

اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری

غلامعلی افروز^۱، سوگند قاسم‌زاده^۲، طیبه تازیکی^۳ و ناکو دلگشاد^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان ناتوان یادگیری انجام شد. بدین منظور با استفاده از طرح آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل از بین دانش‌آموزان ناتوان یادگیری شهر تهران و نمونه در دسترس، ۲۸ نفر انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. هر دو گروه با استفاده از مقیاس کفایت اجتماعی فلنر، پرسش‌نامه خودپنداره بک به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند و گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه مهارت‌های تنظیم خلق را آموزش دیدند. برای مقایسه پس‌آزمون هر دو گروه از تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. از یافته‌های پژوهش فوق می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مؤثر است.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های تنظیم خلق، خودپنداره، کفایت اجتماعی، دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری

۱. استاد ممتاز روان‌شناسی، دانشگاه تهران

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه تهران

۳. نویسنده‌ی رابط: دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران (ta.hanie@yahoo.com)

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تهران

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۵/۱۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۲/۲۱

مقدمه

ناتوانی یادگیری خاص، نقص در مهارت‌های تحصیل عمومی است که در زمینه‌های خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری جلوه می‌کند و مشکل قابل توجهی در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی، عملکرد شغلی و یا فعالیت‌های روزمره زندگی برای فرد ایجاد می‌کند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۱، ۲۰۱۳)، که میزان شیوع آن در نقاط مختلف جهان بین ۳ تا ۱۲ درصد گزارش شده است (هالاهان، کافمن و پولن^۲، ۲۰۱۱). ناتوانی یادگیری پایه‌ی عصب‌شناختی دارد و از پیش دبستانی شروع و تا بزرگسالی ادامه پیدا می‌کند (گارتلند و استروس‌مند^۳، ۲۰۰۷).

امرسون، اینفلد و استانکلیف^۴ (۲۰۱۰)، در مطالعه خود دریافتند نرخ شیوع مشکلات سلامت روان، اضطراب و افسردگی در کودکان و نوجوانان با اختلالات رشدی بسیار بالا است. سایر پژوهشگران نیز معتقدند نوجوانان با ناتوانی یادگیری با مشکلات روانی و اختلالات همراه بسیاری درگیر هستند که مشکلات فوق‌منجر به بروز مشکلات رفتاری متعدد چون فرار از خانه، پرسه زدن در خیابان و ضعف عاطفی و هیجانی در آن‌ها می‌گردد (آلینگتون^۵، ۲۰۰۶). به‌علاوه آن‌ها رفتارهای پرخاشگرانه‌ی بالاتری از خود نشان می‌دهند (بیوچالتر^۶، ۲۰۰۴)، پیوند دوستی ضعیف‌تر و تعداد دوستان کم‌تری دارند (استل، جونز، پرل و آکر^۷، ۲۰۰۹؛ واینر و اشنایدنر^۸، ۲۰۰۲). از آنجایی که برقراری پیوند دوستی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی هیجانی است (استل و همکاران، ۲۰۰۹؛ کارولین و جمیلا^۹، ۲۰۰۴)، بنابراین با وجود پیوند دوستی ضعیف می‌توان ضعف

1. American Psychiatric Association
2. Hallahan, Kauffman & Pullen
3. Gartland & strosnider
4. Emerson, Einfeld & Stancliffe
- 5 . Allington
6. Buchalter
7. Estell, Jones, Pearl & Acker
8. Wiener & Schneider
9. Carolyn & Jamila

در پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی-هیجانی را در این افراد پیش‌بینی کرد. آگالیوتیس و کالیوا^۱ (۲۰۰۸)؛ بریان، بورستین و ارگول^۲ (۲۰۰۴)؛ دنهام، بلایر، دمولدر، لویتاس، ساویر، آیورباچ-ماژور و کیونا^۳ (۲۰۰۳) و اینر (۲۰۰۳) معتقدند که مشکلات اجتماعی و هیجانی بسیاری در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مدارس مشاهده می‌شود و بنا به اعتقاد دنیل، والاش، گولدستون، آرنولد، ربوسین و وود^۴ (۲۰۰۶) افکار خودکشی، اقدام به خودکشی و ترک تحصیل در نوجوانان و جوانان نارساخوان بیش‌تر از کودکان عادی است. در حقیقت آن‌ها بیش‌تر از سایرین شکست می‌خورند (مک‌لم^۵، ۲۰۰۶) و از آنجایی که دانش‌آموزانی که در درس شکست می‌خورند، اغلب به عقب برگردانده می‌شوند، این امر احتمال ترک تحصیل را بالا می‌برد (اورفیلد و لی^۶، ۲۰۰۵؛ ناستازی، مور و وریاس^۷، ۲۰۰۴). می‌دانیم رفتار پرخاشگرانه، افسردگی و اضطراب، که در این دانش‌آموزان شایع است (آگالیوتیس و گودیراس^۸، ۲۰۰۴؛ آلینگتون، ۲۰۰۶؛ امرسون و همکاران، ۲۰۱۰)، همگی به افزایش میزان اخراج از مدرسه در دوره دبیرستان مربوط می‌شود. بنا به دلایل فوق بسیاری از روان‌شناسان و متخصصان سلامت روان، در زمینه‌ی کاهش آثار روان‌شناختی در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، تلاش جدی دارند (گرین و وینترز^۹، ۲۰۰۶).

کفایت اجتماعی شایستگی و شرایط داشتن مهارت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و رفتارهایی است که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری می‌باشند. مشکلاتی که این نوجوانان در زمینه تعاملات اجتماعی با آن‌ها مواجه‌اند به کمبود مهارتشان در زمینه شروع و تداوم مهارت‌های اجتماعی مثبت در این گروه باز می‌گردد. به‌همین دلیل است که از سویی فرد

1. Agaliotis & Kalyva
2. Bryan, Burstein & Ergul
3. Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queen
4. Daniel, Walsh, Goldston, Arnold, Reboussin & Wood
5. Macklem
6. Orfield & Lee
7. Nastasi, Moore & Varjas
8. Goudiras
9. Green & Winters

مبتلا به ناتوانی یادگیری در گوش دادن و سخن گفتن، هنگام ارتباط با دیگران دچار مشکلاتی است و ممکن است از نظر روابط اجتماعی با مسائلی مواجه شود و از لحاظ کفایت اجتماعی دچار شک و تردیدهایی شود (بوتوین و گریفن^۱، ۲۰۰۲؛ بومینگر، ادلزتین و موراش^۲، ۲۰۰۵؛ ولش و بیرمن^۳، ۲۰۰۸). همچنین افراد فوق در توانایی پاسخ دادن و کنار آمدن با موقعیت‌های جدید که از جنبه‌های اساسی کفایت اجتماعی و رشد اجتماعی به‌هنگار است، ضعیف هستند (تیلزرو و بونار^۴، ۲۰۰۲). با آموزش می‌توان باعث افزایش کفایت اجتماعی، تحصیلی و کاهش مشکلات رفتاری این دانش‌آموزان گردید (کارولین و جمیلا، ۲۰۰۴؛ و واینر، ۲۰۰۴).

از سویی دیگر می‌توان بیان داشت که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری خودپنداره‌ی ضعیفی دارند. استل و همکاران (۲۰۰۸) بیان داشته‌اند که این دانش‌آموزان اغلب دید بسیار منفی نسبت به خود دارند و در نتیجه‌ی نگاه آن‌ها به خودشان به‌عنوان یک فرد ناتوان و بی‌کفایت تغییر شکل می‌یابد. در واقع می‌توان خود پنداره را قضاوت افراد در خصوص توانایی‌ها یا ارزش خود تعریف کرد (واگن^۵، ۲۰۰۱؛ فرال، والکه و کامی، ۲۰۰۹؛ به نقل از ترازوی و خادمی، ۱۳۹۲). راج و آگاروال^۶ (۲۰۰۵) و گیلیس و کونل^۷ (۲۰۰۳) معتقدند دانش‌آموزانی که خودپنداره‌ی ضعیفی دارند در یادگیری با شکست‌های پی‌درپی مواجه می‌شوند. در نتیجه اعتماد به‌نفس آن‌ها کاهش می‌یابد، خودپنداره‌ی آن‌ها آسیب دیده، در مهارت‌های ابرازگری ضعیف‌اند، زود تسلیم شده، تلاش نمی‌کنند و خودگویی‌های منفی دارند (آرتور^۸، ۲۰۰۳؛ امرسون و همکاران، ۲۰۱۰؛ بیوسی، گلدمن و اسکینر^۹، ۲۰۰۳؛ پاتیل، ساراس‌واسی و پاداکانیا^۱، ۲۰۰۹) بنابراین باید مهارت‌های تنظیم

1. Botvin & Griffin
2. Bauminger, Edelsztejn & Morash
3. Welsh & Bierman
4. Telzrow & Bonar
5. Vaughn
6. Raj & Agarwal
7. Gillis & Connell
8. Arthur
9. Buysse, Goldman & Skinner

خلق و بازسازی شناختی به آن‌ها آموزش داده شود.

مهارت‌های تنظیم خلق را تلاش افراد برای تأثیر گذاشتن روی نوع، زمان و چگونگی تجربه و بیان، تغییر طول دوره یا شدت فرایندهای رفتاری، تجربی و یا جسمانی هیجان‌ها تعریف کرده‌اند که به‌طور هشیار یا ناهشیار و از طریق به‌کارگیری راهبردهای تنظیم هیجان انجام می‌گیرد، از جمله این راهبردها می‌توان به بازارزیابی^۲، نشخوار فکری^۳، خوداظهاری^۴، اجتناب^۵ و بازداری^۶ اشاره کرد (سلوان و کرین^۷، ۲۰۰۷؛ گروس و تامسون^۸، ۲۰۰۷؛ مائوس، اورس، ویلهام و گروس^۹، ۲۰۰۶؛ فارنزویی، ۲۰۰۰؛ به نقل از بگیان، پژوهی‌نیا و رضازاده، ۱۳۹۲). تحقیقاتی متعددی در زمینه اثرات مثبت یا منفی راهبردهای فوق صورت گرفته است که نشان‌دهنده‌ی تأثیر مثبت این راهبردها است (امرسون، ۲۰۰۳؛ ری، ویلهام و گروس^{۱۰}، ۲۰۰۸).

با توجه به وجود مشکلات عدیده‌ای چون شکست‌های تحصیلی، ضعف در مهارت‌های اجتماعی و کفایت اجتماعی، افکار خودکشی، تنهایی و انزوا، رفتار پرخاشگرانه، افسردگی و اضطراب، خود کارآمدی منفی، خودپنداره‌ی ضعیف، احساس بی‌کفایتی و ناتوانی، بی‌انگیزگی، ضعف در مهارت‌های ابرازگری، و خودگویی‌های منفی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری پژوهشگران، در این مطالعه، بر آن شدند مهارت‌های تنظیم خلق و بازسازی شناختی را به این دانش‌آموزان آموزش دهند. بنابراین پژوهش کنونی با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی نوجوانان با ناتوانی‌های یادگیری انجام شد و

1. Patil, Saraswathi & Padakannaya
2. reassessment
3. thought rumination
4. self presenting
5. avoidance
- 6 . inhibition
7. Sloan & Kring
8. Gross & Thompson
9. Mauss, Evers, Wilhelm & Gross
- 10 . Ray, Wilhelm & Gross

فرضیات پژوهش بدین صورت تدوین شدند: ۱. آموزش مهارت‌های تنظیم خلق منجر به رشد خودپنداره‌ی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌شود. ۲. آموزش مهارت‌های تنظیم خلق منجر به افزایش کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌شود.

روش

طرح پژوهش حاضر طرح آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی پژوهشی شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دبیرستانی با ناتوانی یادگیری ساکن در شهر تهران است. از میان دانش‌آموزان در دسترسی که به علت‌های افت تحصیلی، شکست تحصیلی و یا مردودی به مراکز مشاوره ارجاع داده شدند و تشخیص ناتوانی یادگیری به همراه مشکلات عاطفی رفتاری داشتند، تعداد ۲۸ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. تمامی آزمودنی‌ها از نظر متغیرهای هوش و میزان دریافت مداخلات درمانی برای حل مشکلات ناتوانی یادگیری کنترل شده‌اند. مهارت‌های تنظیم خلق به مدت ۱۲ جلسه (سه ساعته) به صورت گروهی و هفته‌ای یک‌بار در مرکز مشاوره به گروه آزمایش آموزش داده شد. محتوای این جلسات برگرفته از منابع مرتبط و با پشتوانه‌ی پژوهشی در زمینه‌ی آموزش کارگاهی و گروهی مهارت‌های تنظیم خلق (مک‌لم، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۷، لوکر و گرکسون، ترجمه‌ی رضایی و ژکان، ۱۳۸۵ و ورکمن و کاتز، ۱۹۹۵؛ ترجمه‌ی محمد اسماعیل، ۱۳۸۹) بود و ساختار جلسات نیز بر اساس مبانی و اصول شناخت درمانی گروهی و آموزش کارگاهی مهارت‌ها (سیوارد، ۱۳۸۱، ترجمه‌ی قراچه‌داغی؛ فری، ۱۳۸۴ و فتی، موتابی، بوالهروی و کاظم‌زاده، ۱۳۸۷) طراحی شده بود. در جدول ۱ خلاصه برنامه‌ی جلسات آموزشی ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه برنامه‌ی جلسات آموزشی

جلسات اول و دوم	آشنایی با مفهوم هیجان و خلق منفی، نامگذاری احساسات، بی‌نظمی هیجانات، رابطه‌ی اختلالات و تنظیم خلق منفی، علایم فیزیولوژیک، و روانی، خودپایی و کنترل روانی هیجانات، بازسازی شناختی
جلسات سوم الی پنجم	استرس و اضطراب و نشانه‌های آن، مشکلات ناشی از ناتوانی در مدیریت استرس، تنظیم هیجانات مثبت و منفی و واکنش‌های سازگارانه و ناسازگارانه به استرس، راهبردهای مقابله‌ای
جلسات ششم و هفتم	خشم و نشانه‌های آن، مشکلات ناشی از ناتوانی در مدیریت خشم و کنترل تکانه، شناسایی و خودپایی خشم، راهبردهای مقابله‌ای، سبک‌های رفتاری مناسب
جلسه‌ی هشتم	شناسایی غمگینی، ناامیدی و احساس شکست و دیگر احساسات و راهبردهای مقابله‌ای مؤثر
جلسات نهم الی یازدهم	خودکنترلی رفتار و تنظیم هیجانات و رابطه با والدین، کلاس درس، روابط با دوستان و همسالان، مراجع قدرت و عملکرد اجتماعی، قواعد ابراز، همدلی، سازگاری و انعطاف‌پذیری
جلسه‌ی دوازدهم	تعمیم آموخته‌ها

در این پژوهش از ابزارهای زیر به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است:

مقیاس کفایت اجتماعی: این مقیاس توسط فلنر، لئیس و فیلیس^۱ (۱۹۹۰) ساخته شده است که چهار بعد مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی، مهارت‌های رفتاری، کفایت هیجانی، آمایه‌های انگیزشی و انتظار را می‌سنجد. ۴۷ ماده این مقیاس به‌صورت مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت پاسخ داده می‌شود. روایی سازه این مقیاس به‌وسیله‌ی تحلیل عاملی ۰/۸۳ بود که حاکی از روایی بیرونی بالای آزمون است. همچنین تمامی مقادیر همبستگی سؤالات با کل آزمون بالاتر از ۰/۵۰ گزارش شده است که بیانگر همبستگی بالای بین سؤالات با کل آزمون می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و ضریب پایایی بازآزمایی در فاصله‌ی یک ماه ۰/۸۹ به‌دست آمده است. در پژوهش کنونی ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۶ به‌دست آمده است.

1. Felner, Lease & Philips

پرسش‌نامه خود‌پنداره‌ی بک (BSCT): این آزمون، توسط بک و آستین تهیه و تدوین شده است که ۲۵ سؤال را در برمی‌گیرد. محدوده‌های کلی آزمون عبارتند از: توانایی ذهنی، جذابیت جسمانی مسائل اخلاقی، کفایت کاری، روابط اجتماعی و ویژگی‌های شخصیتی. هر ماده، یک صفت یا خصوصیت را مطرح می‌کند که آزمودنی باید در این صفت خودش را با دیگران مقایسه کند. نمرات بالا، نشان دهنده خودپنداره مثبت است (فتحی و داستانی، ۱۳۸۹).

نتایج

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان ناتوان یادگیری انجام گرفت. یافته‌های به دست آمده بر اساس هدف تحقیق مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های تنظیم خلق موجب رشد خودپنداره‌ی دانش‌آموزان دبیرستانی شد. همچنین آموزش فوق منجر به بهبود کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مورد مطالعه شد.

به منظور تفسیر تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و همچنین برای تعیین اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون از تحلیل کواریانس استفاده شد. به همین جهت در ابتدا پیش فرض همگنی واریانس‌ها به وسیله‌ی آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت و از آنجایی که نتایج به دست آمده برای هیچ کدام از واریانس‌ها در نمرات ۲ متغیر خودپنداره و کفایت اجتماعی معنادار نبودند؛ در نتیجه همگنی واریانس‌ها تأیید شد و سپس به منظور دستیابی به داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس اجرا شد. نمرات انحراف معیار و میانگین دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه گردیده است.

1. Beck Self Concept test

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودپنداره

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه‌ها
SD	M	SD	M	
۵/۷۱	۷۸/۱۳	۵/۸	۷۵/۶۰	آزمایش
۵/۸۵	۷۶/۴۰	۵/۵۲	۷۵/۷۳	کنترل

همان‌گونه که در جدول ۲ نمایان است میانگین دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت چشم‌گیری با یکدیگر ندارند. اما این تفاوت در پس‌آزمون زیاد می‌باشد؛ به‌همین دلیل و به‌منظور بررسی اثربخشی روش مداخله‌ای و پیش‌آزمون، آزمون کوواریانس اجرا گردید که داده‌های حاصل از آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس متغیر خودپنداره در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع	SS	df	MS	F	P
پیش‌آزمون	۹۱۶/۳۵۴	۱	۹۱۶/۳۵	۱۱۷۹/۲۳	۰/۰۰۱
گروه	۲۶/۱۶	۱	۲۶/۱۶	۳۳/۶۷	۰/۰۰۱
خطا	۲۰/۹۷	۲۷	۰/۷۷۷		

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است (Sig < ۰/۰۰۱، F=۱۱۷۹/۲۳) به بیان دیگر نمره‌های پیش‌آزمون نمره‌های پس‌آزمون را تحت تأثیر قرار داده‌اند؛ به‌همین دلیل باید اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش زدوده شود. اما اثر متغیر مستقل با حذف متغیر همپراش از لحاظ آماری معنادار است (Sig < ۰/۰۰۱، F=۳۳/۶۷) و می‌توان ادعا کرد که تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره دانش‌آموزان مؤثر بوده است. به عبارتی این فرضیه‌ی پژوهشی که آموزش مهارت‌های تنظیم خلق منجر به رشد خودپنداره دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌شود، تأیید می‌شود.

دوره ۳، شماره ۳/۲۴-۶
 جدول ۴. شاخص‌های توصیفی دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون کفایت اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های آن

گروه‌ها	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
آزمایش	توانمندی شناختی	۲/۰۶	۱۲/۱۳	۳/۰۱	۱۵/۳۳
	توانمندی رفتاری	۴/۳۷	۱۴۴/۸۰	۴/۰۷	۱۴۷/۲۶
	توانمندی انگیزشی	۳/۰۶	۲۲/۴۰	۲/۹۲	۲۵/۱۳
	توانمندی هیجانی	۴/۷۷	۱۱/۱۳	۴/۳۶	۱۴/۲۰
	کل	۷/۱۸	۱۹۰/۴۶	۸/۱۳	۲۰۱/۹۳
کنترل	توانمندی شناختی	۳/۱۸	۱۲/۸۰	۳/۳۶	۱۳/۰۶
	توانمندی رفتاری	۳/۹۰	۱۴۴/۱۳	۴/۰۵	۱۴۱/۵۳
	توانمندی انگیزشی	۲/۸۹	۲۲/۰۶	۲/۸۲	۲۱/۸۶
	توانمندی هیجانی	۴/۱۷	۱۱	۴/۵۱	۱۰/۶۰
	کل	۷,۷۷	۱۹۰	۶/۸۵	۱۸۷/۰۶

همان‌گونه که در جدول ۴ نمایان است، میانگین دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت چشم‌گیری با یکدیگر ندارند؛ اما این تفاوت در پس‌آزمون زیاد است؛ به همین دلیل و به منظور بررسی اثر بخشی روش مداخله‌ای و پیش‌آزمون، آزمون کواریانس اجرا شد که داده‌های حاصل از آن در جدول ۵ ارائه شده است.

همان‌طور که جدول شماره ۵ نشان می‌دهد اثر پیش‌آزمون بر تمامی خرده‌مقیاس‌های توانمندی شناختی ($F=104/95$)، رفتاری ($F=59/52$)، انگیزشی ($F=102/26$) و نمره کلی کفایت اجتماعی ($F=702/53$) به جز توانمندی هیجانی ($F=4/14$) معنادار است. به همین دلیل باید اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش زودده شود. اما اثر متغیر مستقل با حذف متغیر همپراش از لحاظ آماری در تمامی خرده‌مقیاس‌های توانمندی شناختی ($F=30/08$)، رفتاری ($F=37/54$)، انگیزشی ($F=37/08$)، توانمندی هیجانی ($F=5/33$) و نمره کلی کفایت اجتماعی

($F=48/62$) معنادار می‌باشد. بنابراین می‌توان ادعا کرد که تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. به عبارت دیگر این فرضیه که آموزش مهارت‌های تنظیم خلق منجر به افزایش کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌شود، تأیید می‌شود.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس متغیر کفایت اجتماعی و خرده مقیاس‌های آن در دو گروه آزمایش و

کنترل						
P	F	MS	df	SS	منبع	متغیرها
۰/۰۰۱	۱۰۴/۹۵	۲۲۷/۶۹	۱	۲۲۷/۶۹	پیش‌آزمون	توانمندی
۰/۰۰۱	۳۰/۰۸	۶۵/۲۶	۱	۶۵/۲۶	گروه	شناختی
		۲/۱۶	۲۷	۵۸/۵۷	خطا	
۰/۰۰۱	۵۹/۵۲	۳۱۸/۲۸	۱	۳۱۸/۲۸	پیش‌آزمون	توانمندی
۰/۰۰۱	۳۷/۵۴	۲۰۰/۷۶	۱	۲۰۰/۷۶	گروه	رفتاری
		۵/۳۴	۲۷	۱۴۴/۳۸	خطا	
۰/۰۰۱	۱۰۲/۲۶	۱۸۳/۱۱	۱	۱۸۳/۱۱	پیش‌آزمون	توانمندی
۰/۰۰۱	۳۷/۰۸	۶۶/۴۰	۱	۶۶/۴۰	گروه	انگیزشی
		۱/۷۹	۱	۴۸/۳۴	خطا	
۰/۰۵۹	۴/۱۴	۷۸/۵۳	۱	۷۸/۵۳	پیش‌آزمون	توانمندی
۰/۰۲	۵/۳۳	۹۴/۵۹	۱	۵۹/۹۴	گروه	هیجانی
		۱۷/۷۲	۲۷	۴۷۸/۴۶	خطا	
۰/۰۰۱	۲۱/۵۲	۷۰۲/۵۳	۱	۷۰۲/۵۳	پیش‌آزمون	کل
۰/۰۰۱	۴۸/۶۲	۱۵۸۷/۰۴	۱	۱۵۸۷/۰۴	گروه	
		۳۲/۶۴	۲۷	۸۸۱/۳۳	خطا	

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به این که بسیاری از پژوهش‌ها به مشکلات دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری در زمینه‌ی مهارت‌های اجتماعی و کفایت اجتماعی و نیز ضعف در خودپنداره اشاره کرده‌اند (استیل و

همکاران، ۲۰۰۹؛ دنهام و همکاران، ۲۰۰۳؛ واینر، ۲۰۰۳)، این پژوهش با هدف اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری انجام گرفت. فردی که از کفایت اجتماعی مطلوبی برخوردار نیست در تطابق با محیط اجتماعی، شروع و تداوم مهارت‌های اجتماعی مثبت، در گوش‌دادن و سخن‌گفتن، هنگام ارتباط با دیگران و نیز در توانایی پاسخ‌دادن و کنار آمدن با موقعیت‌های جدید دچار مشکلاتی است (بوتوین و گریفن، ۲۰۰۲؛ بومینگر و همکاران، ۲۰۰۵؛ ولش و بیرمن، ۲۰۰۸). از طرفی فرد با خودپنداره‌ی ضعیف اغلب دید بسیار منفی نسبت به خود داشته، به خود به‌عنوان یک فرد ناتوان و بی‌کفایت می‌نگرد (استل و همکاران، ۲۰۰۸). با توجه به مشکلات ناشی از ضعف در خودپنداره و کفایت اجتماعی متخصصان در جهت بهبود این دو متغیر گام‌هایی برداشته‌اند و از روش‌های مختلف برای بهبود کفایت اجتماعی و خودپنداره استفاده کرده‌اند که از آن جمله آموزش تنظیم خلق است. تجزیه و تحلیل یافته‌ها نیز دال بر اثربخشی این روش است. یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های تنظیم خلق موجب رشد خودپنداره کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری شده است.

با توجه به بررسی‌های موجود، پژوهشی در زمینه‌ی آموزش تنظیم خلق بر کفایت اجتماعی و خودپنداره دانش‌آموزان ناتوانی یادگیری یافت نشد. نتایج فوق با تحقیقات دیگر در زمینه‌ی اثربخشی آموزش تنظیم خلق در بهبود کارکرد نمونه‌های پژوهشی گوناگون همسو می‌باشد. تحقیقات متعددی که در زمینه‌ی اثرات آموزش تنظیم خلق صورت گرفته است، نشان‌دهنده‌ی تأثیر مثبت این روش است (ری و همکاران، ۲۰۰۸؛ ری و همکاران، ۲۰۰۵). نتایج مذکور همگی مؤید یافته‌های پژوهش حاضر می‌باشند. در این زمینه رونن^۱ (۲۰۰۴) و لایا و دودو^۲ (۲۰۰۵) ادعا می‌کنند مداخلات شناختی- رفتاری و آموزش مهارت‌های خودکنترلی منجر به کاهش مشکلات رفتاری چون رفتار پرخاشگرانه و افزایش مهارت‌ها و تعاملات اجتماعی و رفتارهای اجتماع‌پسند

1. Ronen

2. Laba & Dudu

در نوجوانان با اختلال سلوک می‌شود. یافته‌های سایر پژوهشگران نیز حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند فرد را در استفاده از حمایت‌های اجتماعی ماهر سازد (فورنریس، دانیش و اسکات^۱، ۲۰۰۷؛ ترنر و همکاران، ۲۰۰۲) همچنین می‌تواند بر کاهش افسردگی و افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (نابورس، رینولد و ویست^۲، ۲۰۰۰). پژوهشگران متعدد دیگر نیز تأثیر مداخلات شناختی-رفتاری بر افزایش فهم و درک رفتارهای اجتماعی-هیجانی و بهبود رفتارهای دشوار کودکان با ناتوانی یادگیری نشان داده‌اند (اسکنتیزر، آندرز و لبر^۳، ۲۰۰۷؛ جیل^۴، ۲۰۰۲). تمام مطالعات یادشده هم‌راستا، هم‌جهت و تأییدکننده نتایج مطالعه حاضر می‌باشند.

محققان آسیب‌شناسی روانی معتقدند که شکست در به‌کارگیری و اصلاح مهارت‌های تنظیم خلق پیش‌بینی‌کننده آسیب‌های روانی فرد در آینده بوده و می‌تواند کودکان و نوجوانان را مستعد اختلالات روانی بعدی مانند افسردگی کند (آبوت^۵، ۲۰۰۵). به‌علاوه، عامل مهمی در پیدایش افسردگی و اضطراب می‌باشد (برگارد، لوسکه و برگوین^۶، ۲۰۰۱). می‌دانیم نرخ شیوع اختلالات روان‌پزشکی چون افسردگی و اضطراب در این کودکان بالاست (آلینگتون، ۲۰۰۶؛ امرسون و همکاران، ۲۰۱۰) بنابراین آن‌ها در به‌کارگیری مهارت‌های تنظیم خلق با شکست‌های متوالی روبرو شده‌اند. در نتیجه سابقه خودکشی، شکست تحصیلی و ترک تحصیل در آن‌ها زیاد (دنیل و همکاران، ۲۰۰۶؛ مک‌لم، ۲۰۰۶؛ لیون^۷، ۲۰۰۰)، مهارت‌های اجتماعی و کفایت اجتماعی ضعیف، خودکارآمدی پایین و خلق و خوی منفی نشان می‌دهند (لاکی و مارگالیت^۸، ۲۰۰۶) و نیز اعتماد به نفس پایین، خودپنداره‌ی ضعیف و خودگویی‌های منفی دارند (آرتور، ۲۰۰۳؛ امرسون و همکاران،

1. Forneris, Danish & Scott
2. Nabors, Reynold & Weist
3. Schnitzer, Andries & Lebeer
4. Jill
5. Abbott
6. Beauregard, Levesque & Bourguin
7. Lyon
8. Lackaye & Margalit

۲۰۱۰؛ بیوسی و همکاران، ۲۰۰۳؛ پاتیل و همکاران، ۲۰۰۹). از طرفی با علم به این که آموزش منجر به افزایش کفایت اجتماعی، تحصیلی و کاهش مشکلات رفتاری این دانش‌آموزان می‌گردد (کارولین و جمیلا، ۲۰۰۴؛ و واینر، ۲۰۰۴)، به‌علاوه تغییر چرخه‌ی شکست ادراک شده در دوران تحصیل سبب تغییری در تلاش دانش‌آموز برای موفقیت در مدرسه و زندگی اجتماعی و افزایش خودکارآمدی او می‌شود (مک‌لم، ۲۰۰۶). بنابراین مهارت‌های تنظیم خلق و بازسازی شناختی آموزش داده شد و به نتایج مثبت یعنی رشد خودپنداره و افزایش کفایت اجتماعی رسیدیم.

همچنین دانش‌آموزان یاد شده خودپنداره‌ی ضعیفی داشته، اغلب قضاوت بسیار منفی نسبت به توانایی‌ها و ارزش‌های خود دارند (استل و همکاران، ۲۰۰۸). به‌علاوه آن‌ها در زمینه شروع و تداوم مهارت‌های اجتماعی مثبت، همچنین توانایی برقراری ارتباط مناسب با دیگران، توانایی کنار آمدن با موقعیت‌های جدید، در کل در مهارت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و رفتارهایی که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری است، یعنی کفایت اجتماعی دچار ضعف هستند (آگالیوتیس و کالیوا، ۲۰۰۸؛ بومینگر و همکاران، ۲۰۰۵؛ لانیس و فروسینی^۱، ۲۰۰۸؛ ماست و گرینبک^۲، ۲۰۰۰؛ موریس^۳، ۲۰۰۲؛ ولش و بیرمن، ۲۰۰۸) که این ضعف در نتیجه‌ی تنظیم ناکافی پاسخ‌های هیجانی و شکست در به‌کارگیری مهارت‌های تنظیم خلق ایجاد شده است. چرا که بنابه باور بسیاری از پژوهشگران و متخصصان داشتن عملکرد ناموفق در تعاملات اجتماعی، پرخاشگری، خشونت، احساس شرمندگی و گناه، در نتیجه‌ی تنظیم ناکافی پاسخ‌های هیجانی ایجاد می‌گردد (استیگمن^۴، ۲۰۰۴؛ کول، مارتین و دنیس^۵، ۲۰۰۴؛ لوئیس، هاویلند جونس و بارت^۶، ۲۰۱۰). بنابراین در پژوهش حاضر مهارت‌های تنظیم خلق به کودکان مورد مطالعه آموزش

-
1. Loannis & Efrosini
 2. Most & Greenbank
 3. Morris
 4. Stegall
 5. Cole, Martin & Dennis
 6. Lewis, Haviland-Jones & Barrett

داده شد، که آموزش مهارت‌های تنظیم خلق باعث افزایش توانمندی شناختی، رفتاری، انگیزشی و هیجانی دانش‌آموزان شد و در نتیجه سبب بهبود کفایت اجتماعی و رشد خود پنداره آن‌ها گردید. با توجه به نتایج پژوهش کنونی پیشنهاد می‌گردد مهارت‌های تنظیم خلق به دانش‌آموزان دبیرستانی آموزش داده شود. چرا که با آموزش این مهارت‌ها می‌توان در جهت رشد اجتماعی، خودپنداره و کاهش آسیب‌های روانی دانش‌آموزان گام برداشت.

منابع

- بگیان کوله‌مرز، جواد؛ پژوهی‌نیا، شیما و رضازاده، بابک (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی همدلی بر بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ADHD. *روانشناسی مدرسه*، ۲(۲)، ۲۸-۲.
- ترازی، زهرا و خادمی، ملوک (۱۳۹۲). اثر نقش آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه در ارتقای خودپنداره‌ی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان. *روانشناسی مدرسه*، ۲(۱)، ۹۸-۸۰.
- سیوارد، برایان لوک (۱۹۹۷). *مدیریت استرس*. ترجمه‌ی مهدی قراچه‌داغی، (۱۳۸۱). تهران: انتشارات پیکان.
- فری، مایکل (۱۹۹۹). *راهنمای علمی شناخت درمانی گروهی*. ترجمه‌ی مسعود محمدی و رابرت فرنام، (۱۳۸۴). تهران: انتشارات رشد.
- فتحی‌آشتیانی، علی و داستانی، م (۱۳۸۹). آزمون روان‌شناختی؛ ارزیابی شخصیت و سلامت روان. تهران: انتشارات بعثت.
- فتی، لادن؛ موتابی، فرشته؛ بواله‌ری، جعفر و کاظم‌زاده عطوفی، مهرداد (۱۳۸۷). *راهنمای آموزش کارگاهی مدیریت استرس*. تهران: انتشارات دانژه.
- لوکر، تری و گرکسون الکا (۲۰۰۳). *خودآموز مدیریت استرس*. ترجمه‌ی مهدی رضایی و محسن ژکان، (۱۳۸۵). تهران: دانژه.
- مک‌کلم، گایل (۲۰۰۷). *تنظیم هیجان کودکان، راهنمای گام به گام برای والدین معلمان و مشاوران و روان‌شناسان*. ترجمه‌ی احمدرضا کیانی و فاطمه بهرامی (۱۳۹۰)، تهران: نسل فردا.

ورکمن، ادوارد و کاتز، آلن (۱۹۹۵). آموزش خودکنترلی رفتار به دانش‌آموزان. ترجمه‌ی الهه محمد اسماعیل (۱۳۸۳)، تهران: دانژه.

- Abbott, B. V. (2005). *Emotion dysregulation and re-regulation: predictors of relationship intimacy and distress [dissertation]*. Texas: Texas A&M University.
- Agaliotis, I. & Goudiras, D. (2004). A profile of interpersonal conflict resolution of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities: A Contem*, 2, 15-29.
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 1-10.
- Allington, S. P. (2006). Mental health of children with learning disabilities. *Adv Psychiatr Treat*, 12, 130-138.
- American Psychiatric Association. (2013). *Childhood and Adolescent Disorders*. <http://www.dsm5.org/Documents/Specific%20Learning%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>.
- Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 25-31.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45-61.
- Beauregard, M., Levesque, J., & Bourgouin, P. (2001). Neural correlates of conscious self-regulation of emotion. *Journal of Neurosci*, 21(18), RC165.
- Botvin, G. L., & Griffin, K. W. (2002). Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug abuse and other problem behavior. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4(1), 41-47.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The Social-Emotional Side of Learning Disabilities: A Science-Based Presentation of the State of the Art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51.
- Buchalter, S. I. (2004). *A practical art therapy (First edition)*. Philadelphia: London Jessica Kingsley Publishers, 91-97.
- Buysse, V., Goldman, B. D. & Skinner, M. L. (2003). Seeing effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Carolyn, W. S. & Jamila, R. M. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E.M., Reboussin, B.A., & Wood, F.B. (2006). Suicidality, School Dropout, and Reading Problems Among Adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 507-514.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(1), 51-58.
- Emerson, E., Einfeld, S., & Stancliffe, R. J. (2010). The mental health of young children with intellectual disabilities or borderline intellectual functioning. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(5), 579-587.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R. & Acker, R. V. (2009). Best Friendships of Students With and Without Learning Disabilities Across Late Elementary School. *Exceptional Children*, 76(1), 20-28.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Acker, R. V., Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (2008). Trajectories of Social Functioning Among Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.
- Felner, R. D., Lease, A. M., & Philips, R. C. (1990). Social Competence and the Language of Adequacy as a Subject Matter for Psychology: A Quadripartite Triebel Frame work. In T. P. Gullotta., G.R. Adams. & R. Montemayor (Eds). *The Development of Social Competence* (254-264).
- Forneris, T., Danish, S. J. & Scott, D. L. (2007). Setting goals, solving problems and seeking social support. *Pub med adolescence*, 42 (1), 103-114.
- Gartland, D. & strosnider, R. (2007). Learning Disabilities and young children: Identification and Interevention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63- 72.
- Gillis, A. L. J. & Connell, J. P. (2003). Gender and sex-role influences on children's selfesteem. *Environ Sci*, 16(4), 392-397.
- Green, J. P. & Winters, M. (2006). *Leaving boys behind: Public high school graduation rates*. NY: Manhattan Institue for policy Research.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In: J.J. Gross. *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2011). *Exceptional learners*. Pearson/Allyn and Bacon. Retrieved from: <http://www.lavoisier.fr/livre/notice.asp?ouvrage=2565274>
- Jill, P. (2002). *Group activity therapy with learning disabled preadolescents exhibiting behavior problems*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas.
- Laba, M. & Dudu, E. (2005). *The evaluation of a multi-model cognitive-behavioral approach to treating an adolescent with conduct disorder*. Rhodes university.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446.
- Lewis, M. D., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. F. (2010). *Handbook of Emotions (Third Edition)*. New York: The Guilford Press.
- Loannis, A. & Efrosini, K. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29, 1-10.

- Lyon, R. (2000). *Developing reading skills in young children*. Lecture summary PDF document. Learning Disabilities Association of America (LDA).
- Macklem, G. L. (2006). Strengthening the effect of social skills training. *Massachusetts School Psychologists Association New letter*, 25(1), 12-46.
- Mauss, I. B., Evers, C., Wilhelm, F. H & Gross, J. J. (2006). How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation. *Pers Soc Psychol Bull*, 32(5), 589-602.
- Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities. *Teaching exceptional children*, 34, 66-70.
- Most, T. & Greenbank, A. (2000). Auditory, visual, and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities, and their relationship to social skills. *Learning disabilities research & practice*, 15, 171-178.
- Nabors, L. A., Reynold, M. S., & Weist, M. D., (2000). Qualitative evaluation of a high school mental health program. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (1), 1-13.
- Nastasi, B. K., Moore, R. B., & Varjas, K. M. (2004). *School based mental health services: Creating comprehensive and culturally specific programs*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Orfield, G., & Lee, C. (2005). *Why segregation matters: Poverty and educational inequality*. Cambridge, MA: The Civil Right project at Harvard university.
- Patil, M., Saraswathi, G., & Padakannaya, P. (2009). Self-esteem and Adjustment among Children with Reading and Writing Difficulties. *Stud Home Comm Science*, 3(2) 91-95.
- Raj, P., & Agarwal, S. (2005). Behavioral Intervention in School Setting. Enhancing Self Esteem and Controlling Behavioral Problems. *National Academy of Psychology*, 50(4), 348-351.
- Ray, R. D., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2008). All in the mind's eye: Anger rumination and reappraisal. *Journal of Pers Social Psychology*, 94(1), 133-145.
- Ronen, T. (2004). Imparting self-control skills to Decrease Aggressive behavior in a 12-year old boy. *Journal of social work*, (4), 269-288.
- Schnitzer, C., Andries, C., & Lebeer, J. (2007). Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behavior problems in children with learning disabilities. *Journal of Research in special Education Needs*, 7, 161-171.
- Sloan, D. M., & Kring, A. M. (2007). Measuring changes in emotion during psychotherapy: Conceptual and methodological issues. *Clinical Psychology Science Practice*, 14(4), 307-322.
- Stegall, S. D. (2004). *Adolescent emotional development: Among shame and guilt proneness, emotion regulation, and psychopathology [dissertation]*. Maine: University of Maine.
- Telzrow, F. C., & Bonar, M. A. (2002). Responding to students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*. 34 (6), 8-13.
- Turner, J. C., Meyer, D., Anderman, E., Midgley, C., Green, M. & Kang, Y. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.

- Vaughn, S. (2001). *The social functioning of student with learning disability*. WEB 22 EPNET.COM / CITATION.ASP.
- Welsh, J., & Bierman, k. (2008). Social competence . *child development*, 61, 9-1.
- Wiener, J. (2003). Resilience and Multiple Risks: A Response to Bernice Wong. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(2), 77-81.
- Wiener, J. (2004). Do Peer Relationships Foster Behavioral Adjustment in Children with Learning Disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141.

Effectiveness of mood regulation skills training on self concept and social competence of students with learning disabilities

Gh. Afroz¹, S. Ghasemzadeh², T. Taziki³ & A. Delgoshad⁴

Abstract

The present study examined the effectiveness of mood regulation skills training on self concept and social competence of students with learning disabilities. Therefore, using a quasi-experimental design with pre-test and post-test and control group, 28 learning disabled students in Tehran were selected and randomly replaced to experimental and control groups. The social Competence Scale and Beck Self Concept scale (BSCT) as a pre-test and post-test questionnaire were evaluated, then the experimental group attended in 12 sessions of training mood regulation skills. Multivariate analysis of covariance was used to compare both posttests. The results showed significant difference in mean scores of pre-test and post-test of experimental and control groups. The present study indicated that mood regulation skills training is a useful program in improving self concept and social competence of students with learning disabilities.

keywords: Mood regulation skills, Self concept, Social competence, Students with learning disabilities

1. Distinguished Professor of Psychology, University of Tehran

2. Ph.D Student of Psychology, University of Tehran

3. Corresponding Author: M.A Student of Psychology, University of Tehran. ta.hanie@yahoo.com

4. M.A Student of Psychology, University of Tehran