

اثربخشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سازگاری اجتماعی دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری

زهرا تراز^۱، ملوک خادمی اشکذری^۲، مهناز اخوان تفتی^۲

مقاله پژوهشی

چکیده

زمینه و هدف: ناتوانی‌های یادگیری، یکی از مهم‌ترین علل عملکرد ضعیف تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان به شمار می‌رود. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سازگاری اجتماعی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران انجام شد.

مواد و روش‌ها: این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی همراه با مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و دوره پیگیری بود. ۳۰ دانش آموز دارای ناتوانی یادگیری ۸ تا ۱۲ ساله، به روش تصادفی ساده از مرکز ناتوانی یادگیری شماره ۳ انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه شاهد قرار گرفتند. آموزش‌های بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی طی ۸ جلسه یک ساعته، به دو گروه آزمایش ارائه گردید، اما گروه شاهد هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. از پرسش‌نامه‌های فرسودگی تحصیلی Brosu و همکاران و سازگاری اجتماعی Sinha و Sing در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش MANCOVA مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: آموزش‌های بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی، منجر به کاهش معنی‌دار فرسودگی تحصیلی و افزایش معنی‌دار سازگاری اجتماعی گردید، با این تفاوت که برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی در کاهش فرسودگی تحصیلی موفق‌تر از برنامه آموزشی تنظیم هیجان بود؛ در حالی که در مورد ارتقای سازگاری اجتماعی، تفاوت معنی‌داری بین دو برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی مشاهده نشد.

نتیجه‌گیری: برنامه‌های آموزشی که از رویکرد شناختی اجتماعی Bandura جهت طراحی بسته‌های آموزشی بهره می‌گیرند، تأثیرات معنی‌دار بیشتری دارند. بنابراین، استفاده از نتایج پژوهش در طراحی برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه و بهبود دستاوردهای آموزشی مؤثر می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: بازآموزی حرفه‌ای، درمان هیجان‌مدار، افت تحصیلی، سازگاری اجتماعی، ناتوانی یادگیری

ارجاع: تراز زهرا، خادمی اشکذری ملوک، اخوان تفتی مهناز. اثربخشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سازگاری اجتماعی دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. مجله تحقیقات علوم رفتاری ۱۳۹۷؛ ۱۶ (۲): ۱۶۱-۱۵۱

تاریخ چاپ: ۱۳۹۷/۴/۱۵

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۲/۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۲۷

این مفهوم به ویژه برای دانش‌آموزانی کاربرد دارد که اگرچه فرصت کافی برای یادگیری دارند، اما قادر به گوش دادن، صحبت کردن، خواندن (Dyslexia)، نوشتن (Dysgraphia) و یا توسعه مهارت‌های ریاضی (Dyscalculia) مطابق با توانایی‌هایشان نیستند (۳). کودکان با ناتوانی یادگیری، اغلب تا قبل از سن مدرسه شناسایی نمی‌شوند و مشکلات آن‌ها در دوران مدرسه و در مواجهه شدن با تکالیف درسی خاص مشخص می‌گردد و ممکن است در چند درس یا فقط در یک درس خاص دچار مشکل باشند (۴). بر اساس راهنمای تجدید نظر شده تشخیصی و آماری اختلالات روانی (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) یا (DSM)، حدود ۲ تا ۱۰ درصد از کودکان، به این ناتوانی مبتلا هستند و در بیشتر موارد تعداد پسران سه برابر دختران است (۵).

کودکان و نوجوانان با ناتوانی یادگیری، از دیدگاه اجتماعی و شناختی هنوز در مرحله رشد قرار دارند. با توجه به این که از بین دوره‌های مختلف زندگی

مقدمه

برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل می‌شوند. گروهی از این افراد، دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری خاص (Specific learning disorders یا SLD) هستند (۱). ناتوانی یادگیری، یکی از پیچیده‌ترین ناتوانی‌هایی است که در حیطه کودکان استثنایی مطرح می‌باشد. این پیچیدگی در تعریف، طبقه‌بندی، ارزیابی و آموزش افراد با ناتوانی یادگیری انعکاس پیدا می‌کند. این افراد گروه ناهمگنی را تشکیل می‌دهند. آن‌ها با وجود هوش متوسط و رو به بالا، در یک یا چند حیطه تحصیلی مشکل جدی دارند. مشکلات تحصیلی آن‌ها از آسیب‌های حسی و حرکتی، عقب‌ماندگی ذهنی و محرومیت‌های محیطی ناشی نمی‌شود. حتی بعضی از آن‌ها با داشتن توانایی‌های ذهنی بسیار بالا (تیزهوشی)، در یک یا چند حیطه با مشکل جدی مواجه می‌باشند (۲). مفهوم ناتوانی یادگیری با مفهوم عدم پیشرفت غیر منتظره معادل است.

۱- دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران

۲- دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران

Email: khademim@yahoo.com

نویسنده مسؤول: ملوک خادمی اشکذری

انسان، دوران کودکی و نوجوانی از مهم‌ترین و حساس‌ترین مراحل زندگی (تغییرات عمیق) هر فرد به شمار می‌رود، مشکلات یادگیری در این سنین می‌تواند زمینه‌ساز ناسازگاری‌های تحصیلی و اجتماعی آینده آنان شوند. در این دوران، تغییراتی در جنبه‌های مهم روانی، عقلانی، جسمانی و اجتماعی کودک و نوجوان رخ می‌دهد که هر کدام به نوعی بر او تأثیر می‌گذارد (۶).

از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر ضعف یادگیری کودکان ناتوان، فرسودگی تحصیلی (Academic burnout) می‌باشد (۸، ۷). فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی، حاصل سندرم استرس مزمن مانند گران‌باری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محلول شده است (۹-۱۱). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، اغلب علایمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت، افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (۱۲).

پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با SLD، نرخ بالاتری از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به کودکان عادی دارند (۱۴، ۱۳). Jackson و Maslach در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که کودکان با ناتوانی خواندن نسبت به کودکان عادی بیشتر دچار افت تحصیلی می‌گردند (۱۵). Barratt نیز در تحقیقی نتیجه‌گیری کرد که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به ویژه فراگیران با مشکلات مربوط به ناتوانی ریاضی، بیشتر مستعد فرسودگی تحصیلی هستند (۱۶). دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری در طول مدت تحصیل بیشتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند (۱۷). ناتوانی یادگیری تنها با فرسودگی و افت تحصیلی و اتلاف بودجه پایان نمی‌پذیرد، بلکه دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری که به طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند، نسبت به مشکلات اجتماعی و هیجانی آسیب‌پذیرتر می‌باشند (۱۸). چنین دانش‌آموزانی علاوه بر مشکلات تحصیلی، سطوح بالایی از مشکلات اجتماعی، رفتاری و هیجانی را در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار از خود نشان می‌دهند (۱۹، ۱۴). Dunn و همکاران سازگاری اجتماعی را فرایندی می‌دانند که فرد را قادر می‌سازد تا از طرفی رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی نماید و از طرف دیگر، رفتار خود را کنترل کند (۲۰) تا در نهایت، تعاملات اجتماعی خود را تنظیم نماید (۲۱). مطالعات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، در مدرسه مشکلات رفتاری دارند، در اجتماعی شدن دارای مشکل هستند و اختلالات هیجانی و رفتاری از خود بروز می‌دهند. این کودکان به علت داشتن مشکلات میان فردی با همسالان، اغلب از سوی همکلاسی‌های خود پذیرفته نمی‌شوند و از سوی آن‌ها طرد می‌گردند یا نادیده گرفته می‌شوند (۲۲، ۲۳).

در مجموع، دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری میزان بیشتری از مشکلات اجتماعی-هیجانی را در مقایسه با همسالان عادی خود نشان می‌دهند (۲۴، ۱۹، ۱۴). علاوه بر این، بسیاری از محققان بر این باور هستند که سازگاری اجتماعی یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی است (۸). بر پایه پژوهش‌های انجام شده، رابطه منفی معنی‌داری بین ابعاد فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) و سازگاری اجتماعی وجود دارد (۲۶، ۲۵، ۱۰).

از جمله مداخلاتی که منابع مقابله‌ای کودکان و نوجوانان را افزایش می‌دهد

و منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سازگاری اجتماعی آنان می‌شود، آموزش بازآموزی اسنادی (Attributional retraining) و تنظیم هیجانی (Emotion regulation) است که این دو برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی اجتماعی Bandura می‌باشد. تحقیقات در روان‌شناسی و علوم تربیتی به مداخله تئوری محور (Theory-Centered intervention) نیاز دارد (۲۷). در مطالعه حاضر، تئوری شناختی-اجتماعی Bandura به عنوان محور مداخله و شیوه آموزش مورد استفاده قرار گرفت. تئوری شناختی-اجتماعی فرض می‌کند که افراد با مشاهده دیگران در مجموعه اجتماعی یاد می‌گیرند. Bandura اعتقاد دارد که رفتار انسان را می‌توان به صورت تعامل متقابل بین تأثیرات رفتاری، شناختی و محیطی، بهتر درک کرد (۲۸).

با توجه به ارتباط بین سازگاری اجتماعی و فرسودگی تحصیلی و سبک‌های اسنادی، به نظر می‌رسد که یکی از روش‌های بهبود سازگاری اجتماعی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، بازآموزی اسنادی است. هدف از بازآموزی اسنادی، شناسایی علل موفقیت و شکست دانش‌آموزان و تغییر شیوه تفکر آن‌ها در مورد اسنادهای علی، شکست‌ها و موفقیت‌ها است (۲۹). پژوهش‌ها بیانگر آن است که اسنادهای علی نامناسب (مانند اسناد شکست به توانایی و اسناد موفقیت به شانس) با فرسودگی تحصیلی ارتباط دارد (۳۰). نتایج تحقیقات صورت گرفته نشان می‌دهد که آموزش بازآموزی اسنادی تأثیر بسیار مثبتی بر بهبود مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دارد (۳۱-۳۳). Chapin و Dyck (۳۴) و Forsterling (۳۵) معتقد هستند که عدم آگاهی از نقش بازآموزی اسنادی، باعث فرسودگی تحصیلی و منفعل شدن دانش‌آموز در جریان یادگیری می‌شود. برخی از پژوهشگران بر این باور هستند، دانش‌آموزانی که هیچ تسلطی بر اعمال خود ندارند، به سادگی دچار فرسودگی می‌شوند و اغلب فاقد توان سازگاری اجتماعی هستند (۳۶، ۳۷). بر اساس یافته‌های به دست آمده از مطالعات، رابطه معنی‌داری بین بازآموزی اسنادی و سازگاری اجتماعی وجود دارد (۳۸، ۳۹). نتایج پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که روش بازآموزی اسنادی بر کاهش افسردگی (Depression) و اضطراب (Anxiety) مؤثر بوده است (۴۰، ۴۱). تنظیم هیجانی به عنوان یک رویکرد مداخله‌ای، به توانایی فهم هیجانات و تعدیل تجربه و ابراز هیجانات اشاره می‌کند (۴۳، ۴۲). دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، به علت مشکلات ویژه‌ای که با آن مواجه هستند، مشکلات هیجانی بیشتری دارند (۴۴). تنظیم هیجانی با سازگاری اجتماعی مثبت مرتبط است (۴۵-۴۷). هدف از برنامه آموزش تنظیم هیجان، کاهش و کنترل هیجانات منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجانات می‌باشد (۴۸). Packman (۴۹) و Schnitzer و همکاران (۵۰) در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیدند که مداخلات شناختی در افزایش فهم و درک رفتارهای هیجانی-اجتماعی و اصلاح رفتارهای دشوار کودکان با ناتوانی یادگیری مؤثر است. نتایج نشان می‌دهد که راهبردهای تنظیم هیجان با کاهش هیجانات منفی و حوادث عاطفی در تعاملات اجتماعی رابطه دارد (۵۱). برخورداری از مهارت تنظیم هیجان علاوه بر تأثیر کلی که بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارد، می‌تواند سهم عمده‌ای نیز در کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود وضعیت تحصیلی داشته باشد (۵۲). مداخله گروهی تنظیم هیجان، تأثیر مثبتی بر کاهش فرسودگی تحصیلی می‌گذارد (۴۸). بر اساس نتایج مطالعات، تنظیم هیجان با بسیاری از عوامل زمینه‌ساز فرسودگی تحصیلی همچون افسردگی و اضطراب رابطه معنی‌داری دارد. در واقع، افرادی که بتوانند به تنظیم هیجانات خود به ویژه آن بخش از هیجانات که ناخوشایند می‌باشد، بپردازند، میزان

کمتری از افسردگی و اضطراب را تجربه خواهند کرد که همه این‌ها با کاهش فرسودگی تحصیلی مرتبط است (۵۳).

بر اساس آنچه گفته شد، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر الگوی شناختی-هیجانی-اجتماعی-رفتاری، اثربخشی بالایی در درمان و کاهش علائم و نشانگان بسیاری از ناتوانی‌ها و اختلالات روان‌شناختی دارند. با توجه به این که دوره دبستان سن یادگیری و آموزش‌پذیری است و از لحاظ مبانی زیستی، روان‌شناختی و عاطفی-اجتماعی دوره بسیار مهمی محسوب می‌شود، وجود هر نوع نارسایی و خلل در این دوره، به طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی کودک تأثیر بسزایی خواهد داشت و می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات یادگیری و ناسازگاری‌های تحصیلی و اجتماعی آینده کودک گردد. از این‌رو، هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی بسته‌های آموزشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجان در کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران بود. از بعد کاربردی نیز نتایج تحقیق حاضر می‌تواند مورد استفاده معلمان دوره ابتدایی، متخصصان حوزه ناتوانی یادگیری و پژوهشگران علاقمند در این زمینه قرار گیرد. سؤال اصلی مطالعه این بود که آیا تفاوتی بین تأثیر دو برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری وجود دارد؟

مواد و روش‌ها

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی بود که در چهارچوب طرح‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه شاهد انجام شد. جامعه آماری تحقیق را تمام دانش‌آموزان دختر و پسر ۸ تا ۱۲ ساله پایه دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی مراجعه‌کننده به مراکز ویژه ناتوانی‌های یادگیری شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ که در مرکز ناتوانی‌های یادگیری مشغول دریافت آموزش‌های لازم بودند، تشکیل داد. نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده صورت گرفت. ابتدا با کسب معرفی از دانشگاه و ارایه آن به آموزش و پرورش کل استان تهران و آموزش و پرورش استثنایی تهران و اخذ مجوز و معرفی‌نامه از این واحدها، از بین پنج مرکز ناتوانی یادگیری معرفی شده از طرف آموزش و پرورش استثنایی استان تهران، یک مرکز به صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس نمونه‌ها شامل ۳۰ دانش‌آموز (دختر و پسر) با ناتوانی یادگیری ۸ تا ۱۲ ساله به طور تصادفی با جلب رضایت آزمودنی‌ها و والدینشان از بین دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری برای اجرای برنامه‌های آموزشی انتخاب شدند. نمونه‌ها با تشخیص روان‌پزشک و روان‌شناس مرکز و اجرای آزمون Wechsler و آزمون‌های خواندن، نوشتن و ریاضی با ناتوانی یادگیری شناسایی شدند و به صورت تصادفی به سه گروه ۱۰ نفره تقسیم شدند و در ادامه، به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه شاهد قرار گرفتند.

یک گروه آزمایش به طور تصادفی برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی و گروه آزمایشی دوم نیز برنامه آموزشی تنظیم هیجانی را دریافت نمود. این دانش‌آموزان با توجه به پرونده‌شان تنها دارای ناتوانی یادگیری بودند و اختلال همراه دیگری نداشتند. همچنین، در پژوهش حاضر انواع ناتوانی یادگیری مجزا نشد و نمونه‌ها به طور کلی بررسی شدند. معیارهای ورود به برنامه آموزشی برای دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش شامل دانش‌آموزان ورودی پایه دوم تا ششم

دوره ابتدایی، رده سنی ۸ تا ۱۲ سال در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، داشتن بهره هوشی طبیعی، عدم شرکت در دیگر دوره‌های آموزشی خدمات روان‌شناختی و عدم ابتلا به نقایص حسی و سایر اختلالات همراه همچون اختلال رفتاری، حسی حرکتی و اوتیسم بر اساس پرونده سلامت و تشخیص روان‌پزشک مرکز بود. دو جلسه غیبت در کلاس‌های آموزشی، مواجهه با رویدادهای استرس‌زای شدید یا ابتلا به بیماری و انصراف خود دانش‌آموز، مصرف داروهای محرک از سوی دانش‌آموز و پیشینه شرکت در جلسات مداخله‌ای مشابه با بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی نیز به عنوان ملاک‌های خروج در نظر گرفته شد.

در نهایت، برای هر گروه ۱۰ دانش‌آموز (در مجموع ۳۰ نفر) انتخاب گردید. به منظور برآورد حجم نمونه، از روش پیشنهادی Cohen (۵۴) استفاده شد. بر این اساس، در پژوهش حاضر که متشکل از سه گروه آزمایش و شاهد بود، با پذیرش $\alpha = 0.05$ و حجم اثر برابر با 0.50 ، با انتخاب ۱۰ مشارکت‌کننده برای هر گروه، می‌توان به توان آزمون 0.90 دست یافت. در مرحله بعد، برای مادران دانش‌آموزانی که در جلسات آموزشی شرکت می‌کردند، توضیحاتی در مورد مداخله آموزشی ارایه شد. سپس از والدین رضایت‌نامه کتبی اخذ گردید. فرایند اجرای پژوهش دو ماه به طول انجامید.

روش اجرا به این صورت بود که پس از انتخاب تصادفی دانش‌آموزان در سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه شاهد)، یک گروه آزمایش به طور تصادفی برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی و گروه آزمایشی دوم برنامه آموزشی تنظیم هیجانی را دریافت نمود. دوره آموزشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی در ۸ جلسه، هفته‌ای یک‌بار به مدت یک ساعت در مرکز ناتوانی یادگیری برگزار شد. مداخله دوره‌های آموزشی توسط پژوهشگر مطالعه انجام گرفت. گروه شاهد هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد. پس از اتمام مداخله‌ها، از هر سه گروه پس‌آزمون به عمل آمد. یک ماه پس از اتمام مداخله‌ها، سه گروه مجدد با استفاده از ابزار پژوهش ارزیابی شدند. در جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، قبل از برگزاری برنامه‌های آموزشی، توضیحات لازم در مورد اهداف و محتوای جلسات به والدین ارایه شد. شرکت در برنامه‌های آموزشی آزادانه و اختیاری بود. از والدین و دانش‌آموزان رضایت‌نامه کتبی اخذ شد. به افراد توضیح داده شد که اطلاعات شخصی آن‌ها و تمام حرف‌هایی که در طول جلسات می‌زنند، محرمانه می‌ماند و از داده‌های آماری پرسش‌نامه‌ها بدون ذکر نام و نام مرکز و تنها برای مقاصد پژوهشی استفاده می‌شود. ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در ادامه به تفصیل آمده است.

پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی: این پرسش‌نامه برای اولین بار توسط Brosu و همکاران در سال ۱۹۹۷ طراحی شد و سه حیطه «فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی)، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی» را می‌سنجد. این ابزار از ۱۵ ماده در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) تشکیل شده است (۱۲). خستگی تحصیلی (Fatigue academic) ۵ ماده (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی (Academic apathy) ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی (Academic inadequacy) ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بر بیایم) دارد. با توجه به این که از مقیاس کارآمدی درسی یعنی جملات مثبت برای خرده‌مقیاس (ناکارآمدی تحصیلی) استفاده شد، سوالات این خرده مقیاس به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌گردد. پایایی پرسش‌نامه توسط Brosu و همکاران بر اساس

۰/۹۳، ۰/۹۴ و ۰/۹۵ به دست آوردند. پایایی خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۴ و ۰/۹۴ محاسبه گردید. Fouladchang در پژوهش خود ضریب بازآزمایی و ضریب Kuder-Richardson را برای این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۲ گزارش نمود (۵۶). همچنین، روایی محتوایی این آزمون را ۲۰ نفر از متخصصان روان‌شناسی تأیید کردند (۵۷).

در پژوهش حاضر، برای آموزش روش بازآموزی اسنادی، از روش توضیح مستقیم و بسته آموزشی گل‌پرور در سال ۱۳۸۸ استفاده شد (۵۹). وی ضرایب روایی و اعتبار این بسته آموزشی را ۰/۹۲ و ۰/۸۶ گزارش کرد. محتوای برنامه آموزشی تنظیم هیجان نیز بر اساس بسته آموزشی مدل Gross در سال ۲۰۰۲ تدوین گردید (۴۳). بسته‌های آموزشی بر اساس مدل‌های ذکر شده به صورت فردی و یا به صورت گروه‌های دو یا سه نفره در محل مرکز ناتوانی یادگیری، طی ۸ جلسه آموزش داده شد. در ابتدای هر جلسه، محتوای جلسه قبل مرور گردید و تکالیفی که باید در طول هفته انجام شود، بررسی می‌شد. سپس محتوای آموزشی مربوط به آن جلسه آموزش داده می‌شد و افراد تمرینات مربوط به آن را انجام می‌دادند. در انتها، مطالب ارائه شده جمع‌بندی و تکالیف خانگی برای جلسه آینده توضیح داده شد. خلاصه محتوای جلسات گروه بازآموزی اسنادی در جدول ۱ و خلاصه جلسات تنظیم هیجانی در جدول ۲ ارائه شده است. داده‌ها با استفاده از آزمون MANCOVA در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ (version 20, IBM Corporation, Armonk, NY) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

برای مقایسه گروه‌ها و کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی و پیش‌آزمون، از آزمون MANCOVA استفاده شد. علاوه بر این، پیش‌فرض‌های آماری نیز جهت استفاده از تحلیل کواریانس مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین، جهت مقایسه و بررسی دقیق میانگین متغیرها در سه گروه، از آزمون تعقیبی Bonferroni بر اساس دوره استفاده گردید.

خرده مقیاس‌ها، ۰/۷۰ برای خستگی تحصیلی، ۰/۸۲ برای بی‌علاقگی تحصیلی و ۰/۷۵ برای ناکارآمدی تحصیلی گزارش گردید و اعتبار آن با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شد که شاخص برازندگی تطبیق (Confirmatory fit index یا CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (Incremental fit index یا IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (Root mean square error of approximation یا RMSEA) مطلوب بود. نامی پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه نمود و ضرایب اعتبار آن را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ به دست آورد (معنی‌داری در سطح $P \leq 0.001$) (۱۲). در مطالعه حاضر، ضریب Cronbach's alpha محاسبه شده برای کل پرسشنامه، ۰/۸۵ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی درسی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۶۸ و ۰/۵۸ به دست آمد.

پرسش‌نامه سازگاری اجتماعی: این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد-کاغذی است که برای اولین بار توسط Sing و Sinha تدوین گردید (۵۵). این ابزار دارای ۶۰ سؤال می‌باشد و به صورت بله و خیر طراحی شده است و دانش‌آموزان دارای سازگاری خوب را از دانش‌آموزان ضعیف در سه حوزه سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی (Social, Emotional and Educational Adjustment) (هر کدام شامل ۲۰ گویه) جدا می‌سازد. همچنین، آن‌ها را از لحاظ میزان سازگاری کلی یا عمومی می‌سنجد. نمره‌گذاری این آزمون به صورت صفر و ۱ است؛ به گونه‌ای که برای پاسخ‌های نشانگر سازگاری در هر سه حوزه، نمره صفر و در غیر این صورت نمره ۱ منظور می‌گردد که نمره بالا نشان دهنده ناسازگاری و نمره پایین نشان دهنده سازگاری می‌باشد. مجموع کل نمرات، بیانگر سازگاری عمومی فرد و مجموع نمرات فرد در هر حوزه سازگاری (اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) مشخص‌کننده سازگاری فرد در آن حوزه است. نمره پایین نشان دهنده سازگاری بالاتر و نمره بالا نشان دهنده سازگاری پایین‌تر است. بیشترین نمره هر مقیاس فرعی ۲۰ و بیشترین نمره سازگاری کلی ۶۰ می‌باشد. سازندگان آزمون، ضریب پایایی آن را با روش‌های دو نیمه کردن، بازآزمایی و Kuder-Richardson به ترتیب

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات و فعالیت‌های انجام شده در گروه بازآموزی اسنادی

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

جدول ۲. خلاصه محتوای جلسات و فعالیت‌های انجام شده در گروه تنظیم هیجانی

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

همچنین، نمرات تغییر یافته گروه‌های آزمایش در مرحله پس‌آزمون پایدار بود. به منظور بررسی فرضیه (بین تأثیر دو برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تفاوت وجود دارد)، از آزمون MANCOVA استفاده شد که برای اجرای آن، ابتدا برخی از مفروضه‌های اصلی مانند همگنی شیب‌های رگرسیون، یکسانی ماتریس‌های واریانس-کواریانس و بررسی یکسانی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت. بدین ترتیب که سطح معنی‌داری تعامل بین گروه آزمایشی با پیش‌آزمون فرسودگی تحصیلی و سازگاری اجتماعی و نیز برابری واریانس‌ها و همگنی ماتریس-کواریانس بیشتر از آلفای ۰/۰۵ به دست آمد. بنابراین، F محاسبه شده از لحاظ آماری معنی‌دار بود و فرض همگنی شیب رگرسیون و برابری واریانس‌ها برقرار گردید.

بر اساس توصیف جمعیت‌شناختی داده‌ها، تعداد افراد حاضر در پژوهش ۳۰ نفر (۸ تا ۱۲ سال) بودند که از این تعداد، ۸ نفر از آن‌ها دختر و ۲۲ نفر پسر بودند. همچنین، به تفکیک نوع ناتوانی، ۲/۵ درصد از دانش‌آموزان دارای ناتوانی خواندن، ۲/۵ درصد از دانش‌آموزان دارای ناتوانی نوشتن، ۶ درصد از دانش‌آموزان دارای ناتوانی ریاضی، ۳۰ درصد از دانش‌آموزان دارای ناتوانی خواندن و نوشتن، ۲۰ درصد از دانش‌آموزان دارای ناتوانی نوشتن و ریاضی و ۲۲ درصد از دانش‌آموزان دارای ناتوانی خواندن و نوشتن و ریاضی بودند. بر اساس داده‌های توصیفی به دست آمده از جدول ۳، در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی، سازگاری و مؤلفه‌های آن در نمونه‌های گروه‌های آزمایش و شاهد تا حدودی نزدیک به هم بود؛ در حالی که در نمرات مرحله پس‌آزمون آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش تغییر محسوسی ایجاد شد.

جدول ۳. میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای فرسودگی تحصیلی، سازگاری اجتماعی و مؤلفه‌های آن به تفکیک گروه‌ها

متغیر	گروه	پیش‌آزمون میانگین $\pm$ انحراف معیار	پس‌آزمون میانگین $\pm$ انحراف معیار	پیگیری میانگین $\pm$ انحراف معیار
خستگی / سازگاری اجتماعی	شاهد	۸/۳۰ $\pm$ ۱/۵۷	۲۵/۸۰ $\pm$ ۲/۴۴	۹/۳۰ $\pm$ ۲/۴۷
	بازآموزی اسنادی	۷/۹۰ $\pm$ ۲/۷۳	۲۵/۹۰ $\pm$ ۲/۱۸	۷/۱۰ $\pm$ ۲/۶۴
	تنظیم هیجانی	۸/۶۰ $\pm$ ۲/۵۰	۲۶/۲۰ $\pm$ ۲/۱۵	۷/۰۰ $\pm$ ۱/۵۶
بی‌علاقگی / سازگاری تحصیلی	شاهد	۱۰/۵۰ $\pm$ ۱/۷۸	۲۸/۴۰ $\pm$ ۰/۷۰	۱۱/۱۰ $\pm$ ۱/۴۵
	بازآموزی اسنادی	۹/۷۰ $\pm$ ۲/۶۷	۲۷/۶۰ $\pm$ ۱/۴۳	۹/۰۰ $\pm$ ۲/۴۰
	تنظیم هیجانی	۱۰/۶۰ $\pm$ ۱/۹۰	۲۷/۸۰ $\pm$ ۱/۰۳	۹/۰۰ $\pm$ ۱/۱۵
ناکارآمدی / سازگاری عاطفی	شاهد	۲۴/۲۰ $\pm$ ۲/۱۰	۲۷/۷۰ $\pm$ ۹/۷۲	۲۸/۰۰ $\pm$ ۲/۳۱
	بازآموزی اسنادی	۲۴/۵۰ $\pm$ ۲/۹۹	۲۷/۹۰ $\pm$ ۲/۸۱	۲۹/۳۰ $\pm$ ۳/۱۶
	تنظیم هیجانی	۲۳/۸۰ $\pm$ ۲/۰۹	۲۷/۴۰ $\pm$ ۲/۱۲	۳۰/۳۰ $\pm$ ۲/۱۶
فرسودگی تحصیلی / سازگاری عمومی	شاهد	۴۳/۰۰ $\pm$ ۳/۰۵	۸۱/۹۰ $\pm$ ۱۰/۸۹	۴۸/۴۰ $\pm$ ۳/۶۶
	بازآموزی اسنادی	۴۲/۱۰ $\pm$ ۴/۱۷	۸۱/۴۰ $\pm$ ۵/۱۹	۴۵/۴۰ $\pm$ ۳/۸۴
	تنظیم هیجانی	۴۳/۰۰ $\pm$ ۲/۸۳	۸۱/۴۰ $\pm$ ۲/۹۱	۴۶/۳۰ $\pm$ ۲/۹۴

جدول ۴. نتایج آزمون MANCOVA

نام آزمون	مقدار	آماره F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	مقدار P	اندازه اثر (Eta)
آزمون Pillai's Trace	۰/۴۰۹	۳/۲۰۹	۴	۵۰	۰/۰۲۰	۰/۲۰۴
آزمون Wilks Lambda	۰/۶۲۲	۳/۲۰۹	۴	۴۸	۰/۰۲۱	۰/۲۱۱
آزمون Hotelling's Trace	۰/۵۵۶	۳/۲۰۰	۴	۴۶	۰/۰۲۱	۰/۲۱۸
آزمون Roy's Largest Root	۰/۴۴۴	۵/۵۵۰	۲	۲۵	۰/۰۱۰	۰/۳۰۷

بر اساس داده‌های جدول ۴، سطوح معنی‌داری همه آزمون‌ها ($P < ۰/۰۵۰$)، قابلیت استفاده از آزمون MANCOVA را مجاز می‌شمارد. این نتایج حاکی از آن بود که تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های مورد بررسی از نظر متغیرهای وابسته وجود داشت. نتایج مجذور Eta نیز نشان داد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی‌دار می‌باشد.

با توجه به داده‌های جدول ۵ و کنترل و حذف آماری متغیرهای تصادفی کمکی (پیش‌آزمون‌ها)، از آن‌جا که سطح معنی‌داری محاسبه شده برای متغیر فرسودگی تحصیلی و سازگاری از سطح $۰/۰۵$ کمتر و یا برابر است؛ F محاسبه شده در این متغیرها معنی‌دار می‌باشد. اندازه اثر که در واقع مترادف با مجذور همبستگی (r^2) است، به فرسودگی تحصیلی با اندازه اثر $۰/۲۶$ و سازگاری با اندازه اثر $۰/۲۱$ مربوط می‌باشد؛ بدین معنی که حدود ۲۶ درصد از تغییرات در نمرات پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی و $۰/۲۶$ از تغییرات در نمرات سازگاری به تأثیر آموزش بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی مربوط است.

پس از تعدیل میانگین‌ها و کنترل تأثیر متغیرهای تصادفی کمکی (پیش‌آزمون‌ها) بر متغیرهای فرسودگی تحصیلی و سازگاری، گروه‌ها با هم مقایسه شدند. نتایج نشان داد که میانگین نمرات پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی نسبت به گروه شاهد کاهش و سازگاری در گروه آزمایش نسبت به گروه شاهد افزایش داشته است (جدول ۶).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی بسته‌های آموزشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران بود. نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین تأثیر دو برنامه آموزش بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری وجود دارد. فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفت؛ با این تفاوت که برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی در کاهش فرسودگی تحصیلی در ابعاد خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، موفق‌تر از برنامه آموزش تنظیم هیجان بود؛ در حالی که در مورد سازگاری (اجتماعی، تحصیلی، هیجانی/ عاطفی) تفاوت معنی‌داری بین دو برنامه بازآموزی

اسنادی و تنظیم هیجان مشاهده نشد. همچنین، نتایج پس از گذشت یک ماه در مرحله پیگیری پایدار ماند.

مطالعاتی که به طور مستقیم به مقایسه مداخلات بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی پرداخته باشند در پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی یافت نشد، اما نتایج به دست آمده با یافته‌های تحقیقات Norman و همکاران (۲۹)، Sutherl و Bryant (۳۱)، Haris و Graham (۳۲)، پورمحمدرضا تجریشی و همکاران (۳۳)، Dyck و Chapin (۳۴)، Forsterling (۳۵)، لواسانی و همکاران (۵۸)، و واضحی آشتیانی (۵۹) که اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر عملکرد تحصیلی را مؤثر عنوان کردند، همخوانی داشت. در مطالعات آنان، اثربخشی مداخلات بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی به طور غیر مستقیم نشان داده شد؛ به این معنی که این نوع مداخلات بر افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی و مهارت‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد (۵۹، ۵۸، ۳۵-۳۱، ۲۹). در پژوهش حاضر نیز برنامه بازآموزی اسنادی مؤثرتر از برنامه تنظیم هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی عمل نمود.

جهت تبیین این یافته که برنامه بازآموزی اسنادی موفق‌تر از برنامه تنظیم هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری عمل کرده است، می‌توان اظهار داشت که در جلسات برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی، تأکید بیشتری بر اصلاح باورهای نادرست و اسنادهای منفی و ناسازگار می‌شود. دلالی که دانش‌آموز برای موفقیت‌ها و شکست‌های خود به کار می‌برد، در شکل‌گیری شناخت او از خود و به دنبال آن، در موفقیت تحصیلی وی نقش دارد؛ به این صورت که اگر در مورد شکست‌های خود از اسنادهای درونی، پایدار و کلی استفاده کند، ممکن است موفقیت تحصیلی او نیز کاهش یابد، اما اگر برای تبیین شکست‌های خود از اسنادهای بیرونی، ناپایدار و اختصاصی استفاده نماید، ممکن است مفهوم خود مثبت در او شکل گیرد. دلیل دیگر آن است که دانش‌آموز برای تبیین موفقیت‌ها و شکست‌های خود از سبک تبیینی استفاده می‌کند که به حفظ حرمت خود او کمک نماید؛ به این صورت که اگر وی شکست‌های خود را به عوامل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی و موفقیت‌های خود را به عوامل درونی، کلی و پایدار نسبت دهد، در جهت حفظ حرمت خود حرکت می‌کند (۳۲).

جدول ۵. نتایج اثرات بین‌گروهی بر میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه به لحاظ فرسودگی تحصیلی و سازگاری

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	مقدار P	اندازه اثر (Eta)
گروه						
پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی	۲۹/۰۴۹	۲	۱۴/۵۲۴	۴/۳۵۵	۰/۰۲۰	۰/۲۵۸
پس‌آزمون سازگاری	۸۶/۳۸۸	۲	۴۳/۱۹۴	۳/۲۵۹	۰/۰۵۰	۰/۲۰۷

جدول ۶. میانگین‌های تعدیل شده مربوط به پس‌آزمون متغیرهای فرسودگی تحصیلی و سازگاری

متغیر وابسته	گروه	میانگین $\pm$ انحراف معیار
پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی	شاهد	$48/096 \pm 0/579$
	آموزش بازآموزی اسنادی	$45/961 \pm 0/581$
	آموزش تنظیم هیجانی	$46/043 \pm 0/578$
پس‌آزمون سازگاری	شاهد	$80/881 \pm 1/154$
	آموزش بازآموزی اسنادی	$81/929 \pm 1/159$
	آموزش تنظیم هیجانی	$89/891 \pm 1/153$

در یک تبیین دیگر، دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، در طول مدت تحصیل بیشتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌گردند (۱۷). با توجه به این که فرسودگی تحصیلی با خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی و شکست به دلیل ناتوانی یادگیری مشخص می‌شود، می‌تواند علایم مشابهی را در کودکان با ناتوانی یادگیری ایجاد کند و با توجه به این که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، بازخوردهای مثبت کمتر و ناکامی‌های بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دریافت می‌نمایند، به نظر قابل توجه است که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری فرسودگی تحصیلی بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان عادی داشته باشند. تحقیقات Eaton و Bean نشان داده است که به دلیل مواجهه بیشتر دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص با چالش‌های مختلف از جمله تجارب آسیب‌زای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی و یا تعلق به جوامع در معرض خطر؛ نحوه پاسخ‌دهی آنان به این چالش‌ها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (۶۰). به عقیده Cheong، بازآموزی اسنادی برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان مفید است (۶۱).

هدف از برنامه بازآموزی اسنادی، تغییر ادراک فرد از این موضوع است که چرا شکست اتفاق افتاده است؟ مفروضه اساسی بازآموزی اسنادی این است که اسنادها بر رفتارها تأثیر دارند. بنابراین، تغییر اسنادهای نامطلوب به تغییر رفتارهای ناهنجار فرد می‌انجامد. همچنین، در تبیین مؤثر بودن برنامه آموزشی تنظیم هیجان بعد از آموزش بازآموزی اسنادی، می‌توان گفت که آموزش مدیریت هیجان به دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، در تعدیل الگوهای رفتاری منفی و افکار اتوماتیک کمک می‌نماید و این امر منجر به تنظیم رفتارهای مثبت مرتبط با سلامتی، هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی می‌گردد؛ چرا که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به علت مشکلات ویژه‌ای که با آن مواجه هستند، مشکلات هیجانی بیشتری دارند. دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری که به طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند، نسبت به مشکلات هیجانی و رفتاری آسیب‌پذیرتر هستند بنابراین، علاوه بر مشکلات تحصیلی، سطوح بالایی از مشکلات هیجانی و رفتاری را در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار از خود نشان می‌دهند (۱۴).

علاوه بر این، در مورد تبیین اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجان در بهبود سازگاری اجتماعی، مطالعاتی که به طور مستقیم به مقایسه مداخلات بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی در افزایش سازگاری اجتماعی پرداخته باشد، در پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی یافت نشد، اما نتایج به

دست آمده با یافته‌های پژوهش‌های Gross و John (۴۵)، Saarni (۴۶)، Tugade و Fredrickson (۴۷)، Gratz و Gunderson (۴۸)، Schnitzer و همکاران (۵۰)، Diefendorff و همکاران (۵۱)، Cooper و همکاران (۶۲)، Pouw و همکاران (۶۳)، English و همکاران (۶۴)، Yi و همکاران (۶۵)، Linehan و همکاران (۶۶)، Garnefski و Kraaij (۶۷) و رضویان شاد (۶۸) که اثربخشی آموزش تنظیم هیجان در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را در ارتباط با سازگاری اجتماعی مؤثر گزارش کردند، همخوانی داشت. این یافته در نتایج تحقیقات Shiota و همکاران (۶۹) و فلاحی سیجانی و همکاران (۷۰) نیز بیان شده است. آن‌ها رابطه معنی‌داری را بین راهبردهای تنظیم هیجانی و سازگاری اجتماعی گزارش نمودند (۷۰، ۶۹). علاوه بر این، یافته‌های بررسی حاضر با نتایج مطالعات Wang و همکاران (۳۸)، Brothie و همکاران (۳۹)، شریفی و همکاران (۴۰)، Rosendal و همکاران (۷۱) و Struthers (۷۲) که به بررسی اثربخشی آموزش بازآموزی اسنادی بر ارتقای سازگاری اجتماعی پرداختند، منطبق بود. در پژوهش حاضر نیز مداخله‌های شناختی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی در افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مؤثر بود. دانش‌آموزان مراحل تنظیم هیجان و راهبردهای بازآموزی اسنادی را یاد گرفتند و به تأثیر مثبت استفاده از این راهبردها بلافاصله پس از آموزش و یک ماه بعد اشاره کردند.

در مورد تبیین این که برنامه‌های بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجان در بهبود سازگاری اجتماعی مؤثر بوده است، می‌توان گفت از آنجایی که دانش‌آموزان پژوهش حاضر دارای ناتوانی یادگیری بودند و به عبارت دیگر، نوعی نقص در استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان و تبیین شکست‌ها و موفقیت‌های خود داشتند، تأثیر یکسان آموزش راهبردهای بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی آنان طبیعی به نظر می‌رسد. در تبیین سازگاری اجتماعی می‌توان گفت که سازگاری اجتماعی مانند رشد جسمانی، عاطفی و عقلی، یک کمیت پیوسته است و به تدریج به کمال می‌رسد و در طول زندگی در برخورد با تجارب حاصل می‌شود و مهم‌ترین نشانه سلامت روان در کودکان به شمار می‌رود (۷۳). بنابراین، آموزش تنظیم هیجان می‌تواند میزان موفقیت در زندگی را تعیین کند و با سلامت روانی و روابط بین فردی رابطه مثبت و معنی‌داری داشته باشد. نتایج مطالعات نشان داده است که تنظیم هیجانی یک فرایند محوری برای همه جنبه‌های عملکرد انسان است و نقش حیاتی در شیوه‌هایی که افراد با تجارب استرس‌زا مقابله می‌کنند و شادی را تجربه می‌نمایند، ایفا می‌کند (۶۶).

نتایج تحقیقات دیگر بر روی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری نشان داده است که این دانش‌آموزان در پایداری و ثبات هیجانی و عاطفی مشکل دارند، واکنش‌های شدیدتری در رویارویی با موقعیت‌های هیجانی نشان می‌دهند و در موقعیت‌های مشابه یکسان و باثبات عمل نمی‌کنند. به همین دلیل آن‌ها نیازمند کمک برای حل تعارضات بین فردی و توانایی پذیرش اجتماعی هستند (۷۴). بنابراین، برنامه آموزش تنظیم هیجان با هدف کاهش و کنترل هیجانات منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجانات، می‌تواند فعالیت‌های لازم در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی را افزایش دهد و باعث مقابله مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زای اجتماعی شود.

در تبیین اثربخشی برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، می‌توان گفت که هدف از بازآموزی اسنادی، شناسایی

در نتیجه مداخلات بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی (مبتنی بر تئوری شناختی-اجتماعی Bandura)، می‌تواند کانون توجه مدارس، مراکز ناتوانی یادگیری و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش قرار گیرد؛ چرا که نتایج آن می‌تواند در بهبود عملکرد دانش‌آموزان (جسمی-شناختی-هیجانی-اجتماعی-رفتاری) در دوران کودکی و نوجوانی مؤثر باشد. بنابراین، استفاده از نتایج به دست آمده می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی-پیشگیرانه و بهبود دستاوردهای آموزشی مؤثر باشد. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که از آن جمله می‌توان به عدم امکان انجام پیگیری‌های با زمان بیشتر اشاره کرد که به دلیل محدودیت‌های زمانی در اتمام مطالعه، بررسی تأثیرات بلند مدت‌تر نتایج وجود نداشت. علاوه بر این، با توجه به این که جامعه آماری تحقیق شامل دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در شهر تهران بود، قابلیت تعمیم به کل دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را ندارد و قدرت تعمیم آن در محدوده شهر تهران می‌باشد. عدم کنترل دقیق تمام متغیرهای تأثیرگذار، از دیگر محدودیت پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود در مطالعات مشابه، تأثیرات طولانی مدت‌تر این برنامه‌ها با انجام پیگیری‌هایی با زمان‌های طولانی‌تر، بررسی گردد. همچنین، با انجام پژوهش‌های طولی می‌توان ارتباط میان متغیر فرسودگی تحصیلی و سازگاری اجتماعی را با متغیرهای دیگر در یک سیر تحولی مورد بررسی قرار داد. توصیه می‌شود که در تحقیقات آتی، اثربخشی برنامه‌های آموزشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی در مقایسه با دیگر رویکردهای آموزشی آزمون گردد.

سپاسگزاری

مطالعه حاضر برگرفته از پایان‌نامه مقطع دکتری، مصوب دانشگاه الزهراء (س) می‌باشد. بدین وسیله از مدیران و مسؤولان مراکز ناتوانی یادگیری، دانش‌آموزان شرکت‌کننده و والدین آن‌ها که در اجرای این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

علل موفقیت و شکست دانش‌آموزان و تغییر شیوه تفکر آن‌ها در مورد اسنادهای علی، شکست‌ها و موفقیت‌ها است (۳۸). در پژوهش حاضر، برنامه بازآموزی اسنادی با تأکید بر توضیحات علی دانش‌آموزان با ناتوان یادگیری از فعالیت‌های خوب و بد، موفق شد آموزش مناسبی را به دانش‌آموزان در زمینه موضوعاتی از جمله درک مفهوم سبک اسناد، چگونگی درک علل فعالیت‌ها در موقعیت‌های مختلف، تأثیر اسنادها بر انتظارات آینده، آثار مخرب اسناد پایدار و درونی در زمینه شکست، آرایه دهد و از این طریق بر آگاهی آن‌ها از تأثیر سبک‌های اسنادی بر سلامت بیفزاید. از سوی دیگر، این احتمال وجود دارد که شرکت در برنامه بازآموزی اسنادی توانسته باشد به دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری کمک کند که مهارت لازم را در شناسایی اسنادهای سازش یافته و سازش نیافته به دست آورند و به هنگام مواجهه با رویدادها، توانمندی لازم برای استفاده از اسنادهای سازش یافته و جایگزینی آن با اسنادهای سازش نیافته را کسب کنند. این امکان وجود دارد که کودکان با ناتوانی یادگیری، از طریق شرکت در جلسات برنامه بازآموزی اسنادی توانسته باشند ادراک خود از موقعیت را مهار کنند و از این طریق با محیط پیرامون خود بهتر سازش یابند و از خلال شرکت در این جلسات، دانش‌آموزان با ناتوان یادگیری آموخته باشند که موفقیت‌های خود را به عوامل درونی و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت دهند. بنابراین، به نظر می‌رسد که با گنجاندن برنامه بازآموزی اسنادی در مداخلات آموزشی و درمانی به هنگام در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، بتوان به آن‌ها کمک کرد تا از شکل‌گیری اسنادهای منفی نسبت به خود، توانایی‌های خود و احساس عدم مهار امور که بهداشت روانی را به مخاطره می‌اندازد، جلوگیری نمایند.

به طور کلی و بر اساس آنچه گفته شد، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر الگوی شناختی-هیجانی-اجتماعی-رفتاری، تأثیر خود را در پیشگیری از بروز مشکلات و بیماری‌های روان‌شناختی در طول رشد و تحول افراد نشان داده که این موضوع در مطالعات و پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. کاهش فرسودگی تحصیلی و ارتقای سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری

References

1. Sobhi N, Abolghasemi A, Dehghan H. Comparison of A, B, C and D brain quadrants dominance in normal students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 2014; 3(4): 59-79. [In Persian].
2. Shokohi Yekta M, Parand A. *Learning disabilities*. Tehran, Iran: Tabib Publications; 2006. [In Persian].
3. Akhavan Tafti M, Heidarzadeh M, Khademi M. A Comparison of multiple intelligences profile of students with and without learning disabilities. *International Journal of Applied Psychology* 2014; 4(3): 121-5.
4. Ganji M. *Psychology of exceptional children based on DSM-5*. 1st ed. Tehran, Iran: Savalan Publications; 2013. [In Persian].
5. Akhavan Tafti M, Asadi Bideshki S. The comparison and analysis of errors in the writing of elementary school boy students with and without dysgraphia. *Journal of Learning Disabilities* 2012; 1(3): 6-28. [In Persian].
6. Krapic N, Hudek-Knezvic J, Kardum I. Stress in adolescence: effects on development. In: Wright JD, editor. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* 2nd ed. Oxford, UK: Elsevier; 2015. p. 562-9.
7. Rostamoglu Z, Khoshnood Nia Chomachaei B. Comparing academic conscience and academic burnout in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 2013; 2(3): 18-37. [In Persian].
8. Toppinen-Tanner S, Ojajarvi A, Vaananen A, Kalimo R, Jappinen P. Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behav Med* 2005; 31(1): 18-27.
9. Micaeli N; Afrooz A, Ghulizade L. The relationship of self-concept and academic burnout with academic performance of girl students. *Journal of School Psychology* 2013; 1(4): 90-103. [In Persian].
10. Yang HJ. Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *Int J Educ Dev* 2004; 24(3): 283-301.
11. Ajam Ekrami A, Rezaei T, Bayani A. Relationship between hope to work and academic motivation with academic burnout. *Knowledge Health* 2015; 10(1): 44-50. [In Persian].
12. Nami A. The relationship between the quality of learning experiences with academic burnout in graduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Journal of Psychological Studies* 2009; 2(3): 22-34. [In Persian].
13. Freilich R, Shechtman Z. The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with

- learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy* 2010; 37(2): 97-105.
14. Auerbach JG, Gross-Tsur V, Manor O, Shalev RS. Emotional and behavioral characteristics over a six-year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. *J Learn Disabil* 2008; 41(3): 263-73.
 15. Maslach C, Jackson SE. Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual* 1984; 5: 133-53.
 16. Barratt ES. Impulsivity: Integrating cognitive, behavioral, biological, and environmental data. In: McCown WG, Johnson JL, Shure MB, editors. *The impulsive client: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association; 1993. p. 39-56.
 17. Salmela-Aro K, Savolainen H, Holopainen L. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *J Youth Adolesc* 2009; 38(10): 1316-27.
 18. Ganji M, Zahed-Babelan A, Moini Kia M. Meta-analysis of studies carried out regarding the role of teaching models in students' academic achievement. *Journal of School Psychology* 2012; 1(1): 93-107. [In Persian].
 19. Klassen RM, Lynch SL. Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *J Learn Disabil* 2007; 40(6): 494-507.
 20. Dunn J, Brown J, Slomkowski C, Tesla C, Youngblade L. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Dev* 1991; 62(6): 1352-66.
 21. Khodayarifard M, Rahiminezhad A, Abedini Y. Effective factors in social adjustment of Shahed and Non-Shahed college students. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University* 2007; 26(3): 25-42. [In Persian].
 22. Hallahan DP, Lloyd JW, Kauffman JM, Weiss MP, Martinez EA. *Learning disabilities: foundations, characteristics, and effective teaching*. London, UK: Pearson; 2005.
 23. Haager D, Vaughn S. Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *J Learn Disabil* 1995; 28(4): 205-15, 231.
 24. Sideridis GD. International approaches to learning disabilities: More alike or more different? *Learning Disabilities Research and Practice* 2007; 22(3): 210-5.
 25. Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP. Job burnout. *Annu Rev Psychol* 2001; 52: 397-422.
 26. Melamed S, Shirom A, Toker S, Berliner S, Shapira I. Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychol Bull* 2006; 132(3): 327-53.
 27. Jemmott JB, III, Heeren GA, Ngwane Z, Hewitt N, Jemmott LS, Shell R, et al. Theory of planned behaviour predictors of intention to use condoms among Xhosa adolescents in South Africa. *AIDS Care* 2007; 19(5): 677-84.
 28. Kadivar P. *Educational psychology*. 15th ed. Tehran, Iran: SAMT Publications; 2014. [In Persian].
 29. Norman P, Collins S, Conner M, Martin R, Rance J. Attributions, cognitions, and coping styles: Teleworkers' reactions to work-related problems1. *Journal of Applied Social Psychology* 1995; 25(2): 117-28.
 30. Ellis RM. Relationship between parenting styles and children's motivational style: the development of learned helplessness [MSc Thesis]. Wichita, KS: Wichita State University; 2007.
 31. Sutherl K, Bryant RA. Social problem solving and autobiographical memory in posttraumatic stress disorder. *Behav Res The* 2008; 46(1): 154-61.
 32. Haris M, Graham P. Meta cognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Journal on Mental Retardation*, 2003,100(6), 365-369.
 33. Pourmohamadreza-Tajrishi M, Ashori M, Jalil-Abkenar SS. The effectiveness of verbal self-instruction training on math problem-solving of intellectually disabled students. *Iran Rehabil J* 2015; 13(4): 58-62.
 34. Chapin M, Dyck DG. Persistence in children's reading behavior as a function of N length and attribution retraining. *J Abnorm Psychol* 1976; 85(5): 511-5.
 35. Forsterling F. Attributional retraining: A review. *Psychol Bull* 1985; 98(3): 495-512.
 36. Cherniss C. Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In: Schaufeli WB, Maslach C, Marek T, editors. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis; 1993. p. 135-49.
 37. Hobfoll SE., Freedy J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In: Schaufeli WB, Maslach C, Marek T, editors. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis; 1993. p. 115-33.
 38. Wang C, Zhang J, Li J, Zhang N, Zhang Y. Attribution retraining group therapy for outpatients with major depression disorder, generalized anxiety disorder, and obsessive-compulsive disorder: a pilot study. *J Biomed Res* 2011; 25(5): 348-55.
 39. Brotchie J, Meyer C, Copello A, Kidney R, Waller G. Cognitive representations in alcohol and opiate abuse: the role of core beliefs. *Br J Clin Psychol* 2004; 43(Pt 3): 337-42.
 40. Sharifi M, Hajiheidari M, Khorvash F, Mirabdollahi MA. Effectiveness of attribution retraining on women's depression and anxiety after miscarriage. *Int J Prev Med* 2013; 4(Suppl 2): S239-S244.
 41. Larisch A, Schweickhardt A, Wirsching M, Fritzsche K. Psychosocial interventions for somatizing patients by the general practitioner: a randomized controlled trial. *J Psychosom Res* 2004; 57(6): 507-14.
 42. Barrett LF, Gross J, Christensen TC, Benvenuto M. Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cogn Emot* 2001; 15(6): 713-24.
 43. Gross JJ. Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Curr Dir Psychol Sci* 2001; 10(6): 214-9.
 44. Sterr AM. Attention performance in young adults with learning disabilities. *Learn Individ Differ* 2004; 14(2): 125-33.
 45. Gross JJ, John OP. Wise emotion regulation. In: Barrett LF, Salovey P, editors. *Emotions and social behavior. The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*. New York, NY: Guilford Press. 2002. p. 297-319.
 46. Saarni C. Emotional competence: A developmental perspective. In: Bar-On R, Parker JDA, editors. *The handbook of*

- emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 200. p. 68-91.
47. Tugade MM, Fredrickson BL. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *J Pers Soc Psychol* 2004; 86(2): 320-33.
 48. Gratz KL, Gunderson JG. Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behav Ther* 2006; 37(1): 25-35.
 49. Packman J. Group activity therapy with learning disabled preadolescents exhibiting behavior problem [PhD Thesis]. Denton, TX: University of North Texas; 2002.
 50. Schnitzer G, Andries C, Lebeer J. Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs* 2007; 7(3): 161-71.
 51. Diefendorff JM, Richard EM, Yang J. Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior* 2008; 73(3): 498-508.
 52. Graziano PA, Reavis RD, Keane SP, Calkins SD. The role of emotion regulation and children's early academic success. *J Sch Psychol* 2007; 45(1): 3-19.
 53. Rozentel A, Forsell E, Svensson A, Forsstrom D, Andersson G, Carlbring P. Differentiating procrastinators from each other: A cluster analysis. *Cogn Behav Ther* 2015; 44(6): 480-90.
 54. Sarmad Z, Bazargan AS, Hejazi A. Research methods in behavioral sciences. 23th ed. Tehran, Iran: Agah Publications; 2011. [In Persian].
 55. Narimani M, Rajabi S, Afrooz GA, Samadi Khoshkho H. effectiveness of learning disability centers in improving learning disorder symptoms of students in Ardabil. *Journal of Learning Disabilities* 2012; 1(1): 109-28. [In Persian].
 56. Fouladchang M. The study of the effect of metacognitive instruction on mathematics achievement. *Journal of Educational Innovations* 2006; 4(14): 149-62. [In Persian].
 57. Saqi M, Rajaei A. The relationship between adolescents' perception of family function with their adaptation. *Thought and Behavior* 2009; 3(10): 71-82. [In Persian].
 58. Lavasani MG, Sharifian MS, Naghizadeh S, Hematirad G. The Effect of attribution retraining on academic achievement. *Procedia Soc Behav Sci* 2012; 46: 5845-8.
 59. Vazehi Ashtiani A. The effect of attribution retraining on attribution style, self-esteem, and perseverance in mathematics performance of students. [PhD Thesis]. Tehran, Iran: Iran University of Medical Sciences; 2003. [In Persian].
 60. Bean J, Eaton SB. The psychology underlying successful retention practices. *J Coll Stud Ret* 2001; 3(1): 73-89.
 61. Cheong LS. Effect of combined strategy instruction and attribution retraining on students' causal attributions, learning strategies and achievement: A conceptual framework. *Masalah Pendidikan* 2005; 28: 185-94.
 62. Cooper CL, Phillips LH, Johnston M, Whyte M, MacLeod MJ. The role of emotion regulation on social participation following stroke. *Br J Clin Psychol* 2015; 54(2): 181-99.
 63. Pouw LBC, Rieffe C, Stockmann L, Gadow KD. The link between emotion regulation, social functioning, and depression in boys with ASD. *Res Autism Spectr Disord* 2013; 7(4): 549-56.
 64. English T, John OP, Srivastava S, Gross JJ. Emotion regulation and peer-rated social functioning: A four-year longitudinal study. *J Res Pers* 2012; 46(6): 780-4.
 65. Cicchetti D, Ackerman BP, Izard CE. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Dev Psychopathol* 1995 7(1): 1-10.
 66. Linehan MM, Bohus M, Lynch TR. Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation: Theoretical and practical underpinnings. In: Gross JJ, editors. *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press: 2007. p. 581-605.
 67. Garnefski N, Kraaij V. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Pers Individ Dif* 2006; 40(8): 1659-69.
 68. Razavian Shad M. The relationship between emotional intelligence with social adjustment and academic achievement of students in the third basic school of Tabriz in the academic year of (2004-2005) [MSc Thesis]. Tabriz, Iran: Scholl of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz; 2005. [In Persian].
 69. Shiota MN, Keltner D, John OP. Positive emotion dispositions differentially associated with Big Five personality and attachment style. *J Posit Psychol* 2006; 1(2): 61-71.
 70. Flahi Sichani F, Bahrami F, Fatehizade M. The effect of emotional skills training on emotional space and efficiency of couples family in Isfahan. [MSc Thesis]. Isfahan, Iran: University of Isfahan. 2008. [In Persian].
 71. Rosendal M, Fink P, Bro F, Olesen F. Somatization, heartsink patients, or functional somatic symptoms? Towards a clinical useful classification in primary health care. *Scand J Prim Health Care*. 2005; 23(1): 3-10.
 72. Struthers CW. Styles of attributions and coping and therapeutic inoculation against motivational deficits. [PhD Thesis]. Winnipeg, MB, Canada: University of Manitoba; 1994.
 73. Bolghasemi A, Rezaee H, Narimani M, Zahed Babolan A. A comparison of social competence and its components in students with learning disability and students with low, average and high academic achievement. *Journal of Learning Disabilities* 2012; 1(1): 6-23. [In Persian].
 74. Kalyva E, Agaliotis I. Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Res Dev Disabil* 2009; 30(1): 192-202.

Effectiveness of Attributional Retraining and Emotion Regulation on Reduction of Academic Burnout and Improvement of Social Adjustment in Students with Learning Disabilities

Zahra Tarazi¹, Molouk Khademi-Eshkezari², Mahnaz Akhavan-Tafti²

Original Article

Abstract

Aim and Background: Learning disability is one of the most important causes of students' poor academic and social performance. The aim of this research was to investigate the effectiveness of attributional retraining intervention and emotion regulation on reduction of academic burnout and improvement of social adjustment in students with early learning disabilities in Tehran, Iran.

Methods and Materials: This was a quasi-experimental study with pre-test, post-test, and follow-up stages. 30 students with learning disability aged 8 to 12 years old were selected through simple random sampling from the learning disability center No. 3 in Tehran and randomly assigned to 2 experimental groups and a control group. Attributional retraining and emotion regulation training were presented to the 2 experimental groups in 8 sessions, each lasting 1 hour. But the control group did not receive any interventions. Educational Burnout Questionnaire (Brosu et al.) and Adjustment Inventory for College Students (AICS) by Sinha and Singh were used in the pretest, posttest, and follow-up stages. The data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

Findings: Attributional retraining and emotion regulation training caused a significant decrease in academic burnout and a significant increase in social adjustment. Attributional retraining program was more successful in decreasing academic burnout than emotion regulation training program. However, there was no significant difference between attributional retraining and emotional regulation training programs in promoting social adjustment.

Conclusions: Educational programs that use the social-cognitive approach of Bandura in designing educational packages have more significant effects. Therefore, the use of the results of the present research can be effective in designing preventive educational programs and improving educational achievements.

Keywords: Professional retraining, Emotion-focused therapy, Academic failure, Social adjustment, Learning disability

Citation: Tarazi Z, Khademi-Ashkezari M, Akhavan-Tafti M. **Effectiveness of Attributional Retraining Program and Emotion Regulation on Reduction of Academic Burnout and Improvement of Social Adjustment in Students with Learning Disabilities.** J Res Behav Sci 2018; 16(2): 151-61.

Received: 16.02.2018

Accepted: 22.04.2018

Published: 06.07.2018

1- PhD Student, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran

2- Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran

Corresponding Author: Molok Khademi-Ashkezari, Email: khademim@yahoo.com