

Research Paper

Comparison of the effectiveness of emotion-oriented cognitive-behavioral skills training and test techniques on students' Educational Buoyancy in students with special learning disabilities



Azam Yaghoobian¹, Hasan Mirza Hosseini^{2*} and Majid Zargham Hajebi³

1. PhD student, Department of Psychology, Islamic Azad University, Qom, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Qom, Iran.
3. Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Qom, Iran.



Citation: Yaghoobian, A., Mirza Hosseini, H. & Zargham Hajebi, M. (2021). [Comparison of the effectiveness of emotion-oriented cognitive-behavioral skills training and test techniques on students' Educational Buoyancy in students with special learning disabilities (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 11(1):91-108. <https://doi.org/10.22098/JLD.2021.8071.1857>

doi: 10.22098/JLD.2021.8071.1857



Article Info:

Received: 2020/11/28

Accepted: 2021/02/20

Available Online: 2021/12/11

Key words:

Emotional Cognitive-Behavioral Skills, Exam Techniques, Academic Vitality, Students with Special Learning Disabilities.

ABSTRACT

Objective: The aim of this study was to compare the effectiveness of emotion-oriented cognitive-behavioral skills training and test techniques on academic vitality students with learning disabilities in primary schools.

Methods: Quasi-experimental research method was used with pretest-posttest design with control group; the statistical population included all fourth to sixth grade students with learning disabilities in Rasht in the academic year of 1997-1998. Forty five students who were identified with special learning disabilities and low academic vitality were randomly assigned to three groups through random sampling (15 people in each); 2 experimental groups: teaching emotion-oriented cognitive-behavioral skills and test techniques and a control group. The experimental groups underwent 12 sessions of 45 minutes while the control group did not receive any intervention during this period. The instruments used in this study included the Academic Vitality Questionnaire and the Wexler Children's Scale 4.

Results: The results showed a positive effect of emotion-oriented cognitive-behavioral skills and test techniques on increasing students' academic vitality at a significant level of $p < 0.05$. Also, the results of independent group t-test showed that there was no significant difference between the mean scores of the experimental groups at the significant level of $p < 0.05$.

Conclusion: It seems that teaching exciting cognitive-behavioral skills and test techniques can improve the academic vitality of students with special learning disabilities.

Extended Abstract

1. Introduction

S

pecific learning disabilities are one of the most important causes of students' poor academic performance, which includes persistent academic and cognitive problems that persist despite the help of others and various

interventions (American Psychiatric Association, 2013). In the face of difficult situations related to learning disabilities as well as the common challenges of educational environments, it is necessary to have academic vitality. Given that academic vitality is affected by the emotional contexts and emotional expression of individuals (Martin, 2013), teaching emotion regulation skills are mattered a lot.

*Corresponding Author:

Hasan Mirza Hosseini

Address: Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Qom, Iran.

Tel: +98 (25) 32804040

E-mail: mirzahosseini.hasan@qiau.ac.ir

These skills enable people to control their emotions in the face of adversity and environmental challenges. ECBT (Emotional-Cognitive Emotion-Behavior Regulation) with emphasis on emotional awareness, understanding and emotional regulation along with cognitive and behavioral techniques influences the symptoms of severe negative emotions (Spencer et al., 2011). Another effective way to increase academic vitality is to teach exam skills because exams are a potential source of academic challenges (Halahan, Lloyd, Kaufman, Weiss, & Martinez, 2013). These skills enable people to deal with exam situations in a good way, to know how to prepare for it and what to do during and after the exam (Dudin, Abdul Fateh & Al-Shamrani, 2014). The aim of this study was to compare the effectiveness of emotion-oriented cognitive-behavioral skills training and test techniques on students' academic vitality with special learning disabilities.

2. Materials and Methods

The present study was an experimental study with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population of the study included all fourth to sixth grade students with special learning disabilities in Rasht in the academic year 2018-2019. Among the education areas of the city, district 2 was selected as a random sample. Then, through random sampling, 45 students who were diagnosed with special learning disabilities according to DSM-5 criteria and had low academic vitality were selected and randomly divided into three groups of 15: two experimental groups and a control group. The experimental groups underwent 12 sessions of 45 minutes. The instruments used were: a researcher-made questionnaire to collect demographic

information Academic, Vitality Questionnaire prepared by Dehghanizadeh and Hossein Chari (2012) and the fourth edition of the Wechsler Children's Intelligence Scale. The emotion-oriented cognitive trainings used in this study were adapted from the ECBT protocol of Savage, Kendall, Kamer and Rubin (2006), and the Test Skills Protocol, adapted from the four-step method proposed by Dodin (2009); Pre, during- and post-test skills as well as time management skills were developed.

3. Results

Multivariate analysis of covariance was used to analyze the data. First, the assumptions of this statistical test (normality of data and homogeneity of regression slope) were examined and there was no problem. The results showed that there was no significant difference between the vitality post-test between the emotion regulation group and the test skills group with an average difference of $-0.228 MD = (<0.05)$. On the other hand, there is a significant difference between the emotion regulation group and the control group with an average difference of $1.55MD = (0.006 <0.05)$. Also, there is a significant difference between the test skills group and the control group with an average difference of $1.836 MD = (0.002 <0.05)$. According to multivariate tests for vitality and according to ($F = 8.391$) and significance level 0.001 for the average post-vitality test which is smaller than alpha (0.05), Therefore, there is no significant difference in this variable between groups. Also, based on the effect of emotion regulation training and test skills intervention on students' vitality with effect size η^2 Partial $-0/301, f(2.39)-8/391$ had a significant effect ($P < 0.01$).

Table 1. Results of pairwise comparison of means and analysis of covariance on the mean scores of post-test vitality test

Group (I)	Group (J)	MD (I-J)	SE	P			
Excitement regulation	Testing skills	-0.282	0.487	0.001			
	Control	1.554	0.473	0.006			
Testing skills	Excitement regulation	0.282	0.487	0.001			
	Control	1.836	0.491	0.002			
Control	Excitement regulation	-1.554	0.473	0.006			
	Testing skills	-1.836	0.491	0.002			
Source	SS	df	MS	F	SIG	Eta	Test power
Constant	27.674	2	13.837	8.391	0.001	0.301	0.951
Error	64.315	39	1.649				

4. Discussion and Conclusion

The results showed that both cognitive-behavioral skills training of emotion oriented and test skills were effective in improving academic vitality. Considering the effect of emotions on various aspects of human life, including the performance of individuals in the educational environment (Martin, 2013), any action taken to regulate students' emotions will also have an impact on academic vitality. emotion-based cognitive-behavioral training by influencing the awareness and acceptance of emotions, their timely expression and emotional regulation, along with other cognitive and behavioral techniques affects the symptoms of severe negative emotions (Spencer et al., 2011) and it causes the analysis of the individual's position in the educational environment to be better and to cope with its usual challenges (Best et al., 2009) another part of the research results showed that exam skills training improves academic vitality. These skills (cognitive-metacognitive strategies, learning management, and stress management skills) are part of executive functions, and are involved in doing homework and preparing for the exam (Yarmohammadian et al., 2013; Dembo, 2012). Learning these strategies enables students with special learning disabilities who do not make good use of these strategies due to their learning difficulties (Oswalander & Karin, 2006) to plan and manage their learning in accordance with the characteristics of their tasks and abilities and be prepared to deal with the challenges of the school

environment, especially stressful and difficult situations, by evaluating and changing strategies in a timely manner (Chapman and Tanmer, 2004).

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

This article is taken from the doctoral dissertation of Ms. Azam Yaghoobian from Qom Islamic Azad University

مقاله پژوهشی

مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر آموزش مهارت‌های شناختی - رفتاری هیجان‌مدار و آموزش تکنیک‌های امتحان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص

اعظم یعقوبیان^۱، حسن میرزا حسینی^{۲*} و مجید ضرغام حاجبی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

۲. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی قم. قم. ایران.

۳. دانشیار، دانشگاه آزاد اسلامی قم. قم. ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر مهارت‌های شناختی - رفتاری هیجان‌مدار و آموزش تکنیک‌های امتحان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری مدارس مقطع ابتدایی انجام شد.

روش‌ها: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با استفاده از دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. جامعه آماری مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم دبستان دارای اختلال یادگیری خاص شهر رشت در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بوده که از بین آن‌ها از طریق نمونه‌گیری در دسترس ۴۵ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری خاص و سرزندگی تحصیلی پایین از منطقه ۲ شهر شناسایی شدند و به روش تصادفی ساده در سه گروه ۱۵ نفره، شامل ۲ گروه آزمایشی آموزش مهارت‌های شناختی - رفتاری هیجان‌مدار و تکنیک‌های امتحان و یک گروه کنترل، گماشته شدند. گروه‌های آزمایش ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تحت مداخلات مذکور قرار گرفتند، در حالی که گروه کنترل در این مدت هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه سرزندگی تحصیلی و مقیاس هوشی و کسلر کودکان ۴ بوده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان‌دهنده تأثیر مثبت و معنادار مهارت‌های شناختی - رفتاری هیجان‌مدار و تکنیک‌های امتحان بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود ($P < 0/05$). همچنین نتایج آزمون تی برای گروه‌های مستقل نشان‌دهنده عدم وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات گروه‌های آزمایش بود ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های شناختی - رفتاری هیجان‌مدار و تکنیک‌های امتحان می‌تواند بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص را در پی داشته باشد

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۰/۰۹/۲۰

کلیدواژه‌ها:

مهارت‌های شناختی - رفتاری
هیجان‌مدار، تکنیک‌های امتحان،
سرزندگی تحصیلی، اختلال
یادگیری خاص.

مقدمه

است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۱، ۲۰۱۳). شیوع اختلال یادگیری خاص در کودکان بین ۵ تا ۱۲ درصد است (نورتون، بیچ و گابریلی^۲، ۲۰۱۵). در مواجهه با شرایط دشوار مرتبط با اختلال یادگیری و نیز چالش‌های متداول محیط‌های تحصیل از جمله سطوح استرس؛ تهدید اعتماد بنفس در نتیجه عملکرد (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴)؛ کاهش انگیزش؛ تعامل و فشار امتحان؛ دشواری تکلیف و دوست‌یابی (پوتوین، کونورس، سیس و داگلاس^۳

اختلالات یادگیری خاص^۱، یکی از مهم‌ترین علل عملکرد ضعیف تحصیلی در دانش‌آموزان است. همه ساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان با دریافت تشخیص اختلال یادگیری خاص، به تفاوت خود با سایرین پی برده و به تدریج در می‌یابند که تلاش‌هایشان برای کسب موفقیت نسبت به سایر همسالان به نتیجه‌چندان منجر نمی‌شود. این اختلال، شامل مشکلات پایدار تحصیلی و شناختی است که با وجود کمک دیگران و مداخله‌های گوناگون ادامه‌دار

1. Special learning disabilities
2. American Psychiatric Association
3. Norton, Beach & Gabrieli
4. Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn

* نویسنده مسئول:

حسن میرزا حسینی

نشانی: استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی قم. قم. ایران.

تلفن: ۰۲۵) ۳۲۸۰۴۰۴۰ +۹۸

پست الکترونیکی: mirzahoseini.hasan@qiau.ac.ir

توانایی‌های یادگیری

پژوهش‌های انجام یافته توگاد و فردریکسون^{۱۱} (۲۰۰۴) نشان دادند که سرزندگی تحصیلی با هیجان‌های مثبت رابطه مستقیم و با هیجان‌های منفی رابطه معکوس دارد. شواهد تجربی در مورد تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد (محرابی، ۱۳۹۸؛ بشارت‌لو، ۱۳۹۶؛ نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲).

مدل‌های متعددی از تنظیم هیجان معرفی شده که یکی از آن‌ها، تنظیم هیجان مبتنی بر شیوه‌ی شناختی-رفتاری هیجان‌محور^{۱۱} ECBT است. این روش، مدل پیشرفته‌ی درمان شناختی-رفتاری است که افراد را در ارزیابی فشارهای هیجانی درونی‌شان یاری داده و نیاز آن‌ها به رفتارهای مقابله‌ای ناسازگار مانند پرخاشگری، مشاجره و مانند این‌ها را کاهش می‌دهد (اسلیتر^{۱۲}، ۲۰۱۲). در ECBT نسبت به شیوه‌های سنتی شناختی-رفتاری، که تمرکز اصلی‌شان بر شناخت‌ها در سه سطح افکار خودآیند، قواعد زیربنایی و باورهای مرکزی مورد بررسی و مداخله است (الیس، آبرامس و آبرامس^{۱۳}، ۲۰۰۹)، تأکید بر مهارت‌های شناسایی و تشخیص هیجان‌ات خود و دیگران (آگاهی هیجانی)، نحوه صحیح ابراز هیجان با توجه به موقعیت اجتماعی (فهم هیجان)، کاهش شدت هیجان‌ات منفی پیش از بروز پاسخ (تنظیم هیجان)، در کنار فنون شناختی و رفتاری به تأثیرگذاری بر علائم هیجان‌ات شدید منفی فرد است (اسپنسر، فراون، سورمن، پتی، کلارک و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۱). پژوهش‌های متعددی، تأثیرات درمانی ECBT را بر بدتنظیمی هیجانی و کاهش پرخاشگری و رفتارهای قلدری (کسانیان، ۱۳۹۶؛ اسپنسر و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۱؛ کابوسی و قربانی، ۱۳۹۵؛ هافمن، کارپنتر، کورتیس^{۱۵}، ۲۰۱۶)، کاهش مشکلات هیجانی از جمله افسردگی، اضطراب و استرس (مظاهری، محمدی، دقانی زاده و افشار، ۱۳۹۳)، در مقابله با خشم و غم در کودکان مضطرب و افزایش خودکارآمدی آن‌ها (ساوگ، سوود، کامر و کندال^{۱۶}، ۲۰۰۹؛ افشاری، ۱۳۹۲) را نشان داده است.

1. academic buoyancy
2. Spurling, Reeves, Gervais & Sloan
3. Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari
4. Martin
5. Collie, Martin, Malmberg, Hall & Ginns
6. Martin & Marsh
7. Best, Miller & Jones
8. Emotional regulation skills
9. Thompson
10. Tugade & Fredrickson
11. emotion-oriented cognitive-behavioral
12. Slyter
13. Ellis, Abrams & Abrams
14. Spencer et al
15. Hofmann, Carpenter & Curtiss
16. Suveg, Sood, Comer & Kendall

- اشبورن، ۲۰۱۲)، بر خورداری از مهارت‌ها و راهبردهای مؤثر مقابله ضرورت می‌یابد. ارتقاء سرزندگی تحصیلی^۱ یکی از این مهارت‌ها است که نه تنها احساس خستگی و ناامیدی را از این دانش‌آموزان دور می‌کند، بلکه به آن‌ها توانایی انجام کارها به‌طور خودجوش را داده و نتایج مهم انگیزشی مانند اضطراب کمتر و عملکرد بهتر (اسپرلینگ، ریوز، گروویاس و اسلون^۲، ۲۰۱۷؛ سولبرگ، هاپکینز، اوماندسن و هالواری^۳، ۲۰۱۲)، افزایش پیشرفت تحصیلی (میکائیلی، افروز و قلی زاده، ۱۳۹۱؛ مارتین^۴، ۲۰۱۳؛ کولی، مارتین، میلبرگ، هال و گینس^۵، ۲۰۱۵) را به دنبال دارد. مارتین و مارش^۶ (۲۰۰۶) سرزندگی تحصیلی را به عنوان توانایی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در ارائه واکنش سازنده و مثبت برای انواع چالش‌ها و موانع زندگی تحصیلی تعریف نموده‌اند. علی‌رغم ضرورت برخورداری از سرزندگی تحصیلی، نتایج برخی از تحقیقات بیانگر ناکافی بودن میزان سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص نسبت به هم‌تایان بدون اختلال آنان است (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۴؛ توانگر، ۱۳۹۷؛ عسگری، ۱۳۹۷؛ زاهد، رجیبی و امید، ۱۳۹۱؛ اخوان تفتی و ولی زاده، ۱۳۸۵؛ صادقی و خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵)؛ که پیامدهای ناشی از آن می‌تواند به صورت تعلل در انجام تکالیف تحصیلی، افت تحصیلی و تداوم اختلال یادگیری در این دانش‌آموزان آشکار شود (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۵؛ دهقانی، حکمتیان فرد و پاسالاری، ۱۳۹۷).

یکی از موضوعات مرتبط با سرزندگی تحصیلی، نحوه مواجهه با هیجان‌ات و تنظیم آن‌هاست. کسانی که بهتر بتوانند توانایی‌ها، نقاط قوت و ضعف هیجانی خود را بشناسند، عملکرد به مراتب بهتری را در شرایط مختلف محیطی به نمایش گذاشته و در پردازش اطلاعات دریافتی از محیط پیرامون و کنار آمدن با آن موفق‌ترند (بست، میلر و جونز^۷، ۲۰۰۹). در همین رابطه، مارتین (۲۰۱۳) نیز سرزندگی تحصیلی را تحت تأثیر زمینه‌های هیجانی و ابرازگری هیجانی می‌داند. با یادگیری مهارت‌های تنظیم هیجان^۸، افراد می‌توانند در برابر ناملایمات و چالش‌های محیط تحصیلی، هیجان‌ات مختلف خود از جمله خشم، اضطراب و غم را کنترل نموده و بر امور خود مسلط شوند. تنظیم هیجان شامل فرآیندهایی بیرونی و درونی است که از طریق آن افراد هیجان‌های خویش را برای دستیابی به اهداف‌شان مدیریت می‌کنند (تامپسون^۹، ۱۹۹۴)، به سازماندهی رفتار خود پرداخته و نسبت به وقایعی که در اطرافشان در حال وقوع است، واکنش انعطاف‌پذیر نشان می‌دهند.

دارای اختلال یادگیری و تأثیر آن‌ها بر بهبود مهارت خواندن و پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان حائز اهمیت است (پارمحمدیان، قمرانی، سیفی و ارفع، ۱۳۹۴). جستجو برای یافتن پژوهشی که به‌طور خاص به تأثیر آموزش مهارت‌های امتحان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته باشد، نتیجه‌ای به‌دنبال نداشت. بدین جهت تلاش گردید تا با در نظر گرفتن گستردگی و تنوع مهارت‌های امتحان، مؤلفه‌های مربوط به این مهارت‌ها در سایر پژوهش‌های مرتبط با سرزندگی تحصیلی جستجو شوند. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به برخی مطالعات انجام یافته در زمینه راهبردهای یادگیری خودگردان (پنتریچ و دیگران^۱، ۱۹۹۰) اشاره داشت که در مؤلفه‌های راهبردهای شناختی^۲، فراشناختی^۳ و مدیریت^۴ با مهارت‌های امتحان مشابهت دارد و آموزش آن‌ها توانسته تأثیرات مثبتی بر سرزندگی تحصیلی یادگیرندگان داشته باشد (کابینی مقدم، انتصارفومنی، حجازی و اسلدزاده، ۱۳۹۷؛ صادقی و خلیلی کشنیگانی، ۱۳۹۵). بر همین اساس، مؤلفه‌های مشترکی نیز میان آموزش مهارت‌های خودتنظیمی^۵ (شامل فعالیت‌های رفتاری، فراشناختی و انگیزشی) و آموزش مهارت‌های امتحان وجود دارد. تحقیقات انجام یافته در حوزه خودتنظیمی هم تأییدکننده تأثیر مثبت آموزش این مؤلفه‌ها بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند (قهرمانی، ۱۳۹۷؛ مارتین، گیننز، براکیت، مالبرگ و هال^۶، ۲۰۱۳؛ دسی و رایان^۷، ۲۰۰۱؛ نوروزیان، ۱۳۹۷). مهارت‌های کنترل استرس نیز، یکی دیگر از موضوعات مرتبط با مهارت‌های امتحان است که در تمامی مراحل امتحان (پیش، حین و پس از امتحان) ضرورت آن احساس می‌شود. نتایج برخی تحقیقات نشان‌دهنده تأثیر مثبت آن‌ها بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است (مسجدی، ۱۳۹۸؛ بشارت‌لو، ۱۳۹۶؛ تاج‌الدینی، توحیدی و موسوی نسب، ۱۳۹۷).

1. test techniques
2. Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez
3. Swalender & Karin
4. Dembo
5. Scruggs & Mastropieri
6. Sefcik, Bice & Prerost
7. Dodeen & Hamzeh
8. Hughes & Schumaker
9. Lee & Alley
10. Chapman & Tunmer
11. Moreno & Saldana
12. Pintrich & De Groot
13. Cognitive strategies
14. Metacognitive strategies
15. Management
16. Self-regulatory skills
17. Martin, Ginns, Brackett, Malmberg & Hall
18. Deci & Ryan

یکی از شیوه‌های دیگری که به نظر می‌رسد می‌تواند در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر باشد، آموزش مهارت‌های امتحان^۸ به این دانش‌آموزان است؛ زیرا به باور بسیاری از صاحب‌نظران امتحانات منبع بالقوه‌ای از چالش‌های تحصیلی برای اکثر دانش‌آموزان و به‌خصوص دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص هستند (هالاها، لوید، کافمن، ویس و مارتینز^۹، ۱۳۹۲). بررسی‌ها نشان داده‌اند که بسیاری از این دانش‌آموزان، نقص‌هایی در زمینه امتحان دادن از خود نشان داده و نسبت به دانش‌آموزان عادی ضعیف‌تر عمل می‌نمایند (اسوالندر و کاری^{۱۰}، ۲۰۰۶). مهارت‌های امتحان شامل انواع مختلف مهارت‌های شناختی است که به امتحان‌دهندگان امکان می‌دهد تا از فرصت‌ها و ویژگی‌های امتحان در جهت بهبود آموزش خود استفاده کنند و از دانش خود برای کسب نمرات بالاتر استفاده کنند (دمبو^{۱۱}، ۲۰۱۲). مهارت‌های شناختی‌ای نظیر حل مسئله کلی، خودآموزی، توجه به ویژگی‌های نشانه‌ها، تکالیف مناسب و استدلال استقرایی را برای موفقیت در امتحانات شناسایی کرده‌اند (اسکراگر و مستروپیری^{۱۲}، ۱۹۸۸) که سبب تسهیل در فرآیند یادگیری، یادسپاری و یادآوری می‌شوند. این مهارت‌ها قابل آموزش بوده و قابلیت انتقال به سایر موقعیت‌های امتحانی را دارا هستند (سیفسیک، بایس و پرپرست^{۱۳}، ۲۰۱۳). دودین^{۱۴} (۲۰۰۸) با تهیه نخستین مقیاس جامع برای سنجش مهارت‌های امتحان گام‌های اولیه را در بررسی مهارت‌های امتحان برداشته است. مقیاس او شامل ۳۱ ماده (مهارت) در قالب چهار زیر مقیاس: مهارت‌های قبل، حین و پس از امتحان و نیز مدیریت زمان، است. مهارت‌های قبل از امتحان، شامل به‌کارگیری استراتژی‌هایی است که آمادگی مؤثر و مناسب فرد برای امتحان دادن را به دنبال دارند (هاگز و اسپامکر^{۱۵}، ۲۰۰۹)؛ مهارت مدیریت زمان، که کاربرد آن هم در طول امتحان و هم در تهیه برنامه مطالعه اولیه ضرورت دارد. استراتژی‌هایی که پس از امتحان به کار گرفته شده می‌شود و بر آن اساس، فرد عملکرد خود را پس از آزمون ارزیابی نموده و سعی می‌کند که روش‌های آمادگی خود را براساس نتایج فعلی آزمون بهبود بخشد (دودین، ۲۰۰۸). مطالعات اندکی در مورد آموزش راهبردهای امتحان، به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انجام یافته است (لی و آلی^{۱۶}، ۱۹۸۱؛ هاگز و اسپامکر، ۲۰۰۹؛ چاپمن و تانمر^{۱۷}، ۲۰۰۴؛ مورنو و سالدانا^{۱۸}، ۲۰۰۵). این پژوهش‌ها از جهت نشان دادن قابلیت یادگیری راهبردهای امتحان توسط دانش‌آموزان

غیبت بیش از سه جلسه در طول درمان و انجام ندادن پیش‌آزمون یا پس‌آزمون بودند. داده‌های جمع‌آوری شده در دو بخش توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار SPSS-16 مورد بررسی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه محقق‌ساخته: در این پرسشنامه برخی اطلاعات دموگرافیک نظیر (سن، پایه‌ی تحصیلی، رتبه ترم/ سال قبل، مصرف دارو و ...) جمع‌آوری می‌شود.

مقیاس هوشی و کسلر نسخه چهارم^۱ (۲۰۰۳): این مقیاس ادامه‌ی مقیاس هوش و کسلر کودکان است. در واقع چهارمین ویرایش مقیاس هوش و کسلر کودکان است که در سال ۲۰۰۳ منتشر شده است. مقیاس و کسلر، پنج نوع هوشبهر را محاسبه می‌کند که عبارتند از: درک مطلب کلامی، استدلال ادراکی، حافظه‌فعال، سرعت پردازش و هوشبهر کل و کلر (۲۰۰۳) برای بررسی اعتبار آزمون‌ها و شاخص‌های نسخه چهارم و کسلر از روش دونیمه‌سازی استفاده کرد. در مورد آزمون‌های رمزگذاری، نمادیابی و حذف کردن به دلیل وابستگی به سرعت از روش بازآزمایی استفاده کرد. ضریب اعتبار هوش کل (۰/۹۷) گزارش شد. در مورد سایر شاخص‌ها بیشترین ضریب اعتبار مربوط به فهم کلامی (۰/۹۴) و کمترین ضریب اعتبار به سرعت پردازش و برابر با (۰/۸۸) بود. در مورد خرده‌آزمون‌ها بیشترین ضریب اعتبار به واژگان (۰/۹۲) و کمترین آن‌ها به استدلال کلمه (۰/۸۱) به دست آمد (وکسلر، ۲۰۰۳). همچنین، شادکامی (۱۳۹۲) ضریب اعتبار این آزمون را بالای ۰/۸۰ به دست آورد که نشان دهنده اعتبار بالای این مقیاس است.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۲۰۱۲) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش^۲ (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند و برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی در شهرستان مهریز، اجرا کردند. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی ۹ گویه بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد.

1. Wechsler Scale 4
2. Martin & Marsh

با توجه به نقش با اهمیت بسیار سرزندگی تحصیلی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و این که بیشتر مطالعات انجام شده در این زمینه مرتبط با دانش‌آموزان عادی است و نیز یافت نشدن مطالعه‌ای که به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی- رفتاری هیجان‌مدار و تکنیک‌های امتحان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص پرداخته باشد و همین‌طور شیوع بالای ناتوانی یادگیری در میان دانش‌آموزان، ضرورت انجام این پژوهش احساس می‌شود. بنابراین، هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی- رفتاری هیجان‌مدار و تکنیک‌های امتحان بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی دارای اختلال یادگیری شهر رشت در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۸ بوده است. ابتدا از میان مناطق آموزش و پرورش شهر منطقه ۲ به عنوان نمونه تصادفی انتخاب گردید. برای دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مراکز مشکلات یادگیری تحت نظارت آموزش و پرورش این منطقه، که بر اساس معیارهای DSM-5 تشخیص اختلال یادگیری ویژه گرفته بودند، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی اجرا شد و از میان آن‌ها تعداد ۴۵ نفر که نمرات بالایی در این پرسشنامه کسب کرده بودند، انتخاب شدند و به طور تصادفی ساده به گروه کنترل و گروه مداخله گمارده شدند (۱۵ نفر در گروه کنترل و ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش)؛ به طوری که جایگزینی افراد در گروه‌ها به صورت تصادفی ساده بود. یکی از گروه‌های آزمایش ۱۲ جلسه آموزشی مهارت‌های تنظیم هیجان و گروه دیگر ۱۲ جلسه آموزش مهارت‌های امتحان دریافت نمودند و گروه کنترل در این مدت هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از دوره مداخله از هر سه گروه پس‌آزمون گرفته شد. در انتخاب نمونه، ملاک‌های ورود و خروج ذیل در نظر گرفته شد: ملاک‌های ورود شامل رضایت آگاهانه والدین برای شرکت فرزندانشان در پژوهش، عدم مشارکت همزمان در کلاس‌های مشابه، داشتن بهره هوشی متوسط، نداشتن ناتوانی‌های جسمی، مانند ناشنوایی و نابینایی و اختلالات نقص توجه/ بیش‌فعالی، اضطراب و اوتیسم (براساس گزارش دریافتی از مرکز اختلالات یادگیری) و ملاک‌های خروج شامل

جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به آموزش گروهی به آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش پرداخته شده است.

تکنیک‌های تنظیم هیجان: به منظور اجرای تکنیک‌های تنظیم هیجان از رویکرد شناختی - رفتاری هیجان‌مدار شامل مهارت‌های شناسایی و تشخیص هیجان‌ات خود و دیگران (آگاهی هیجانی)، نحوه صحیح ابراز هیجان با توجه به موقعیت اجتماعی (فهم هیجان)، کاهش شدت هیجان‌ات منفی پیش از بروز پاسخ (تنظیم هیجانی) در کنار فنون شناختی و رفتاری به تأثیرگذاری بر علائم هیجان‌ات شدید منفی فرد استفاده شده است (اسپنسر و همکاران، ۲۰۱۱). درمان شناختی رفتاری - هیجان‌مدار مورد استفاده در این پژوهش از پروتکل ECBT ارائه شده توسط سوویچ و کندال، کامر و روبین^۱ (۲۰۰۶) اقتباس شده است (ضرغامی، حیدری نسب، شعیری و شهریور، ۲۰۱۵) و به تفکیک جلسات به شرح زیر است:

در این مقیاس پاسخ‌ها بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) محاسبه و نمره‌گذاری می‌شوند. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده برابر ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. در پژوهش دهقانی‌زاده و حسین چاری (۲۰۱۲) ضریب پایایی مقیاس سرزندگی تحصیلی برابر ۰/۷۷ به دست آمد. در این پژوهش برای محاسبه روایی این پرسشنامه، همبستگی هر گویه با نمره کل محاسبه شد که دامنه آنها بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ بود. مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶) از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و بازآزمایی ۰/۶۷). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه سرزندگی تحصیلی ۰/۷۵ به دست آمد.

شیوه مداخله: تکنیک‌های تنظیم هیجان و مهارت‌های امتحان، به عنوان متغیرهای مستقل در این پژوهش در نظر گرفته شده است. ۱۲

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی مهارت‌های امتحان

جلسه	شرح جلسه
اول	آشنایی و برقراری رابطه درمانی / ارائه توضیح به والدین در زمینه هدف و روند درمان / آشنایی با موقعیت‌هایی که باعث افزایش هیجان منفی در دانش‌آموزان می‌شود و نوع واکنش‌های آن‌ها در این موقعیت‌ها.
دوم	معرفی هیجان اضطراب و واکنش‌های بدنی ناشی از آن و موقعیت‌هایی که ممکن است دچار اضطراب شوند / عادی جلوه دادن این احساس / معرفی و بکارگیری کتاب کار.
سوم	معرفی هیجان شادی و غم / واکنش‌های بدنی ناشی از آن‌ها / آشنایی با موقعیت‌هایی که این احساسات را بوجود می‌آورند.
چهارم	شناسایی هیجان خشم و غرور / سرخ‌های جسمانی و پاسخ‌های جسمانی به آن‌ها.
پنجم	معرفی احساس گناه / تفاوت گفتگوی درونی مضطربانه و خودگویی سازگاران / آموزش چالش با افکار منفی و توقف نشخوار فکری.
ششم	آموزش آرمیدگی و کاربردها آن در کنترل تنش‌ها / آموزش راهبردهای حل مساله برای مدیریت اضطراب .
هفتم	ملاقات دوم با والدین جهت بررسی روند درمان / پاسخگویی به سوالات والدین / ترغیب آنان به ادامه همکاری.
هشتم	معرفی خودارزیابی و پاداش‌دهی به خود در برابر موفقیت‌های کسب شده در مدیریت اضطراب
نهم	معرفی احساس حسادت / آشنایی دانش‌آموزان با مدل چهار مرحله‌ای مقابله‌ای / تمرین مدل در موقعیت‌های با اضطراب کم سایر تجارب هیجان برانگیز.
دهم	کاربرد مهارت‌های مقابله‌ای در موقعیت‌های تصویری و واقعی که اضطراب متوسطی را بوجود می‌آورند و سایر تجارب هیجان برانگیز (خشم و ناراحتی)
یازدهم	بکارگیری مهارت‌های مقابله‌ای در موقعیت‌های تصویری و واقعی که سطوح بالایی از اضطراب را بوجود می‌آورند و سایر تجارب هیجان برانگیز (خشم و ناراحتی)
دوازدهم	مرور آموزش‌های داده شده با همکاری دانش‌آموزان / تشویق اعضای به ادامه‌ی تمرینات یاد گرفته شده در طول دوره آموزشی در موقعیت‌های مختلف زندگی شخصی.

1. Suveg, Kendall, Comer & Robin

عبدالفتاح و الشامرانی، ۲۰۱۴؛ دودین، ۲۰۰۸). پژوهشگر در این تحقیق با اقتباس از شیوه چهار مرحله‌ای پیشنهادی دودین (۲۰۰۸) محتوای جلسات را تهیه و تنظیم نموده است.

مهارت‌های امتحان توانایی‌های شناختی هستند که به آزمون‌دهندگان اجازه می‌دهند تا بتواند با موقعیت‌های آزمون‌دهی به شیوه مناسبی برخورد و مقابله کنند و بدانند که چگونه باید خود را برای آن آماده کنند و چه کارهایی در طی و پس از آزمون انجام دهند (دودین،

جدول ۲. محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان

جلسه	محتوای جلسه
اول	آشنایی و برقراری رابطه درمانی / ارائه توضیحات لازم در زمینه هدف و روند آموزش مهارت‌های امتحان / معرفی کلی مراحل چهارگانه امتحان (مدیریت زمان، پیش، حین و پس از امتحان).
دوم	آغاز مهارت‌های پیش از امتحان / آموزش مهارت مدیریت زمان در زندگی روزانه از طریق برنامه ریزی انجام فعالیت‌ها بر اساس مهم و فوری بودن آن‌ها / آموزش نحوه تهیه جدول کارهای یک هفته آینده دانش‌آموزان و تعیین اولویت آن‌ها.
سوم	ادامه مهارت‌های پیش از امتحان با آموزش چگونگی تنظیم برنامه مطالعه قبل از امتحان در قالب ۶ گام / گام اول: مشخص کردن محتوا (مطالب کتاب، صحبت‌های معلم، برگه‌های امتحانات قبلی، اطلاعات مورد تأکید در آخرین جلسه کلاسی قبل از امتحان) و نوع سوالات امتحان گام دوم: سازماندهی مطالعه منابع فوق.
چهارم	ادامه مهارت‌های پیش از امتحان با آموزش گام سوم (آموزش راهبردهای خاص مطالعه شامل: تهیه کارت‌های مطالعه، کلمه کلیدی، سرواژه، تصویرسازی ذهنی، نوشتن مطالب دشوار به زبان خود، خلاصه مطالب کتاب) / تمرین راهبردها توسط دانش‌آموزان.
پنجم	ادامه مهارت‌های پیش از امتحان با ادامه راهبردهای خاص مطالعه (ضبط صدای خود در حین روخوانی مطالب درسی و سپس گوش دادن به آن، پرسش از خود برای تعیین میزان یادگیری، پیش‌بینی جاهای مهم محتوا). گام چهارم: تعیین زمان مورد نیاز برای راهبردهای یادگیری انتخابی.
ششم	ادامه مهارت‌های پیش از امتحان با گام پنجم: اختصاص دادن زمان مناسب برای هر یک از راهبردهای یادگیری جلسه قبل در برنامه هفتگی فرد / گام ششم: تغییر برنامه در صورت لزوم و در نظر گرفتن وقت اضافی برای کارهای جامانده.
هفتم	ادامه مهارت‌های پیش از امتحان با حضور والدین (آموزش چگونگی تبدیل کردن خانه به محیط امن و خوشایند / آشنایی با احساسات منفی غم، ناامیدی، خشم و اضطراب و چگونگی برخورد با آن‌ها).
هشتم	ادامه مهارت‌های پیش از امتحان با شناسایی خودگویی‌های اضطراب‌زا و آموزش چالش با آنها / آموزش خودگویی‌های مثبت / پاداش دادن به خود در قبال فعالیت‌ها / تعیین بهترین ساعات و مکان یادگیری.
نهم	آغاز مهارت‌های حین امتحان با آموزش یک طرح ۷ مرحله‌ای / گام اول: آمادگی برای موفقیت (با نوشتن اسم خود روی برگه امتحانی، خودگویی مثبت، تعیین اجزاء و نوع سوالات امتحان، تعیین میزان دشواری آنها و تعیین ترتیب جواب دادن) / آموزش ترفندهای پاسخ‌گویی به انواع سوالات (چندگزینه‌ای، تشریحی، صحیح و غلط، جورکردنی).
دهم	ادامه مهارت‌های حین امتحان با آموزش گام دوم: تعیین دستورالعمل و کلمه کلیدی هر سوال / گام سوم: خواندن سوالات و پاسخ دهی به سوالات آشنا و رها کردن سوالات دیگر با نشانه گذاری کنار و آن‌ها / گام چهارم (تکرار مراحل ۳ و ۴ برای هر سوال) / گام پنجم: برگشت به ابتدای برگه و پاسخ دادن به سوالات رها شده.
یازدهم	ادامه مهارت‌های حین امتحان با گام ششم: آموزش چگونگی حدس هوشمندانه پاسخ سوالات گام هفتم: مرور مجدد کل سوالات و آموزش نحوه مدیریت زمان در جلسه امتحان.
دوازدهم	آغاز مهارت‌های پس از امتحان با مرور مجدد مهارت‌هایی برای متوقف کردن سرزنش خود و نشخوار فکری در قبال نمرات بد / استفاده از تجربیات مثبت و منفی امتحان فعلی برای امتحانات بعدی / گسترش دادن توانمندی‌های خود.

نتایج

برای آزمون سؤال فوق از تحلیل کوواریانس (آنکوا) استفاده گردید. این آزمون روش آماری است که اجازه می دهد اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته مورد بررسی قرار گیرد، در حالی که اثر متغیر دیگر را حذف کرده یا از بین می برد و وجود رابطه بین متغیرهای وابسته متفاوت را نیز نشان دهد. برای اجرای آزمون آنکوا در ابتدا پیش فرض های این آزمون آماری مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا نرمال بودن داده ها بررسی گردید:

در این پژوهش ۴۵ نفر به عنوان نمونه مورد بررسی قرار گرفتند. میانگین سنی شرکت کنندگان گروه آزمایش اول (تنظیم هیجان) 11 ± 1 ، و گروه آزمایش دوم (مهارت های امتحان) 10 ± 2 و همچنین گروه کنترل 11 ± 1 بود. میانگین نمرات پیش آزمون سرزندگی تحصیلی گروه آزمایش اول (تنظیم هیجان 21 ± 1)، و گروه آزمایش دوم (مهارت های امتحان) 21 ± 1 و همچنین گروه کنترل 22 ± 1 بود.

جدول ۳. آزمون نرمال بودن توزیع بر اساس شیرو-ویلک سرزندگی تحصیلی

متغیر	گروه های آزمایش	S	Df	Sig
پیش آزمون سرزندگی	تنظیم هیجان	۰/۸۶۹	۱۵	۰/۳۵
	مهارت های امتحان دهی	۰/۸۷۶	۱۳	۰/۰۶
	کنترل	۰/۹۵۲	۱۵	۰/۵۶
پس آزمون سرزندگی	تنظیم هیجان	۰/۹۴۲	۱۵	۰/۴۱
	مهارت های امتحان دهی	۰/۹۲۱	۱۳	۰/۲۶
	کنترل	۰/۸۵۰	۱۵	۰/۸۵

آمده در بین نمرات کل پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش که بزرگتر از $0/05$ است، لذا این مفروضه؛ یعنی نرمال بودن نمرات مورد تأیید قرار گرفت. در مرحله بعد همگنی شیب رگرسیون بررسی شد.

برای بررسی آزمون نرمالیتی برای سرزندگی و با توجه به اینکه تعداد در هر گروه کمتر از ۵۰ نفر بودند از آزمون نرمالیتی شیرو-ویلک استفاده گردید. با توجه به جدول ۳ و توجه به سطح معنی داری بدست

جدول ۴. آزمون بررسی شیب رگرسیون سرزندگی تحصیلی با کنترل پیش آزمون

منبع	SS	df	MS	F	P
گروه	۲/۷۷۰	۲	۱/۳۸۵	۰/۸۳۷	۰/۴۴۱
پیش آزمون سرزندگی تحصیلی	۳۷/۳۴۳	۲	۳۷/۳۴	۲۲/۵۶۶	۰/۰۰۰
گروه * پیش آزمون سرزندگی تحصیلی	۳/۰۸۶	۲	۱/۵۴۳	۰/۹۳۲	۰/۴۰۳
خطا	۶۱/۲۲۹	۳۷	۱/۶۵۵		
کل	۲۳۴۷۲	۴۳			
کل اصلاح شده	۱۲۳/۰۷۰	۴۲			

می توان پذیرفت که برای اجرای آنکوا مشکلی نیست یعنی پیش آزمون تأثیری در پس آزمون بین گروه آزمایش و کنترل نداشته است.

با توجه به جدول ۴ آزمون اثرات بین آزمودنی ها و با توجه به معنادار نشدن اثر تعاملی بین گروه (گروه کنترل و گروه های آزمایش) و پیش آزمون نمرات سرزندگی ($p > 0/05$)

جدول ۵. میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تعدیل شده سرزندگی تحصیلی

تعداد	SE	M تعدیل شده	SE	M	گروه
۱۵	۰/۳۳۲	^a ۲۳/۷۵۹	۱/۷۱۸	۲۳/۶۷	تنظیم هیجان
۱۳	۰/۳۵۷	^a ۲۴/۰۴۱	۱/۵۵۳	۲۳/۹۲	مهارت‌های امتحان‌دهی
۱۵	۰/۳۳۴	^a ۲۲/۲۰۵	۱/۵۴۹	۲۲/۴۰	کنترل

همگنی واریانس خطای متغیر سرزندگی از آزمون لوین (Levene's Test) استفاده گردید. با توجه به بزرگتر بودن ارزش پی بدست آمده ($F=۰/۶۶۹$ ، $۰/۵۰۳$) که بزرگتر از $۰/۰۵$ بود، لذا می‌توان نتیجه گرفت که واریانس خطای سرزندگی در بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون همگن و یا برابر هستند.

با توجه به جدول ۵ که میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون سرزندگی است می‌توان مشاهده نمود که میانگین پس‌آزمون گروه تنظیم هیجان از $۲۳/۶۷$ به $۲۳/۷۵۹$ و میانگین پس‌آزمون سرزندگی گروه مهارت-های امتحان‌دهی از $۲۳/۹۲$ به $۲۴/۰۴۱$ تعدیل شده است. همچنین در گروه کنترل از $۲۲/۴۰$ به $۲۲/۲۰۵$ تعدیل شده است. برای بررسی

جدول ۶. نتایج مقایسه جفتی میانگین‌ها: پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی

P	SE	(I-J) MD	گروه (J)	گروه (I)
۰/۰۰۱	۰/۴۸۷	-۰/۲۸۲	مهارت‌های امتحان‌دهی	تنظیم هیجان
۰/۰۰۶	۰/۴۷۳	۱/۵۵۴	کنترل	تنظیم هیجان
۰/۰۰۱	۰/۴۸۷	۰/۲۸۲	تنظیم هیجان	مهارت‌های امتحان‌دهی
۰/۰۰۲	۰/۴۹۱	۱/۸۳۶	کنترل	مهارت‌های امتحان‌دهی
۰/۰۰۶	۰/۴۷۳	-۱/۵۵۴	تنظیم هیجان	کنترل
۰/۰۰۲	۰/۴۹۱	-۱/۸۳۶	مهارت‌های امتحان‌دهی	کنترل

و ($۰/۰۵ < ۰/۰۰۲$) دارای تفاوت معناداری است. در مجموع با توجه به تفاوت هر دو گروه آزمایش با گروه کنترل می‌توان بیان نمود که هر دو گروه آزمایش (تنظیم هیجان و مهارت‌های امتحان‌دهی) تأثیر معناداری بر روی سرزندگی دانش‌آموزان داشته‌اند. از سوی دیگر با توجه به عدم معناداری تفاوت در بین دو گروه آزمایش می‌توان بیان نمود که هر دو گروه دارای تأثیر اثربخشی بر سرزندگی دانش‌آموزان بوده‌اند.

با توجه به جدول (۶) مقایسه‌های چندگانه می‌توان مشاهده نمود که پس‌آزمون سرزندگی بین گروه تنظیم هیجان و گروه مهارت‌های امتحان‌دهی با تفاوت میانگین $MD = -۰/۲۸۲$ و ($۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$) دارای تفاوت معناداری نیست. از سوی دیگر بین گروه تنظیم هیجان با گروه کنترل با تفاوت میانگین $MD = ۱/۵۵۴$ و ($۰/۰۰۶ < ۰/۰۵$) دارای تفاوت معناداری است. همچنین بین گروه مهارت‌های امتحان‌دهی و گروه کنترل با تفاوت میانگین $MD = ۱/۸۳۶$

جدول ۷. تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمرات پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	SIG	Eta	قدرت آزمون
ثابت	۲۷/۶۷۴	۲	۱۳/۸۳۷	۸/۳۹۱	۰/۰۰۱	۰/۳۰۱	۰/۹۵۱
خطا	۶۴/۳۱۵	۳۹	۱/۶۴۹				

نتایج جدول فوق و براساس اثر مداخله آموزش‌های تنظیم هیجانی و مهارت‌های امتحان دادن بر سرزندگی دانش‌آموزان با اندازه اثر η^2 Partial = $۰/۳۰۱$ ، $F(۲،۳۹) = ۸/۳۹۱$ اثر معناداری داشته است ($P < ۰/۰۱$).

با توجه به جدول (۷) آزمون‌های چند متغیره برای سرزندگی و با توجه به ($F = ۸/۳۹۱$) و سطح معناداری $۰/۰۰۱$ برای میانگین پس‌آزمون سرزندگی که کوچکتر از آلفای ($۰/۰۵$) است. می‌توان بیان نمود که تفاوت معناداری در این متغیر در بین گروه‌ها وجود دارد. با توجه به

یعنی اینکه آموزش‌های تنظیم هیجانی و مهارت‌های امتحان دادن بر سرزندگی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. مقادیر مجذوراتی انا که در جدول فوق دیده می‌شود سهمی از واریانس است که مربوط به متغیر ترکیبی جدید می‌شود. قاعده کلی بر اساس کوهن (۱۹۸۸) این چنین است که اگر این مقدار برابر ۰/۱ باشد میزان اثر کوچک، اگر برابر ۰/۰۶ باشد اندازه اثر متوسط و اگر برابر ۰/۱۴ باشد اندازه اثر بزرگ است. مجذور سهمی انا در متغیر سرزندگی شدت این اثر را (۰/۳۰۱) نشان می‌دهد که بیان‌کننده شدت اثر بالاست.

بحث و نتیجه‌گیری:

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی - رفتاری تنظیم هیجان مدار ECBT و آموزش مهارت‌های امتحان بر بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص انجام گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که هر دوی این آموزش‌ها بر بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده‌اند. در این زمینه اگرچه جستجوهای انجام شده برای یافتن تحقیقی که مستقیماً به اثربخشی آموزش مهارت‌های شناختی - رفتاری هیجان مدار ECBT بر روی سرزندگی تحصیلی پرداخته باشد، نتیجه‌ای در بر نداشت، اما با توجه به این که تأثیر هیجان‌ها بر وجوه مختلف زندگی انسان، امری است که تأیید بسیاری جلب نموده است و عملکرد افراد در محیط‌های تحصیلی نیز یکی از جنبه‌هایی است که از هیجان‌ها متأثر می‌شود (مارتین، گینز، براکیت، مالبرگ و هال، ۲۰۱۳). تحقیقات بین سرزندگی تحصیلی و هیجان‌های مثبت رابطه مستقیم و مثبت و نیز هیجان‌های منفی رابطه معکوسی را گزارش نموده‌اند (توگاد و فردریکسون، ۲۰۰۴)؛ لذا هر اقدامی که در جهت تنظیم هیجان‌ها دانش‌آموزان انجام گیرد به نوعی بر سرزندگی تحصیلی نیز مؤثر خواهد بود. در این راستا پژوهش‌هایی مورد توجه واقع شدند که با به‌کارگیری مداخلات آموزش شناختی - رفتاری هیجان محور، نسبت به تنظیم هیجان‌ها شرکت‌کنندگان در پژوهش خود اقدام نموده‌اند. تمرکز برخی از این تحقیقات بر بدتنظیمی هیجانی و کاهش پرخاشگری و رفتارهای قلدری بوده است (کسایان، ۱۳۹۶؛ اسپنسر و همکاران، ۲۰۱۱؛ کابوسی و قربانی، ۱۳۹۵؛ هافمن، کارپنتر و کورتیس، ۲۰۱۶) و برخی دیگر تأثیرات درمانی ECBT بر کاهش مشکلات هیجانی مانند: افسردگی، اضطراب و استرس را مورد توجه قرار داده‌اند (مظاهری و

همکاران، ۱۳۹۳). اثربخشی ECBT در مقابله با خشم و غم در کودکان مضطرب و افزایش خودکارآمدی آن‌ها در تحقیقات (ساوگ و سوود، ۲۰۰۹؛ افشاری، ۱۳۹۲) مورد بررسی قرار گرفته است. در مجموع مداخلات ذکر شده بر تنظیم هیجان‌ها منفی گروه آزمودنی اثرگذار بوده‌اند. در توجیه ارتباط پژوهش‌های فوق با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌توان گفت که سرزندگی تحصیلی؛ یعنی توان مقابله با چالش‌ها و ناملازمات تحصیل تا حدود زیادی به توانایی افراد در مواجهه مؤثر با هیجان‌ها و تنظیم آن‌ها بستگی دارد. کسانی که بتوانند آرامش خود را حفظ نموده و با کنترل هیجان‌ها منفی خود (از جمله خشم، اضطراب و غم) بر امور مسلط شوند (تامپسون، ۱۹۹۴) می‌توانند تاب‌آوری بیشتری در برخورد با مشکلات داشته و نه تنها احساس خستگی و ناامیدی را از خود دور کنند، بلکه توانایی انجام کارها و تکالیف تحصیلی را با انرژی بیشتر و عملکرد بهتر داشته باشند (اسپرلینگ، ریوز، گروپاس و اسلوان، ۲۰۱۷؛ سولبرگ و همکاران، ۲۰۱۲). مکانیزم تأثیر آموزش‌های شناختی - رفتاری هیجان محور بر کنترل و تنظیم هیجان‌ها بدین گونه است که با فراهم سازی امکان آگاهی و پذیرش هیجان‌ها و ابراز به موقع آن‌ها، کاهش شدت هیجان‌ها منفی پیش از بروز پاسخ (تنظیم هیجانی)، در کنار سایر فنون شناختی و رفتاری به تأثیرگذاری بر علائم هیجان‌ها شدید منفی فرد می‌پردازد (اسپنسر و همکاران، ۲۰۱۱) و سبب می‌شود تا پردازش اطلاعات دریافتی از محیط به شکل دقیق‌تری انجام شده و فرد بتواند با تجزیه و تحلیل موقعیت خود در محیط‌های تحصیلی بهتر با چالش‌ها و فشارهای معمول آن کنار بیاید (بست، میلر و جونز، ۲۰۰۹).

بخش دیگری از نتایج تحقیق حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های امتحان، بهبود سرزندگی تحصیلی را به دنبال دارد. به عبارتی سرزندگی تحصیلی گروه آموزش مهارت‌های امتحان در پس‌آزمون بیشتر از گروه کنترل بود. در این پژوهش آموزش مهارت‌های امتحان، از طریق آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی، مدیریت یادگیری، مدیریت زمان، تکنیک‌های پاسخ‌دهی به سوالات امتحانی، تکنیک‌های ایجاد انگیزش و کنترل استرس صورت پذیرفت. در رابطه با این بخش از پژوهش نیز با توجه به فقدان یافته‌های قبلی مبنی بر اثربخش بودن آموزش مهارت‌های امتحان بر بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و اثربخشی این شیوه آموزشی بر سرزندگی تحصیلی این دانش‌آموزان

ناتوانی‌های یادگیری

دانش آموز به میزان زیادی ابتکار عمل یادگیری و مسئولیت برنامه‌ریزی و آمادگی برای امتحان را شخصاً در دست گرفته و دیگر یادگیری را چیزی خارج از کنترل خود نمی‌داند. پذیرفتن این نقش فعال در مراحل مختلف فرآیند امتحان، هدمندی و انگیزه درونی بالاتری برای موفقیت و مقابله با چالش‌های ناشی از امتحان در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به‌وجود می‌آورد که نتیجه آن بهبود سرزندگی تحصیلی است.

پرسش پژوهش در پی بررسی این بود که کدام یک از مداخلات استفاده شده، مؤثرتر بوده‌اند؟ نتایج نشان داد که در هر دو گروه آزمایش بهبود سرزندگی تحصیلی مشاهده شد و بین میانگین نمرات دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد. این امر می‌تواند نشان دهنده این باشد که هر کدام از این مداخلات در جایگاه خود مؤثرند و امکانات موجود و علایق مریبان و شرایط محیطی می‌تواند تعیین‌کننده نوع مداخله انتخابی باشد. از آن‌جا که هر دو این مداخلات می‌توانند در افزایش سرزندگی تحصیلی مفید باشند، تهیه پکیج‌های مناسب که به‌خوبی معلمان و دانش‌آموزان را با این رویکردها آشنا می‌کند و زمینه تمرین و مهارت‌یابی در آنها را در مدارس و مراکز مشکلات یادگیری و خانه دانش‌آموزان فراهم می‌آورند، می‌تواند مفید باشد. همچنین این پژوهش بر روی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ناحیه ۲ رشت انجام شد. با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی پیشنهاد می‌شود در سطح و وسیع‌تری نمونه‌گیری انجام شده و مطالعات بیشتری در خصوص اثربخشی این مداخلات صورت گیرد. تأثیر این مداخلات فقط بر روی دانش‌آموزان پایه‌های انتهایی دبستان انجام شد، بهتر است که در پژوهش‌های دیگر پایه‌های دیگر تحصیلی هم مدنظر قرار گیرند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

در پژوهش حاضر، می‌توان گفت این نتیجه در راستای جنبه‌هایی از یافته‌های تحقیقات قبلی قرار دارد که نشان دهنده مؤثر بودن آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت یادگیری، در بهبود سرزندگی تحصیلی (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۷؛ صادقی و خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵) و اثربخشی آموزش مهارت‌های کنترل استرس بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند (مسجدی، ۱۳۹۸؛ بشارت‌لو، ۱۳۹۶؛ تاج‌الدینی، توحیدی و موسوی‌نسب، ۱۳۹۷).

در توجیه این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که چون فرآیندهای شناختی، فراشناختی و مدیریت یادگیری بعنوان بخشی از کارکردهای اجرایی، در انجام تکالیف تحصیلی و آماده شدن برای امتحان دخالت دارند (پارمحمدیان و همکاران، ۱۳۹۲؛ دمبو، ۲۰۱۲؛ مورنو و سالدانا، ۲۰۰۵). لذا یادگیری راهبردهای مؤثر در این فرآیندها می‌تواند یادگیرندگان را در مطالعه مؤثر و نیز نظارت شخصی بر سرعت و دقت یادگیری‌های شان یاری نماید. آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص که به جهت مشکلات یادگیری که با آن درگیرند، نمی‌توانند بخوبی از این راهبردها استفاده نموده (اسوالندر و کارین، ۲۰۰۶) و با برنامه‌های مناسب برای یادگیری و امتحان دانش‌آموزان عادی کنار بیایند و نگرانی‌ها و دشواری‌های خاصی در محیط تحصیل دارند، موجب می‌شود تا با راهبردهای شناختی، فراشناختی یادگیری آشنا شده و متناسب با ویژگی‌های تکالیف و توانمندی‌های خود به برنامه‌ریزی و مدیریت یادگیری‌شان اقدام نموده و با نظارت و تغییر به موقع راهبردها، آماده مقابله با چالش‌های محیط تحصیل و خصوصاً موقعیت‌های پر تنش و دشوار، ارزیابی و امتحان آماده باشند (چاپمن و تانمر، ۲۰۰۴).

همچنین یافته‌های تحقیق پیش‌رو با بخشی از نتایج پژوهش‌هایی که به تأثیر مثبت انگیزش بر سرزندگی تحصیلی پرداخته‌اند نیز همسو است (قهرمانی، ۱۳۹۷؛ مارتین، گیتز، براکت، مالبرگ و هال، ۲۰۱۳؛ نوروزیان، ۱۳۹۷). در تبیین این موضوع می‌توان گفت: انگیزه عامل جهت بخشی است که برای موفقیت در هر فعالیتی از جمله تحصیل ضرورت دارد. در صورتی که انگیزه از درون فرد نشأت گرفته و مبتنی بر شایستگی‌های او باشد، نه تنها از دوام و قدرت بیشتری برای مقابله با ناملایمات و چالش‌های مسیر برخوردار می‌شود، بلکه رضایت و خشنودی و درونی فردی را به دنبال دارد (دسی و رایان، ۲۰۰۱). با یادگیری و کاربست مهارت‌های امتحان،

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

این مقاله مستخرج از رساله دکتری خانم اعظم یعقوبیان از دانشگاه آزاد اسلامی قم می‌باشد.

منابع

- توانگر، ا. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی دانشگاه واحد شاهرود.
- دمبو، م.، و سلی، ه. (۲۰۱۲). انگیزش و راهبردهای یادگیری برای موفقیت در دانشگاه. ترجمه علی پور احمد؛ رضایی، اکبر. تهران: نشر ارجمند.
- دهقانی‌زاده، م. ح.، و حسین چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده. نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.
- دهقانی، ی.، حکمتیان فرد، ص.، و پاسالاری، م. (۱۳۹۷). مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۸(۳۱)، ۲۳۶-۲۱۵.
- زاهد، ع.، رجبی، س.، و امیدی، م. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۲)، ۶۲-۴۳.
- شادکامی، س. (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه چهارم تکمیلی مقیاس‌های وکسلر کودکان در دانش‌آموزان ارمنه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین.
- صادقی، م.، و خلیلی گشنیگانی، ز. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۱۷-۹.
- ضرغامی، ف.، حیدری نسب، ل.، شعیری، م.، و شهریور، ل. (۱۳۹۴). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مبتنی بر برنامه Coping cat در کاهش اضطراب کودکان ۸-۱۰ ساله مبتلا به اضطراب. *مطالعات روانشناسی بالینی*، ۵(۱۹)، ۱۸۴-۲۰۲.
- عسگری، ص. (۱۳۹۷). مقایسه تعلل‌ورزی تحصیلی، جهت‌گیری هدف و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم ابتدایی با و بدون اختلال یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد واحد شاهرود.
- تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.
- بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.
- این مقاله مستخرج از رساله دکتری خانم اعظم یعقوبیان از دانشگاه آزاد اسلامی قم می‌باشد.
- اخوان تفتی، م.، و ولی زاده، ز. (۱۳۸۵). مقایسه سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه تهران در ابتدا و انتهای دوره دانشگاه. *مجله پژوهش‌های تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی بجنورد*، ۲(۷)، ۱۶-۲.
- افشاری، ا. (۱۳۹۲). بررسی و مقایسه اثربخشی گروه درمانی شناختی رفتاری هیجان‌مدار و گروه درمانی شناختی-رفتاری بر اختلال اضطراب جدایی و اضطراب اجتماعی کودکان. پایان‌نامه دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- بشارت‌لو، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شناختی رفتاری بر خودکارآمدی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود.
- پورعبدل، س.، صبحی قراملکی، ن.، و عباسی، م. (۱۳۹۴). مقایسه اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۳)، ۳۸-۲۲.
- پورعبدل، س.، صبحی قراملکی، ن.، بسطامی، م.، و غضنفری، ه. (۱۳۹۵). اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱(۶)، ۱۵۷-۱۷۰.
- تاج الدینی، س.، توحیدی، ا.، و موسوی‌نسب، س. ح. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ذهن آگاهی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۱)، ۸۸-۵۹.

نوروزیان، کک. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر اشتیاق به مدرسه و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر قم. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه قم.

هالاها، د.، لوید، ج.، کافمن، ج.، ویس، م.، و مارتینز، ا. (۲۰۰۵). اختلال‌های یادگیری، ترجمه علیزاده، حمید؛ همتی علمدارلو، قربان؛ رضایی دهنوی، صدیقه و شجاعی، ستاره (۱۳۹۲) نشر ارسباران، چاپ چهارم.

یارمحمدیان، ا.، قمرانی، ا.، سیفی، ز.، و ارفع، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر حافظه، عملکرد خواندن و سرعت پردازش اطلاعات دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۴)، ۱۱۷-۱۰۱.

References

- Afshari, A. (2013). *Evaluation and comparison of the effectiveness of emotion-oriented cognitive-behavioral group therapy and cognitive-behavioral group therapy on separation anxiety disorder and social anxiety in children*. PhD Thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan. (Persian).
- AkhavanTafti, M. & Valizadeh, Z. (2006). Comparison of mental health and academic performance of Tehran University students at the beginning and end of university course. *Journal of Educational Research. Islamic Azad University of Bojnourd*, 2(7), 16-2. (Persian). <http://ensani.ir/fa/article/download/260583>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA, American Psychiatric Association. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3777342/>
- Besharatloo, A. L. (2017). *The effectiveness of cognitive-behavioral education on perceived self-efficacy and academic vitality in sixth grade elementary students*. Master Thesis. Islamic Azad University of Shahroud. (Persian).
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental review*, 29(3), 180-200 [Doi: 10.1016/j.dr.2009.05.002]
- Chapman, G. & Tunmer, J. (2004). The effects of mental comprehension strategies in learning disabled student. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 111-122. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_5557_f5ca1da0bd4071b8e6bf518d20563228.pdf

- قهرمانی، ر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناختی بر سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع اول متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر قدس.
- کابوسی، م.ب.، و قربانی، ع. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شناختی- رفتاری کنترل خشم بر نوجوانان دارای اختلال سلوک. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۳(۳)، ۳۰-۲۲.
- کابینی مقدم، س.، انتصار فومنی، غ.ح.، حجازی، م.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهماال کار. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۱۴(۹۷)، ۱۹۳-۱۷۱.
- کسائی، ر. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان شناختی- رفتاری هیجان‌مدار بر بدتنظیمی هیجانی و پرخاشگری در کودکان با نافرمانی مقابله ای. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی بالینی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان.
- محرابی، س. (۱۳۹۸). آموزش تنظیم هیجان بر حل تعارض و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان شهرستان جیرفت. پایان- نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس.
- مسجدی، س. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های کنترل استرس بر استرس تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانشجوین. پایان- نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی دانشگاه خوارزمی.
- مظاهری، م.، محمدی، ن.، دقائق‌زاده، ح.، و افشار، ح. (۱۳۹۳). اثربخشی مداخله‌ی مبتنی بر مشکلات هیجانی و کیفیت زندگی بیماران مبتلا به اختلالات عملکردی گوارشی. *نشریه گوارش*، ۱۹(۲)، ۱۱۷-۱۰۹.
- میکائیلی، ن.، افروز، غ.ع.، و قلی‌زاده، ل. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۱۰۳-۷۱.
- نریمانی، م.، عباسی، م.، ابوالقاسمی، ع.، و احدی، ب. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش/ تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳)، ۱۷۶-۱۵۴.

- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J. & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113-130. [Doi: 10.1111/bjep.12066]
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2001). What and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological injury*, 11(4), 227-268. https://users.ugent.be/~wbeyers/scripts/pties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf
- Dehghanzadeh, M. H. & Hossein Chari, M. (2012). Academic vitality and perception of family communication patterns. The mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 4(2) 47-21. (Persian). https://jsli.shirazu.ac.ir/article_1575.html
- Dehghani, Y., Hekmatian Fard, S., Pasalari, M. (2018). Comparison of academic hope. Academic vitality and academic engagement in students with learning disabilities and normal. *Quarterly Journal of Exceptional Individuals*, 8(31) 236-215. (Persian). https://jpe.atu.ac.ir/article_9587_a8608422f40a9adc22f1b02203078a8b.pdf
- Dembo, M. & Sally, H. (2012) *Motivation and learning strategies for success in university*. Translated by Alipour Ahmad; Rezaei, Akbar. (2018), Arjmand Publishing. (Persian).
- Dodeen, H. (2008). Assessing test-taking strategies of university students: developing a scale and estimating its psychometric indices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 409-419. [Doi: 10.1080/02602930701562874]
- Dodeen, H. M., Abdelfattah, F., & Alshumrani, S. (2014). Test-taking skills of secondary students: the relationship with motivation, attitudes, anxiety and attitudes towards tests. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18. [Doi: 10.15700/201412071153]
- Ellis, A., Abrams, M., & Abrams, L. (2009). *Personality theories: Critical perspectives*. Sage Publications.
- Ellis, A. P. J. & Ryan. A. M. (2003). Race and cognitive-ability test performance: The mediating effects of test preparation, test-taking strategy use and self-efficacy. *Journal of applied social psychology*, 33(12), 2607-2629. [Doi: 10.1111/j.1559-1816.2003.tb02783.x]
- Ghahremani, R. (2015). *The effectiveness of metacognitive skills training on academic vitality and academic resilience of female high school students*. Master Thesis. Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Ghods Branch (Persian).
- Hallahan, D., Lloyd, J., Kaufman, J., Weiss, M. & Martinez, E. (2005). *Learning Disabilities*, translated by Alizadeh, Hamid; Hemmati Alamdarloo, Ghorban; Rezaei Dehnavi, Sedigheh and Shojaei, Setareh (2013) Arasbaran Publishing, Fourth Edition. (Persian).
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive therapy and research*; 40(3), 341-356. [Doi: 10.1007%2Fs10608-016-9756-2]
- Hughes, A. & Schumaker, B. (2009). Test-Taking Strategy Instruction for Adolescents with Learning Disabilities. *Exceptionality*, 2(4), 205-221. [Doi:10.1080/09362839109524784]
- Kabini Moghaddam, S., Entesar Foumani, G., Hejazi, M. & Asadzadeh, H. (2015). The Effectiveness of Teaching Self-Governing Learning Strategy in Increasing Academic Vitality and Academic Conscience of Prodigal Students, *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 14 (97), 193 – 171. (Persian). [Doi: 10.22054/jep.2019.37913.2510]
- Kaboosi, M. & Ghorbani, A. (2016). The effectiveness of cognitive-behavioral anger management training on adolescents with conduct disorder. *Journal of Exceptional Education*, 1(138), 30-22. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-850-fa.html>
- Kasaian, R. (2017). *The effectiveness of emotion-based cognitive-behavioral therapy on emotional dis-regulation and aggression in children with confrontational disobedience*. Master Thesis in Clinical Psychology. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University. (Persian).
- Lee, P. & Alley, G. R. (1981). *Training junior high school LD students to use a test-taking strategy*. (Research Report No. 38). Lawrence, KS: The University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
- Maleki, M. (2016). *The effectiveness of emotion regulation training on impulsivity and positive and negative emotions of delinquent adolescents*. Master Thesis. Faculty of Psychology, Allameh Tabatabai University. (Persian).

- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L.-E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133. [Doi: 10.1016/j.lindif.2013.06.006]
- Martin, A., J., & Marsh, H., W. (2006). Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-282. [Doi: 10.1002/pits.20149]
- Masjedi, S. (2019). *The effectiveness of stress management skills training on academic stress and students' academic vitality*. Master Thesis. Kharazmi University Faculty of Psychology. (Persian).
- Mazaheri, M., Mohammadi, N., Daqaqzadeh, H. & Afshar, H. (2014). The effectiveness of the intervention based on emotional problems and quality of life in patients with gastrointestinal disorders. *Journal of Gastroenterology*, 19(2), 117-109. (Persian). <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=404199>
- Mehrabi, S. (2019). *Emotion regulation training on conflict resolution and academic vitality of students in Jiroft*. Master Thesis. Islamic Azad University of Bandar Abbas. (Persian).
- Michaeli, N., Afrooz, G. h. & Gholizadeh, L. (2012). The relationship between self-concept and academic burnout with academic performance of female students. *Journal of School Psychology*, 1(4) 103- 71. (Persian). http://jssp.uma.ac.ir/article_51_3bc147e7bf52ecc00807263508d2eff2.pdf
- Moreno, J. & Saldana, D. (2005). Use of a computer-assisted program to improve cognition in persons with severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26(4), 341-57. [Doi: 10.1016/j.ridd.2004.07.005]
- Narimani, M., Abbasi, M., Abolghasemi, A. & Ahadi, B. (2013). Comparison of the effectiveness of acceptance/ commitment training with emotion regulation training on the adjustment of students with math disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 2(3), 176-154. (Persian). http://jld.uma.ac.ir/article_139_dd71dfc39b7f ebba8cdf11b2dd15642d.pdf
- Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30(2), 73-78. [Doi: 10.1016/j.conb.2014.09.007]
- Nowruzian, K. (2015). *The effectiveness of self-regulatory education on school enthusiasm and academic vitality in primary school students in Qom*. Master Thesis. Faculty of Literature and Humanities, Qom University. (Persian).
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40. [Doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33]
- Pourabdul, S., Subhi Gharamaleki, N. & Abbasi, M. (2015). Comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without special learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 38-22. (Persian). http://jld.uma.ac.ir/article_276_50.html?lang=en
- Pourabdul, S., Sobhi Gharamaleki, N., Bastami, M. & Ghazanfari, H. (2016). The effectiveness of admission and commitment treatment on reducing academic procrastination in students with special learning disabilities. *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 1(6) 170-157. (Persian). http://jld.uma.ac.ir/article_276_50.html?lang=en
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358. http://jld.uma.ac.ir/article_276_50.html?lang=en
- Sadeghi, M., & Khalili Gashnigani, Z. (2016). The role of self-directed learning dimensions in predicting the academic vitality of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Journal of Research in Medical Education*, 8(2), 17-9. (Persian). [Doi: 10.18869/acadpub.rme.8.2.9]
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1988). Are learned disabled students "test wise"? A review of recent research. *Learning Disabilities Focus*, 3(2), 87-97. <https://psycnet.apa.org/record/1989-20706-001>
- Sefcik, D., Bice, G., & Prerost, F. (2013). *How to study for standardized tests*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Shadkami, S. (2014). *Psychometric Properties of the Fourth Supplementary Version of Children's Wechsler Scales in Armenian Students*. Master Thesis of Islamic Azad University, Qazvin Branch. (Persian).
- Solberg, P. A, Hopkins, W.G., Ommundsen, Y. & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4).407-417. [Doi: 10.1016/j.psychsport.2012.01.006]

- Spencer, T. J., Faraone, S. V., Surman, C. B., Petty, C., Clarke, A., Batchelder, H. & Biederman, J. (2011). Toward defining deficient emotional self-regulation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder using the Child Behavior Checklist: a controlled study. *Postgraduate medicine*, 123(5), 50-59. [Doi: 10.3810/pgm.2011.09.2459].
- Sperling, R. A., Reeves, P. M., Gervais, A. K., & Sloan, J. O. (2017). Development and Validation of the Self-Regulated Learning Test Anxiety Scale. *Psychology*, 8(14), 2295-2320. https://www.scirp.org/html/1-6902278_80883.htm?pagespeed=noscript
- Suveg, C., Sood, E., Comer, J. S. & Kendall, P. C. (2009). Changes in emotion regulation following cognitive-behavioral therapy for anxious youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 19, 38(3), 390-401. [Doi: 2010.1080/15374410902851721]
- Swalender, L. & Karin, T. (2007). Influence of family based prerequisites, reading attitude and self-regulation on reading ability. *Contemporary educational psychology*, 32(2), 206-230. [Doi:10.1016/j.cedpsych.2006.01.002]
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of a definition. In N. A. Fox (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 240(59), 25-52. [Doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x]
- Slyter, M. (2012). Treating eating disorders with the Buddhist tradition of mindfulness. Ideas and Research You Can Use: *VISTAS*, 32(1), 1-12. https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas12/Article_32.pdf
- Tajedini, S., Toheedy, A., & Mousavi Nasab, S. (2015). The effect of mindfulness-based stress reduction education on academic vitality, academic self-regulation and mindfulness of high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(31), 88-59. (Persian) [Doi: 10.22111/jeps.2018.4267]
- Tavangar, A. (2018). *Comparison of academic vitality and desire for school among students with and without learning disabilities*. Master Thesis. Faculty of Humanities, Shahroud University. (Persian).
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 54-67. [Doi: 10.1037%2F0022-3514.86.2.320]
- Wechsler, D. (2003). *WISC-IV: Administration and scoring manual*. 4th ed. New York.
- Yar mohammadian, A., Qamrani, A., Seifi, Z. & Arfa, M. (2015). The effectiveness of teaching cognitive strategies on memory, reading performance and information processing speed of dyslexic students. *Journal of Learning Disabilities*, 4(4), 117-110. (Persian). http://jld.uma.ac.ir/article_321_4.html
- Zahed, A., Rajabi, S. & Omid, M (2012). Comparison of social, emotional, academic and self-regulated learning adjustment in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1(62), 62-43. (Persian). http://jld.uma.ac.ir/article_96_f7fc02af454ad636ca1c48a43a3d2a1a.pdf
- Zarghami, F., Heidari Nasab, L., Shairi, M. R & Shahrivar, Z (2015). Evaluation of the effectiveness of Copingcat-based cognitive-behavioral therapy in reducing anxiety in children aged 8-10 years with anxiety. *Quarterly Journal of Clinical Psychology Studies*, 19(5), 202-184 (Persian). https://jcps.atu.ac.ir/article_1514_ae018037ab48e5b39bab379c49841eea.pdf