمون تساوی ماتریس کوواریانس های میانگین راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در گروه های مطالعه

| سطح معناداری P | درجه آزادی 2 | درجه آزادی 1 | ارزش F | آزمون باکس Box's M | راهبردها |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------|-----------------------|------------|
| ۰/۱۲۸ | ۳۱۵۶/۶۳۲ | ۱۵ | ۰/۸۰۸ | ۳/۷۰۶ | انطباقی |
| ۰/۲۹۹ | ۳۷۴۸/۲۰۷ | ۱۰ | ۱/۱۸۰ | ۱۳/۹۸۵ | غیرانطباقی |

جدول 5 نشان دهنده آزمون ام باکس (Box's M Test) جهت تساوی ماتریس کوواریانس های میانگین نمرات در گروه های مطالعه است. یکی از مفروضه های آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری، بررسی همسانی ماتریس های واریانس-کوواریانس می باشد اگر آزمون ام باکس معنادار نشود به معنی وجود تساوی ماتریس های کوواریانس در گروه های مطالعه است. بنابراین با توجه به عدم معناداری آزمون ام باکس برای راهبرد انطباقی ($P=0/128$) و برای راهبرد غیرانطباقی ($P=0/299$)، پیش فرض تساوی ماتریس های کوواریانس در گروه ها تأیید شد.

جدول 6: آزمون چند متغیری برای بررسی اثرات گروه ها بر زیرمقیاس های راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش آموزان دارای اختلال یادگیری

| اثرات | ارزش آماری | ارزش F | سطح معناداری P |
|-------|------------|-----------|-------------------|
|-------|------------|-----------|-------------------|

| | | | | |
|---------------------|--------|-------|-------------------|-------------------|
| ۰/۰۰۱ ^{**} | ۳۴/۷۱۲ | ۰/۸۸۳ | پیلای - بارتلت | راهبرد انطباقی |
| ۰/۰۰۱ ^{**} | ۳۴/۷۱۲ | ۰/۱۱۷ | لامبدای ویلکز | |
| ۰/۰۰۱ ^{**} | ۳۴/۷۱۲ | ۷/۵۴۶ | اثر هتلینگ | |
| ۰/۰۰۱ ^{**} | ۳۴/۷۱۲ | ۷/۵۴۶ | بزرگترین ریشه خطا | |
| ۰/۰۰۱ ^{**} | ۴۹/۱۲۵ | ۰/۸۹۱ | پیلای - بارتلت | راهبرد غیرانطباقی |
| ۰/۰۰۱ ^{**} | ۴۹/۱۲۵ | ۰/۱۰۹ | لامبدای ویلکز | |
| ۰/۰۰۱ ^{**} | ۴۹/۱۲۵ | ۸/۱۸۸ | اثر هتلینگ | |
| ۰/۰۰۱ ^{**} | ۴۹/۱۲۵ | ۸/۱۸۸ | بزرگترین ریشه خطا | |

(**) معناداری در سطح 0/01 و (*) معناداری در سطح 0/05

جدول 6 نتایج آزمون چند متغیری برای بررسی اثرات گروه‌ها بر زیرمقیاس‌های راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است که به منظور بررسی مناسب بودن آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج مشخصه آماری لامبدای ویلکز نشان می‌دهد که اثر گروه بر ترکیب زیرمقیاس‌های راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش‌آموزان معنی‌دار می‌باشد ($P < 0/01$). بنابراین استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره مناسب است. به عبارت دیگر نتایج فوق بیان می‌دارد که حداقل در یکی از زیرمقیاس‌های راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی دانش‌آموزان بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد، بنابراین برای تشخیص اینکه در کدام حیطه‌ها تفاوت معنادار است، از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیری در متن مانکوا استفاده می‌شود و نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیری در جدول 7 آمده است.

جدول 7: نتایج تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین نمره‌های زیرمقیاس‌های راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای اختلال

یادگیری در گروه‌های مطالعه

| متغیرهای وابسته | درجه آزادی | میانگین مجزورات | ارزش F | سطح معناداری | اندازه اثر Eta |
|-------------------|------------|-----------------|--------|---------------------|----------------|
| راهبرد انطباقی | ۱ | ۳۱/۶۵۰ | ۱۳/۷۱۷ | ۰/۰۰۱ ^{**} | ۰/۳۳۷ |
| | ۱ | ۳۵/۰۸۳ | ۱۳/۲۵۶ | ۰/۰۰۱ ^{**} | ۰/۳۲۹ |
| | ۱ | ۴/۰۰۹ | ۲/۴۹۱ | ۰/۱۲۶ | ۰/۰۸۴ |
| | ۱ | ۹/۰۹۹ | ۴/۴۶۱ | ۰/۰۴۴ [*] | ۰/۱۴۲ |
| | ۱ | ۲۰/۸۹۴ | ۱۶/۵۲۲ | ۰/۰۰۱ ^{**} | ۰/۳۸۰ |
| راهبرد غیرانطباقی | ۱ | ۱۶/۳۲۴ | ۱۰/۴۸۷ | ۰/۰۰۳ ^{**} | ۰/۲۸۰ |
| | ۱ | ۱۷/۸۷۳ | ۱۸/۶۳۸ | ۰/۰۰۱ ^{**} | ۰/۴۰۸ |

| | | | | | |
|-------|---------|--------|--------|---|-------------------|
| ۰/۴۱۴ | ۰/۰۰۱** | ۱۹/۰۸۵ | ۳۲/۷۰۲ | ۱ | فاجعه آمیز پنداری |
| ۰/۴۷۸ | ۰/۰۰۱** | ۲۴/۷۴۸ | ۳۶/۳۲۳ | ۱ | سرزنش دیگران |

(**) معناداری در سطح 0/01 و (*) معناداری در سطح 0/05

جدول 7 نتایج بدست آمده از آزمون تحلیل کوواریانس تفاوت میانگین نمره های زیرمقیاس های راهبردهای (انطباقی و غیرانطباقی) شناختی تنظیم هیجان دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در گروه های مطالعه را نشان می دهد. نتایج نشان می دهد که میانگین زیرمقیاس های راهبرد انطباقی و راهبرد غیرانطباقی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در گروه آزمایش با گروه کنترل به جز تمرکز مجدد بر برنامه ریزی از نظر آماری در سطح $(P<0/01)$ و $(P<0/05)$ تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر با مراجعه جدول شماره 4 مشاهده می شود که میانگین های زیرمقیاس های راهبرد انطباقی دانش آموزان در پس آزمون نسبت به پیش آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش (بهبودی) قابل توجهی داشته است و میانگین های زیرمقیاس های راهبرد غیرانطباقی دانش آموزان در پس آزمون نسبت به پیش آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش داشته است و نظیر به اینکه کاهش میانگین های زیرمقیاس های راهبرد غیرانطباقی به معنای پیشرفت در تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان است، بنابراین می توان گفت که راهبرد غیرانطباقی دانش آموزان در پس آزمون نسبت به پیش آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، بهبودی قابل توجهی داشته است. به بیان واضح تر دانش آموزان دارای اختلال یادگیری که در گروه آزمایش تحت آموزش مدیریت استرس قرار داشتند در مقایسه با گروه کنترل که تحت آموزش قرار نداشتند، بهبودی در راهبردهای (راهبرد انطباقی و راهبرد غیرانطباقی) شناختی تنظیم هیجان داشته اند.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش اثربخشی آموزش مدیریت استرس بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش آموزان دارای اختلال یادگیری بود. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مدیریت استرس توانسته است بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تأثیر داشته باشد. نتایج این پژوهش با بخشی از پژوهش های زادافشار و همکاران (1401)، رمضانلو و همکاران (1401)، دادفرنیا و همکاران (1399)، دهقانی و حسنی (1400)، ابوالقاسمی و سعیدی (1398) در داخل و مگرایا و همکاران (2020)، پراتا و همکاران (2019)، کسیمووا و همکاران (2018) همسو است.

در تبیین این فرضیه چنین می توان گفت که گاهی اوقات استرس ها بر اثر ارزیابی های شناختی فرد از موقعیت شکل می گیرند که بر اثر کمبود اطلاعات، برداشت اشتباه یا اعتقادات بی منطق می باشند. تعدادی از رویکردهای کنار آمدن با استرس بر تعدیل الگوهای رفتاری و فکری افراد تأکید بیشتری دارند. در این روش الگوی فکری افراد بازسازی می شود. بازسازی شناختی عبارت است از جایگزین کردن افکار و باورهای استرس آور با افکار سازنده و واقع بینانه که باعث کاهش ارزیابی فرد از رخدادی می گردد (علی آبادی تکابی و همکاران، 1401). از سویی دانش آموزانی که دارای اختلال یادگیری هستند، طبق راهنمای تشخیص آماری بیماری های روانی، در قسمت اختلالات عصبی-رشدی قرار می گیرند. و نتیجه این ناتوانی به شکل عملکرد تحصیلی ضعیف خود را نشان می دهد. البته اختلال یادگیری حداقل باید شش ماه دوام داشته باشد و درعین حال با ناتوانی های ذهنی و اختلالات تحولی یا عصبی-حرکتی ارتباطی ندارد. و مشکلاتی مثل مشکل در خواندن، محاسبات ریاضی و بیان نوشتاری است (American Psychiatric

(Association, 2013). پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که میان سبک‌های تنظیم هیجان شناختی ناسازگار یعنی (فاجعه آمیزی، سرزنش خود و دیگران، نشخوارفکری و پذیرش) و استرس همبستگی معکوسی وجود دارد. دانش‌آموزی که دارای اختلال یادگیری است با تصور سرزنش دیگران و اشتغال ذهنی درمورد احساسات و تفکرات مربوط با واقعه منفی با افزایش استرس همراه است. و از آنجا که استرس طبق مطالعات انجام شده باعث افزایش برانگیختگی می‌شود باید آن را مهار کرد. با آموزش مدیریت استرس، توانایی فرد برای مقابله با موقعیت‌های تنش‌زا افزایش می‌یابد چرا که فرد می‌تواند به این باور برسد که با انجام محدود کارهایی، تنظیم شناختی هیجان را به شکل سازگارانه در زمان آشفتگی می‌تواند انجام دهد. در حقیقت با آگاهی و چگونگی شناخت هر فرد از هیجاناتش، می‌تواند بر میزان اثرگذاری محرک‌ها، شدت و نوع هیجانات او اثر بگذارد (رمضانلو و همکاران، 1400). بنابراین چون شناخت، رفتار و عاطفه کاملاً در تعامل با هم هستند، با تنظیم شناختی هیجانی با کنترل توجه و عواقب شناختی هیجان منجر به تغییر در عملکرد سیستم‌های شناختی شده و سرانجام موجب تنظیم هیجان و رفتار می‌شود. پس می‌توان گفت با آموزش مدیریت استرس به دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری، ضمن افزایش توان او در تنظیم هیجان خود، پذیرش واکنش نسبت به آن، کنترل کردن رفتار خود و تمرکز بر امور زندگی در هنگام تجربه‌ی هیجانات منفی، با ایمن‌سازی دانش‌آموز در برابر استرس، موجب می‌شود تا با افزایش تمرکز بر اثرگذاری منابع روان‌شناختی در برابر عوامل استرس‌زا احساسات ناشی از این عوامل را به سمت بهبودی تغییر دهد و بدین‌صورت تجربه رویارویی موفقیت‌آمیزی همراه با احساس خودکنترلی در زمان وقوع استرس را ایجاد کند.

این پژوهش دارای محدودیت‌هایی بود که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: به دلیل اینکه پژوهش حاضر در یک منطقه و فقط بر روی دختران انجام شده است تعمیم نتایج این پژوهش بر کل کشور باید با احتیاط انجام شود. در این پژوهش متغیرهای میانجی در نظر گرفته نشده است و شرایط اقتصادی و اجتماعی مختلف دانش‌آموزان تأثیرگذار بر نتایج پژوهش می‌باشد بنابراین تعمیم نتایج را باید با احتیاط انجام داد.

با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش پیشنهاد می‌شود: به منظور افزایش تعمیم‌پذیری و اعتبار نتایج پژوهش، در شهرهای دیگر هم این پژوهش انجام شود. در پژوهش‌های آتی، اثر آموزش مدیریت استرس در پی‌گیری‌های بلندمدت مورد بررسی قرار گیرد. مشابه با این تحقیق، تحقیقاتی در رابطه با سایر پایه‌های تحصیلی نیز انجام گردد. اثربخشی آموزش مدیریت استرس بر سایر متغیرهای شناختی بررسی شود.

یافته‌های پژوهش، کاربردی می‌شود، اگر: اختصاص تسهیلات لازم و حمایت‌های معنوی و مادی از طرف سازمان آموزش و پرورش، برای انجام پژوهش توسط معلمان، در کاربست این آموزش قرار بگیرد. کارگاه‌های مناسب برای مدیریت استرس برای معلمان و همه دانش‌آموزان برقرار شود. آموزش و پرورش با برنامه‌ریزی‌های بهینه‌تر، با ارتقاء کیفیت روابط میان دانش‌آموزان و معلمان در جهت کاهش استرس امتحان در دانش‌آموزان را انجام دهد. بهتر است جلساتی برای آشنایی بهتر خانواده‌های دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با هدف شناخت ویژگی‌ها، عواطف و هیجان‌های این دانش‌آموزان برگزار گردد. اردوهای با برنامه‌های مشارکتی معلم و دانش‌آموزان به شکل عملی برای آشنایی بیشتر با هیجان‌ها و نحوه تنظیم آن‌ها انجام شود.

منابع

منابع داخلی

ادای، احمد؛ فتحی، رضا؛ مدملی، یعقوب؛ فتحی، راضیه و مدملی، مصطفی. (1395). بررسی تأثیر مدیریت استرس بر اضطراب زنان مبتلا به پرفشاری خون. نشریه پژوهش پرستاری، ایران، دوره 33، شماره 5، صص 7-12.

- آنتونی، مایکل؛ ایرونسون، گیل و اشنایدرمن، نیهل. (2007). راهنمای عملی مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری. مترجمان: سید جواد آل محمد، سولماز جوکار، حمید طاهر نشاط دوست. (1388). اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- انجمن روانپزشکی آمریکا. (2013). راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی. ویراست پنجم، ترجمه: یحیی سیدمحمدی، (1393)، چاپ سوم، تهران: نشر روان.
- بشارت، محمدعلی؛ بزازیان، سعیده. (1393). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان در نمونه‌ای از جامعه ایرانی. فصلنامه پیشرفت در پرستاری و مامایی، 24 (84)، ص 61-70.
- درویزه، زهرا؛ حسینی، سوده. (1394). بررسی تأثیر القای استرس بر ظرفیت حافظه کاری. مطالعات روان‌شناختی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س). زمستان 1394، دوره 11، شماره 4، ص 37-56.
- دهقانی، یوسف؛ اسماعیلی، خاتون و افشین، سیدعلی. (1400). اثربخشی آموزش امید بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خوشبینی تحصیلی در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری. فصلنامه کودکان استثنایی، سال بیست و دوم، شماره 2، تابستان 1401، ص 19-36.
- دهقانی، یوسف؛ حکمتیان فرد، صادق. (1398). نقش طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. فصلنامه کودکان استثنایی، سال نوزدهم، شماره 4، 77-90.
- رحمانی، ملیحه؛ زنجانی، زهرا و امیدی، عبدالله. (1400). بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان و ذهن‌آگاهی در رابطه بین نگرانی و اضطراب فراگیر. مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک، فروردین و اردیبهشت 1401، دوره 25، شماره 1، ص 142-154.
- رنج‌بخش، معصومه. (1399). ارتباط حمایت اجتماعی و تنظیم هیجان در سلامت روان دانش‌آموزان تیزهوش. هشتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.
- سادوک، بنجامین جیمز؛ سادوک، ویرجینیا آلکوت و روئیز، پدرو. (2015). خلاصه روان‌پزشکی کاپلان و سادوک (علوم رفتاری/ روان‌پزشکی بالینی). جلد سوم، ترجمه: فرزین رضاعی، تهران: انتشارات ارجمند.
- سرداری، باقر. (1401). نقش واسطه‌ای فراشناخت بین کارکردهای اجرایی و یادگیری خودتنظیم در دانش‌آموزان. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، 14 (53)، 133-157.
- عسگریان، مصطفی. (1397). سازمان و مدیریت آموزش و پرورش. چاپ بیست و یکم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- علی آبادی تکایی، فروزنده؛ باباخانی، وحیده و محسن زاده، فرشاد. (1401). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت تفکر خلاق و مدیریت استرس بر سازگاری (اجتماعی، عاطفی و آموزشی) در نوجوانان بی‌سرپرست 15-17 سال. نشریه علمی رویش روان‌شناسی، 11 (2)، 191-204.
- محمودی، طیبه. (1393). اثربخشی مدیریت خشم با رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر بر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و نشخوار خشم در دانشجویان دختر ساکن در خوابگاه دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- میرمهدی، رضا؛ شجاعی، فهیمه. (1395). بررسی و مقایسه نیمرخ مهارت‌های عصب روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، دانش‌آموزان با نقص توجه-بیش‌فعالی و دانش‌آموزان عادی. فصلنامه عصب روان‌شناختی، 2 (3)، 89-105.
- نریمانی، م؛ عالی ساری نصیرلو، ک و عفت پرور، س. (1396). اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان آزار دیده عاطفی. دو فصلنامه مشاوره کاربردی، 3 (2)، 37-50.
- یوسفی، فریده. (1382). الگوی علی هوش عاطفی، رشد شناختی، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و سلامت عمومی. رساله دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

منابع خارجی

- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 81-92. [Doi: 10.1016/j.ecresq.2019.05.005].
- Arnett, A. B., Pennington, B. F., Peterson, R. L., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 719-727. [DOI:10.1111/jcpp.12691].
- Chukwuorji, J. C., Chukwu, C. V., Uzuegbu, C. N., Ifeagwazi, C. M., & Ugwu, C. (2020). Social support serves emotion regulation function in death anxiety among people living with hiv/aids. *South African Journal of Psychology*, 50(3), 395-410.
- Eicher, J. D., & Gruen, J. R. (2015). Language impairment and dyslexia genes influence language skills in children with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 8(2), 229-234.
- Friedman, L. M., & Pfiffner, L. J. (2020). Behavioral interventions. In *The Clinical Guide to Assessment and Treatment of Childhood Learning and Attention Problems*. Academic Press, PP:149-169.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669.
- Gartner, M., Rohde-Liebenau, L., Grimm, S. & Bajbouj, M. (2014). Working memory-related frontal theta activity is decreased under acute stress. *Psychoneuroendocrinology* (2014) 43: 105_113.
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. New York, NY: Guilford.
- Kara, A., & Polat, H. (2020). Assessment of the readability of online texts related to specific learning disorder. *Medicine*, 9(1), 114-7.
- Li, D., Li, D., Wu, N., & Wang, Z. (2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Children and Youth Services Review*.
- Mahone, E. M. (2015). ADHD and dyslexia: The possible link via sluggish cognitive tempo. *Psychiatric Times*, 32(9), 47-47.
- Malesza, M. (2019). Stress and delay discounting: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 144, 56-60.
- Mandler, G. (1979). Thought processes, consciousness, and stress In V. Hamilton & D. M. Warburton (Eds.), *Human stress and cognition: An information processing approach* (pp. 179-201). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Ostertag, Curtis, Jess E, Reymonds, Dewey, Debroah, Landman, Bennett, Hou, Yuankai & Lebel Catherine. (2021). Altered gray development in pre-reading children with a family history of reading disorder, *Developmental Science* 18 July 2021, doi.org/10.1111/desc.13160.
- Pons, F. (2014). The impact of abuse and learning difficulties on emotion understanding in late childhood and early adolescence. *J Genet Psychol*, 175(3-4), 301-317.
- Pons, F. (2014). The impact of abuse and learning difficulties on emotion understanding in late childhood and early adolescence. *J Genet Psychol*, 175(3-4), 301-317.
- Smith, F., & Henderson, L. M. (2016). Sleep problems in children with dyslexia: understanding the role of sleep in neurocognitive development through the lens of developmental disorders. *Acta paediatrica* (Oslo, Norway: (1992), 999-1000.

The effectiveness of stress management training on the cognitive strategies of emotion regulation of students with learning disorder

Parvin Mirzaei

Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Payam Noor University, South Tehran Center, Tehran, Iran.

Ali Shirkhani Azad¹

Master's Degree in Educational Psychology, Department of Psychology, Payam Noor University, South Tehran Center, Tehran, Iran.

Abstract

The aim of this research was to evaluate the effectiveness of stress management training on the cognitive strategies of emotion regulation of students with learning disorder. This research was practical in terms of purpose, and in terms of data collection, it was semi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population of the present study was made up of all the female students of the fourth and fifth grades of elementary school in Soltanieh city who had learning disorder in the academic year of 2022-2023. 30 people were randomly selected from the center of effortful learning disorders located in Soltanieh city. These 30 students were completely randomly placed in two experimental (15 people) and control (15 people) groups. The experimental group received the stress management training program in 10 sessions of 90 minutes according to the educational package of Anthony et al. (2007), but no training was done on the control group. Garnevsy and Kraij (2006) cognitive emotion regulation questionnaire was used to collect data. In the present study, the data were analyzed using descriptive statistics methods (mean and standard deviation) and inferential statistics methods (covariance analysis) using SPSS 26 software. The results of the research showed that stress management training has a significant effect on the cognitive strategies of emotion regulation of students with learning disorder. Therefore, it can be said that students with learning disorder who were trained in stress management have improved in the cognitive strategies of emotion regulation.

Keywords: Stress management, cognitive emotion regulation strategies, student, learning disorder

¹ Corresponding Author