Journal of Cognitive psychology

Dec 2023, Volume 11, Issue 3

Improving social adjustment and Reducing the academic burnout of students with learning disabilities through attributional retraining, emotional regulation, and cognitive-social problem solving

Zahra Tarazi [1*], Molok Khademiashkezari [2], Mahnaz Akhavantafti [3]

[1] *Ph.D. Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran, taraziza88@gmail.com*

[2] *Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran,Iran*

[3] *Professor, Department of Educational Technology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran,Iran*

Citation: Tarazi Z, Khademiashkezari M,, Akhavantafti M. Improving social adjustment and Reducing the academic burnout of students with learning disabilities through attributional retraining, emotional regulation, and cognitive-social problem solving. **J**ournal of **C**ognitive **P**sychology. 2023; 11 (3):75-89 [Persian].

Key words
learning disability, attributional retraining, emotion regulation, cognitive-social problem solving, Social adjustment, academic burnout

Abstract

The aim of this research was to investigate and compare the effectiveness of attributional retraining program, emotion regulation and cognitive-social problem solving on Improvement of social adjustment and reduction of academic burnout in Students with early learning disabilities in Tehran. This research was a quasi-experimental study with pretest, posttest, Control group design, and two-month follow-up period. The statistical population included elementary school students of girls and boys with learning disabilities in Tehran during in the 2017-18, among them 40 students with learning disabilities in the age range of 8 to 12 years were selected by multi-stage cluster sampling and randomly assigned to experimental groups and a control group(each group consisted of 10 student). attributional retraining, emotion regulation and social-cognitive problem solving training were presented in 8 sessions, each lasting 1 hours, in the 3 experimental groups. Brosu et al. academic burnout Questionnaire and Sinha and Sing Social Adjustment questionnaire were used in the pretest, posttest, and follow-up stages. The data were analyzed using MANCOVA, ANCOVA.The results showed that attributional retraining, emotion regulation and social-cognitive problem solving training caused a significant increase in social adjustment and a significant decrease in academic burnout. In addition the emotional regulation and cognitive-social problem solving programs were more effective with the same effect than the attributional retraining program in increasing social adjustment. the use of the present research results can be effective in the designing of preventive educational programs and improving educational achievements.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بهبود سازگاری اجتماعی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری از راه آموزش بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی-اجتماعی

زهرا ترازی[۱]، ملوک خادمی اشکذری[۲]، مهناز اخوان تفتی[۳]

۱. (نویسندهٔ مسئول)، دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا (س). تهران. ایران taraziza88@gmail.com

۲. دانشیار روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهرا (س). تهران. ایران

۳. استاد تمام روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهرا (س). تهران. ایران

تاریخ دریافت
۱۴۰۱/۱۱/۱۵

تاریخ پذیرش نهایی
1402/11/01

واژگان کلیدی
ناتوانی یادگیری، بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی، حل‌مسئلهٔ شناختی-اجتماعی، سازگاری اجتماعی، فرسودگی تحصیلی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسهٔ اثربخشی مداخلهٔ بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئلهٔ شناختی- اجتماعی بر بهبود سازگاری اجتماعی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران انجام شد. **روش:** این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دورهٔ پیگیری یک ماهه بود. جامعهٔ آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان ابتدایی دختر و پسر با ناتوانی یادگیری شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود که از بین آن‌ها ۴۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری در ردهٔ سنی ۸ تا ۱۲ سال به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۰ دانش‌آموز). آموزش‌های بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئلهٔ شناختی- اجتماعی طی ۸ جلسهٔ یک ساعته، به سه گروه آزمایش ارائه گردید. از پرسشنامهٔ فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران(۱۹۹۷) و سازگاری اجتماعی سینها و سینگ (۱۹۹۳) در مرحلهٔ پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش‌های بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی، باعث افزایش معنادار سازگاری اجتماعی و کاهش معنادار فرسودگی تحصیلی گردید، با این تفاوت که برنامهٔ آموزشی بازآموزی اسنادی در کاهش فرسودگی تحصیلی موفق‌تر از برنامه‌های آموزشی تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی-اجتماعی بود. علاوه براین، برنامه‌های آموزشی تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی-اجتماعی با میزان تأثیر یکسان از برنامهٔ بازآموزی اسنادی در افزایش میزان سازگاری اجتماعی، مؤثرتر است. استفاده از نتایج پژوهش در طراحی برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه و بهبود دستاوردهای آموزشی مؤثر می‌باشد.

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

یکی از بزرگترین و شاید جنجال‌برانگیزترین مقوله‌های آموزش و پرورش استثنایی، ناتوانی یادگیری[1]است. مفهوم ناتوانی یادگیری (LD) به ویژه برای دانش‌آموزانی کاربرد دارد که اگرچه فرصت کافی برای یادگیری دارند ولی قادر به گوش دادن، صحبت کردن، خواندن[2]، نوشتن[3] و یا توسعهٔ مهارت‌های ریاضی[4]مطابق با توانایی‌هایشان نیستند (اخوان‌تفتی و همکاران، ۲۰۱۴). افراد با ناتوانی یادگیری دارای مشکلات ویژه‌ای در یادگیری تحصیلی(خواندن، نوشتن و ریاضی) هستند. بر اساس راهنمای تجدیدنظر شدهٔ تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM-5)، حدود ۲ تا ۱۰ درصد از کودکان مبتلا به این ناتوانی هستند و معمولاً تعداد پسرها سه برابر دخترها است (اخوان‌تفتی، ۲۰۱۴).

از جمله متغیرهایی که در ضعف یادگیری کودکان ناتوان تأثیرگذار است، فرسودگی تحصیلی[5]است (رستم‌اوغلی و خشنودنیای چماچایی، ۱۳۹۲). فرسودگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین زمینه‌های پژوهشی در آموزش است که کلیدی برای فهم دامنهٔ رفتارهایی است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (استیو، ۲۰۰۳). طبق پژوهش‌های انجام شده، فرسودگی تحصیلی می‌تواند با اثرات مخرب فراوان همراه باشد. از جمله این اثرات مخرب می‌توان به مشکلاتی مانند خستگی مزمن، سردرد، غیبت‌کلاسی، بی‌حوصلگی، تحریک‌پذیری، بی‌تابی، عدم‌تمرکز ناشی از اضطراب، افسردگی، عزت‌نفس پایین، و فقدان انگیزه اشاره نمود (سالانوا و همکاران، ۲۰۰۵؛ مارائو، ۲۰۰۹). پژوهش‌های مختلف نشان دادند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص نرخ بالاتری از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به کودکان عادی دارا می‌باشند (فریلیچ و شچمن، ۲۰۱۰؛ آیورباچ و همکاران، ۲۰۰۸).

دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری که به‌طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند نسبت به مشکلات اجتماعی و هیجانی آسیب‌پذیرتر هستند (گنجی و همکاران، ۱۳۹۱). لذا این دانش‌آموزان علاوه بر مشکلات تحصیلی، سطوح بالایی از مشکلات اجتماعی، رفتاری و هیجانی در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار از خود نشان می‌دهند (آوربچ و همکاران، ۲۰۰۸؛ کلاسن و لینچ، ۲۰۰۷). برای سازگاری اجتماعی[6]تعاریف بسیار زیادی ارائه شده است. اسلبی و گورا (۱۹۸۸)، سازگاری اجتماعی را مترادف با مهارت اجتماعی توصیف نمودند که عبارتست از توانایی برقراری ارتباط متقابل با دیگران به طریقی خاص که در عرف جامعه قابل قبول باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به علت داشتن مشکلات میان‌فردی با همسالان، اغلب از سوی همکلاسی‌های خود پذیرفته نشده از سوی آن‌ها طرد شده یا نادیده گرفته می‌شوند (اسریدر و وفمن، ۲۰۰۱؛ وانگ و دوناهو، ۲۰۰۲؛ به‌نقل از هالاهان و همکاران، ۲۰۰۵؛ ترجمهٔ علیزاده، ۱۳۹۰). پذیرفته نشدن از سوی اطرافیان و همسالان، بدبینی کودک به درس و مدرسه، گوشه‌گیری، تنهایی و افت تحصیلی کودک را در پی دارد (هاگر و وان، ۱۹۹۵).

از جمله مداخلاتی که منابع مقابله‌ای کودکان و نوجوانان را افزایش داده و می‌تواند منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سازگاری اجتماعی آنان شود، آموزش بازآموزی اسنادی[7]، تنظیم هیجانی[8]و آموزش حل‌مسئلهٔ شناختی-اجتماعی[9]است که این سه برنامهٔ آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی اجتماعی بندورا است.

بازآموزی اسنادی(AR) با بازسازی توضیح‌های دانش‌آموزان از عملکرد ضعیف‌شان، در پی تشویق اسنادهای قابل مهار (مانند تلاش) و جایگزینی آن‌ها با اسنادهای غیرقابل مهار (مانند هوش و توانایی) است(دوک، ۲۰۰۱). یافته‌های پژوهشی نشان

1. Learning disability
2. Dyslexia
3. Dysgraphia
4. Dyscalculia
5. Academic Burnout
6. Social Adjustment
7. Attributional retraining
8. Emotion regulation
9. Social-cognitive problem solving

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

می‌دهد که بازآموزی اسنادی با سازگاری اجتماعی ارتباط دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱). در بسیاری از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری احساساتی از قبیل سرخوردگی، خشم یا شرم می‌تواند منجر به مشکلات روانی مانند اضطراب، افسردگی، عزت‌نفس پایین و هم‌چنین مشکلات رفتاری از قبیل سوء مصرف مواد یا بزهکاری در نوجوانی شود (بروتچ و همکاران، ۲۰۰۴). چاپین و دایک(۲۰۰۲) و فوراسترلینگ(۲۰۰۴) معتقدند که عدم آگاهی از نقش بازآموزی اسنادی باعث فرسودگی تحصیلی و منفعل شدن دانش‌آموز در جریان یادگیری می‌شود.

تنظیم هیجانی به عنوان یک رویکرد مداخله‌ای به توانایی فهم هیجانات و تعدیل تجربه و ابراز هیجانات اشاره دارد(فلدمنبارت و همکاران، ۲۰۰۱؛ گراس، ۲۰۰۱). دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به علت مشکلات ویژه‌ای که با آن مواجه هستند، مسائل هیجانی بیش‌تری دارند (استر، ۲۰۰۳). برخورداری از مهارت تنظیم هیجان در کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری می‌تواند سهم عمده‌ای داشته باشد (گرازیانو و همکاران، ۲۰۰۷). مداخلهٔ گروهی تنظیم هیجان تأثیر مثبتی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دارد (گراتس و گاندرسون، ۲۰۰۶). همچنین تنظیم هیجانی با سازگاری اجتماعی مثبت مرتبط است (گروس، ۲۰۰۲؛ سارنی، ۲۰۰۰) و افزایش در فراوانی تجربهٔ هیجانی مثبت فعالیت‌های لازم در پاسخ به موقعیت‌های اجتماعی را بالا می‌برد (توگاد و فردریکسون، ۲۰۰۴) و باعث مراقبهٔ مؤثر با موقعیت‌های استرس‌زای اجتماعی می‌شود (گروس، ۲۰۰۲).

رویکرد مداخلاتی دیگر، آموزش حل مسألهٔ شناختی-اجتماعی است. بررسی‌ها نشان می‌دهند که کودکان با ناتوانی یادگیری در مهارت حل مسألهٔ شناختی-اجتماعی یا میان‌فردی، به‌عنوان یک بعد مهم و پیچیدهٔ قابلیت اجتماعی دارای کاستی‌هایی بوده، از این نظر در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی قرار دارند (تورو و همکاران، ۱۹۹۰). در زمینهٔ آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی، پژوهش‌های کمتری صورت گرفته است. یانگ(۲۰۰۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که حل مسئلهٔ اجتماعی یک رابطهٔ منفی و معنادار با فرسودگی تحصیلی و یک رابطهٔ مثبت و معنادار با عملکرد تحصیلی دارد. فورنلس و الیورس (۲۰۰۰) نشان دادند که رویکرد حل مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد.

بر اساس آن‌چه گفته شد، به کارگیری کارآمد تفکر، رفتار و هیجان از جمله اشتراکات روش‌های بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله محسوب می‌شود. روش تنظیم هیجانی و حل مسئله بیشتر در چهارچوب راهبردهای شناختی و هیجانی قرار می‌گیرند و بازآموزی اسنادی یک رویکرد مداخله‌ای است که هدف آن متوجهٔ رفع مشکلات انگیزشی دانش‌آموزان در یادگیری و تغییر شیوهٔ تفکر آن‌ها در مورد اسنادهای علّی است. ازاین‌رو، هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی بسته‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئلهٔ شناختی- اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران بود.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی بود که در چهارچوب طرح‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه همراه با گروه گواه انجام شد. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر ۸ تا ۱۲ سالهٔ پایهٔ دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ مراجعه‌کننده به مراکز ویژهٔ ناتوانی‌های یادگیری شهر تهران که در مرکز ناتوانی‌های یادگیری مشغول دریافت آموزش‌های لازم هستند تشکیل داد. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. بدین‌صورت که ابتدا از بین ۵ مرکز ناتوانی یادگیری در شهر تهران به‌طور تصادفی یک مرکز انتخاب شد (مرکز ۳). سپس نمونهٔ پژوهش شامل ۴۰ دانش‌آموز (۱۰ دختر و ۳۰ پسر) با ناتوانی یادگیری ۸ تا ۱۲ ساله از بین ۲۱۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری، به‌طور کاملاً تصادفی با جلب رضایت آزمودنی‌ها و والدین‌شان که با تشخیص روان‌پزشک و روان‌شناس مرکز و اجرای آزمون وکسلر ۴ و آزمون‌های خواندن، نوشتن و ریاضی با ناتوانی یادگیری شناخته شده بودند برای اجرای برنامه‌های آموزشی انتخاب شدند و به صورت گمارش تصادفی در سه گروه آزمایشی و یک گروه گواه جای گرفتند (هر گروه ۱۰ دانش‌آموز). این

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دانش‌آموزان با توجه به پرونده‌شان تنها دارای ناتوانی یادگیری بوده، اختلال همراه دیگری نداشتند. همچنین در این پژوهش انواع ناتوانی یادگیری جدا نشد و به‌طور کلی بررسی شدند. فرایند اجرای پژوهش ۴ ماه به طول انجامید. ابزار مورد استفاده برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش آزمون فرسودگی تحصیلی برسو[1] و همکاران (۱۹۹۷) و آزمون سازگاری اجتماعی سینها و سینگ[2](۱۹۹۳) بود.

۱- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی:

برای سنجش فرسودگی تحصیلی از پرسشنامهٔ فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) استفاده شد. این پرسشنامه در سال (۱۹۹۷) توسط برسو و همکاران ساخته شد. پرسشنامه سه حیطهٔ فرسودگی تحصیلی، یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه ۱۵ ماده دارد که در مقیاس پنج درجه‌ای، لیکرت درجه‌بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهدهٔ مشکلات درسی بربیایم) دارد. پایایی پرسشنامه را برسو و همکاران(۱۹۹۷) بر اساس خرده مقیاس‌ها، ۰/۷۰ برای خستگی تحصیلی، ۰/۸۲ برای بی‌علاقگی تحصیلی و ۰/۷۵ برای ناکارآمدی تحصیلی گزارش کرده‌اند. در ضمن اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه کرده که شاخص‌های برازندگی تطبیق (CFI)، شاخص‌های برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) را مطلوب گزارش کرده‌اند (برسو و همکاران، ۲۰۰۷). نعامی(۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲، و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامهٔ فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری‌شهرستانی،۱۳۷۴) به دست آورده است که به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲، ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح $P\leq0/001$ معنی‌دار است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی درسی به‌ترتیب ۰/۶۱، ۰/۶۸، ۰/۵۸ بدست آمد.

۲- پرسشنامه سازگاری اجتماعی:

برای سنجش سازگاری اجتماعی از پرسشنامهٔ سینها و سینگ استفاده شد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد-کاغذی است که توسط سینها و سینگ(۱۹۹۳، به‌نقل از نریمانی و همکاران، ۱۳۹۰) تدوین شده است و توسط کرمی (۱۳۷۷) ترجمه و نگارش شده است. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال می‌باشد و به‌صورت بله و خیر طراحی گردیده است و دانش‌آموزان با سازگاری خوب را از دانش‌آموزان ضعیف در سه حوزهٔ سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی (هر کدام شامل ۲۰ گویه) جدا می‌سازد. همچنین آن‌ها را از لحاظ میزان سازگاری کلی یا عمومی می‌سنجد. نمره‌گذاری این آزمون به‌صورت صفر و یک است. در این پرسشنامه برای پاسخ‌های نشانگر سازگاری در هر سه حوزه نمرهٔ صفر و در غیر این صورت نمرهٔ یک منظور می‌گردد که نمره بالا نشان‌دهندهٔ ناسازگاری و نمرهٔ پایین نشان‌دهندهٔ سازگاری می‌باشد. مجموع کل نمرات، نشان‌دهندهٔ سازگاری عمومی فرد و مجموع نمرات فرد در هر حوزهٔ سازگاری (اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) مشخص کنندهٔ سازگاری فرد در آن حوزه می‌باشد. سازندگان آزمون ضریب پایایی این آزمون را با روش‌های دو نیمه‌کردن، بازآزمایی و کودر ریچاردسون به‌ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۹۴ بدست آورده‌اند. پایایی خرده‌مقیاس‌های سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی، به‌ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۶، ۰/۹۴ به دست آمده است. فولادچنگ(۱۳۸۵) در پژوهش خود ضریب بازآزمایی و ضریب کودر ریچاردسون را برای این پرسشنامه به‌ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۲ گزارش نموده است. همچنین روایی محتوایی این آزمون را ۲۰ نفر از متخصصان روانشناسی تأیید کرده‌اند (به نقل از ساقی و رجایی، ۱۳۸۷).

۳- محتوای آموزشی جلسات مداخله‌ای:

در این پژوهش، برای آموزش روش بازآموزی اسنادی از روش توضیح مستقیم و از بستهٔ آموزشی گلپرور (۱۳۸۸)

[1]. Bersu
[2]. Sinha & Sing

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

استفاده شد. وی ضرایب روایی و اعتبار این بستهٔ آموزشی را ۰/۹۲ و ۰/۸۶ گزارش کرده است. محتوای برنامهٔ آموزشی تنظیم هیجان براساس بستهٔ آموزشی مدل جیمز گروس (۲۰۰۲) تدوین گردید و برنامهٔ آموزشی حل مسالهٔ شناختی-اجتماعی براساس بستهٔ آموزشی دو مدل بستر-استرات[1](۲۰۰۰)، و اسپیواک و شوره[2](۲۰۰۰)، به لحاظ اثربخشی آن‌ها در مطالعات گذشته طراحی شد.

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

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

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

جلسات	خلاصه محتوای جلسه‌ها
اول	معارفه و آشنایی با دانش‌آموز دارای ناتوانی یادگیری، بحث پیرامون اهداف آموزشی و بیان چارچوب و قواعد شرکت در برنامهٔ آموزشی.
دوم	معرفی واژه‌های احساسی و آموزش آگاهی از هیجانات مثبت (شادی، علاقه‌مندی و عشق) و توجه به هیجانات مثبت و لزوم استفاده از آن‌ها همراه با مثال به‌صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانات مثبت عمده.
سوم	آموزش آگاهی از هیجانات منفی(اضطراب، غمگینی، خشم، نفرت و شرم) و توجه به هیجانات منفی و لزوم استفاده از آن‌ها همراه بامثال به‌صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانات منفی عمده.
چهارم	توانایی شناخت درست هیجانات، شناسایی ناراحتی‌ها، غم و رنجش‌های حل‌نشده که بر احساس دانش‌آموز از اطمینان به خود و ارزش خود تأثیر می‌گذارد با استفاده از تصویرسازی ذهنی و جمع‌آوری چهره‌های هیجانی از مجلات جهت شناسایی صحیح هیجانات به آن‌ها. قرار دادن آزمودنی‌ها در موقعیت گفت و گوی صندلی خالی تا با اشخاص تأثیرگذار و مهم زندگی خود به گفتگو بپردازند.

[1] . Bester Strat
[2] . Spivak & Shure

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پنجم	آموزش پذیرش هیجانات مثبت و پذیرش پیامدهای مثبت و منفی هیجانات مثبت، تکلیف خانگی و نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجانات مثبت.
ششم	آموزش پذیرش هیجانات منفی و پیامدهای مثبت و منفی آن، تکلیف خانگی و نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک در مورد پایین یا بالا بودن هیجانات منفی، و آموزش کنترل و مقابله با هیجان‌های منفی از طریق تکنیک آرام‌سازی، آموزش تخلیهٔ هیجانی، متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش راهبرد حل مسئله، و آموزش مهارت‌های بین‌فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل‌تعارض) به منظور کاهش تجربه درماندگی دانش‌آموز.
هفتم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات مثبت، آموزش تجربه ذهنی هیجانات مثبت به‌صورت تجسم ذهنی(شادی، علاقه‌مندی و عشق)، بازداری ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجانات.
هشتم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانات منفی: آموزش تجربه ذهنی هیجانات منفی(اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت)، ابراز نامناسب و بازداری ابراز نامناسب این هیجانات./ اجرای پس‌آزمون

جدول ۳. خلاصه محتوای جلسه‌ها و فعالیت‌های انجام شده در گروه حل مسئله شناختی-اجتماعی

جلسات	خلاصه محتوای جلسه‌ها
اول	۱) معارفه و آشنایی با دانش‌آموز دارای ناتوانی یادگیری، ۲) مفهوم‌سازی و توصیف ناتوانی یادگیری، علایم و تأثیرات آن بر عملکرد اجتماعی، ۳) آشنایی با اهداف جلسات مداخله و علت برگزاری آن‌ها، ۴) بستن قرارداد مشارکت و طرح تأثیرات آموزش (به منظور افزایش انگیزش)
دوم	۱) آموزش حل مسأله و آموزش حل مسألهٔ اجتماعی با طرح یک مسألهٔ سادهٔ ریاضی، طرح نشانه‌های یک بیماری و بیان یک مشکل ناشی از خرابی اتومبیل ۲) آموزش تعریف دقیق مشکل یا مسأله، ۳) پیدا کردن راه‌حل‌های مختلف به روش بارش افکار، ۴) ارزیابی راه‌حل‌ها و انتخاب بهترین راه‌حل، ۵) اجرا و ارزیابی، ۶) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسهٔ بعد.
سوم	۱) مرور جلسه قبل، ۲) طرح سه داستان در مورد روابط بین‌فردی و صورت‌بندی آن‌ها به روش حل‌مسأله (انتقاد مادری از فرزندش در مورد بلد نبودن آداب معاشرت، انتقاد معلم از بی‌دقتی و حواس‌پرتی یک دانش‌آموز، تنها بودن یک دانش‌آموز در زنگ‌های تفریح و ساعت ورزش)، ۳) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسهٔ بعد.
چهارم	۱) مرور جلسه قبل، ۲) طرح دو داستان در مورد تعارضات بین‌فردی رایج و تحلیل با روش حل‌مسأله با تأکید بر شناخت دقیق مشکل و تکانشی عمل نکردن (اختلاف با یک دوست، دعوت نشدن به جشن تولد دوست) و ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسه بعد (رابطهٔ من با دیگران چگونه است؟)
پنجم	۱) مرور جلسه قبل، ۲) طرح داستان در مورد تنهایی یک دانش‌آموز با هدف آموزش مهارت‌های دوست‌یابی، همکاری، مسؤلیت‌پذیری و همدلی.۳) آموزش روش FAST (توقف کن و فکر کن مشکل چیست. راه‌حل را پیدا کن، راه‌حل مناسب را انتخاب کن و برای اجرای بهترین راه‌حل تلاش کن) و ۴) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسه بعد.
ششم	۱) مرور جلسه قبل، ۲) نشان دادن عکس‌های مختلف از هیجانات و پرسش در مورد آن‌ها، ۳) تشکیل دایرهٔ جادویی و توصیف افراد از احساس‌شان در مورد ناتوانی یادگیری خود و سپس توصیف احساسات مختلف با تکمیل جملات ناتمامی مثل:"من وقتی احساس خوبی دارم که..."؛ "احساس بدی دارم که..."؛ "عصبانی می‌شوم که..."؛ "آرامش دارم که...)، ۴) اجرای نمایشی ژست‌های مختلف بدنی و چهره‌ای و ۵) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسهٔ بعد.
هفتم	۱) مرور جلسه قبل، ۲) طرح داستان در مورد بروز هیجانات مناسب و نامناسب و مدیریت آن‌ها در مکان‌ها و زمان‌های مختلف، ۳) ارائه تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسهٔ بعد.
هشتم	۱) مرور جلسه قبل، ۲) طرح یک داستان در مورد روش‌های ابراز خشم و چگونگی کنترل آن با شیوهٔ (SLAM توقف کن، نگاه کن، سؤال کن، پاسخ مناسب بده)، ۳) آموزش کلامی کردن مشکل، خودمشاهده‌گری و خویشتن‌داری، ۴) طرح داستان برای خودآیند ارتباط بین افکار و احساسات، شناخت خودگویی‌ها و افکار منفی هنگام بروز تعارضات و جانشین‌سازی افکار مثبت و خودگویی مثبت./اجرای پس‌آزمون

ج) شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش با توجه به این‌که تعداد گروه‌های مورد مطالعه بیشتر از دو گروه می‌باشند و بخاطر کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی و پیش‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری (MANCOVA و ANCOVA) استفاده شد. علاوه براین، پیش‌فرض‌های آماری هم جهت استفاده از تحلیل کوواریانس شامل همگنی شیب‌های رگرسیون، همگنی واریانس درون‌گروهی با استفاده از آزمون لوین و نیز آزمون شاپیرو- ویلکس و کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها مورد ارزیابی قرار گرفتند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

یافته‌ها

براساس توصیف جمعیت‌شناختی داده‌ها، تعداد افراد حاضر در این پژوهش ۴۰ نفر (۸ تا ۱۲ سال) بودند که از این تعداد ۱۰ نفر از آن‌ها دختر بودند و تعداد ۳۰ نفر از آن‌ها پسر بودند. همچنین فراوانی دانش‌آموزان به تفکیک نوع ناتوانی در گروه‌های آزمایش و گواه در کل (۳درصد) از دانش‌آموزان دارای ناتوانی خواندن، (۳درصد) از دانش‌آموزان دارای ناتوانی نوشتن، (۸درصد) از دانش‌آموزان دارای ناتوانی ریاضی، (۴۰درصد) از دانش‌آموزان دارای ناتوانی خواندن و نوشتن، (۲۳درصد) از دانش‌آموزان دارای ناتوانی نوشتن و ریاضی، و (۲۵درصد) از دانش‌آموزان دارای ناتوانی خواندن، نوشتن و ریاضی بودند.

شاخصه‌های توصیفی متغیر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن

جدول ۴: میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن به تفکیک گروه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خستگی تحصیلی	گواه	۸,۳۰	۱,۵۷	۹,۳۰	۲,۴۷	۹,۲۰	۰,۹۲
	بازآموزی اسنادی	۷,۹۰	۲,۷۳	۷,۱۰	۲,۶۴	۷,۶۰	۲,۳۲
	تنظیم هیجانی	۸,۶۰	۲,۵۰	۷	۱,۵۶	۵,۶۰	۱,۲۵
	حل مسئله شناختی	۹,۱۰	۳,۱۱	۷,۹۰	۲,۷۷	۷,۹۰	۲,۵۱
بی‌علاقگی تحصیلی	گواه	۱۰,۵۰	۱,۷۸	۱۱,۱۰	۱,۴۵	۹,۹۰	۱,۷۳
	بازآموزی اسنادی	۹,۷۰	۲,۶۷	۹	۲,۴۰	۹	۲,۲۱
	تنظیم هیجانی	۱۰,۶۰	۱,۹۰	۹	۱,۱۵	۷,۵۰	۱,۵۸
	حل مسئله شناختی	۱۰,۱۰	۱,۵۳	۸,۵۰	۰,۹۷	۷,۷۰	۱,۱۶
ناکارآمدی تحصیلی	گواه	۲۴,۲۰	۲,۱۰	۲۸	۲,۳۱	۲۳,۸۰	۱,۶۹
	بازآموزی اسنادی	۲۴,۵۰	۲,۹۹	۲۹,۳۰	۳,۱۶	۲۳,۳۰	۶,۵۰
	تنظیم هیجانی	۲۳,۸۰	۲,۰۹	۳۰,۳۰	۲,۱۶	۲۷,۳۰	۱,۷۷
	حل مسئله شناختی	۲۲,۶۰	۱,۷۸	۲۹,۲۰	۱,۸۷	۲۵,۱۰	۳,۸۴
فرسودگی تحصیلی (نمره کل)	گواه	۴۳	۳,۰۵	۴۸,۴۰	۳,۶۶	۴۲,۹۰	۱,۷۳
	بازآموزی اسنادی	۴۲,۱۰	۴,۱۷	۴۵,۴۰	۳,۸۴	۳۹,۹۰	۶,۹۸
	تنظیم هیجانی	۴۳	۲,۸۳	۴۶,۳۰	۲,۹۴	۴۰,۴۰	۲,۵۰
	حل مسئله شناختی	۴۱,۸۰	۲,۹۴	۴۵,۶۰	۲,۶۷	۴۰,۷۰	۳,۶۵
جمع	-	۴۲,۴۷	۳,۲۱	۴۶,۴۲	۳,۴۰	۴۰,۹۷	۴,۲۲

بر اساس نتایج توصیفی به دست آمده از جدول شماره ۴، در مرحلهٔ پیش‌آزمون میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در افراد نمونه در گروه‌های آزمایش و کنترل تقریباً نزدیک به هم می‌باشد. درحالی که در مرحلهٔ پس‌آزمون در نمرات دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش تغییر محسوسی ایجاد شده است. همچنین نمرات تغییر یافتهٔ گروه‌های آزمایش در مرحلهٔ پیگیری نیز پایدار بوده است. جهت مقایسه هر یک از برنامه‌های آموزشی بر کاهش فرسودگی تحصیلی، آزمون بن‌فرونی با مقایسهٔ میانگین‌ها استفاده گردیده است.

بعد از توصیف پاسخ‌های به دست آمده از جامعه آماری در این بخش به بررسی فرضیه‌های مطرح شده و آزمون آماری مورد استفاده در پژوهش پرداخته شده است. به بیان دیگر در این بخش به تحلیل یافته‌های به دست آمده از تحقیقات میدانی با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری به همراه آزمون پیش‌فرض‌های آن، پرداخته

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

می‌شود تا از نظر آماری نیز بتوان صحت و سقم فرضیه‌ها را مورد بررسی قرار داد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری(آنکووا) برای بررسی تأثیر آموزش بازآموزی اسنادی، حل‌مسئله و تنظیم هیجان در کاهش فرسودگی‌تحصیلی دانش‌آموزان

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی فرضیه	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (Eta)
فرسودگی تحصیلی	۳۱,۹۴۸	۳	۱۰,۶۴۹	۳,۳۸۹	۰,۰۲۹	۰,۲۲۵

همان‌طورکه در جدول ۵ ملاحظه می‌شود از آن‌جایی که سطح معنی‌داری محاسبه شده از آلفای ۰/۰۵ کوچکتر است، F محاسبه شده معنی‌دار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، حل‌مسئله شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجان در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. بنابراین فرضیه تحقیق تأیید می‌شود.

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۵ و با توجه به کنترل و حذف آماری متغیر تصادفی کمکی(پیش‌آزمون)، سطح معناداری محاسبه شده از سطح آلفای ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین F محاسبه شده از لحاظ آماری در این متغیرها معنادار است. اندازه‌ی اثر که در واقع مترادف با مجذور همبستگی (r^2) است بدین معنی است که حدود ۲۲ درصد از تغییرات در نمره‌های پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی به تأثیر آموزش بازآموزی اسنادی، حل‌مسئله شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجان در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مربوط است. جهت مقایسه هر یک از روش‌های آموزشی بر کاهش فرسودگی تحصیلی، آزمون بن‌فرونی با مقایسه میانگین‌ها استفاده گردیده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری(آنکووا) برای بررسی تأثیر آموزش بازآموزی اسنادی، حل‌مسئله و تنظیم هیجان در افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی فرضیه	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (Eta)
سازگاری	۱۰۴,۰۷۳	۳	۳۴,۶۹۱	۳,۱۵۴	۰,۰۳۷	۰,۲۱۳

همان‌طورکه در جدول ۶ ملاحظه می‌شود از آن‌جایی که سطح معنی‌داری محاسبه شده از آلفای ۰/۰۵ کوچکتر است، F محاسبه شده معنی‌دار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، حل مسئله شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجان در افزایش سازگاری دانش‌آموزان مؤثر است. اما با توجه به نتایج مندرج در جدول ۶ و با توجه به کنترل و حذف آماری متغیر تصادفی کمکی(پیش‌آزمون)، سطح معناداری محاسبه شده از سطح آلفای ۰/۰۵ کوچکتر است. بنابراین F محاسبه شده از لحاظ آماری در این متغیر معنادار است. اندازه‌ی اثر که در واقع مترادف با مجذور همبستگی (r^2) است بدین معنی است که در مجموع، حدود ۲۱ درصد از تغییرات در نمره‌های پس‌آزمون سازگاری، به تأثیر آموزش بازآموزی اسنادی، حل‌مسئله شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجان در افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مربوط است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی بسته‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل‌مسئلهٔ شناختی-اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شهر تهران بود. در ارتباط با فرضیهٔ اول این مطالعه (آموزش بازآموزی اسنادی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد)، با توجه به نتایج جدول ۵، فرضیهٔ اول مورد تأیید قرار گرفت و می‌توان گفت که آموزش برنامهٔ بازآموزی اسنادی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی در ابعاد خستگی و بی‌علاقگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری شده است که این میزان کاهش از نظر آماری معنادار بود. در مورد کاهش میانگین مولفه‌های فرسودگی تحصیلی نیز تأثیرپذیری بی‌علاقگی تحصیلی بیشتر از خستگی تحصیلی بوده است. همچنین نتایج پس از گذشت یک ماه در مرحلهٔ پیگیری پایدار مانده است. با بررسی پیشینهٔ پژوهش، هیچ مطالعه‌ای در زمینهٔ بررسی اثربخشی برنامهٔ آموزشی بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی به طور مستقیم دیده نشد (نه در پژوهش‌های ایرانی و نه در پژوهش‌های خارجی). پژوهش حاضر، اولین پژوهشی است که به طور مستقیم به بررسی اثربخشی این برنامه بر فرسودگی تحصیلی پرداخته است. با این وجود، این یافته‌ها با یافته‌های لواسانی و همکاران(۲۰۱۲)؛ رضایی‌مقدم و رستمی(۱۳۸۹)؛ هال و همکاران(۲۰۰۷)؛ فوراسترلینگ(۲۰۰۴)؛ هریس و گراهام(۲۰۰۳)؛ ویلتز(۲۰۰۳)؛ چاپین و دایک(۲۰۰۲)؛ دوئک(۲۰۰۱)؛ برایانت(۲۰۰۰)؛ پتری(۱۹۹۶)؛ آلن و دیتریش(۱۹۹۱)؛ و واضحی‌آشتیانی(۲۰۰۳) همسو می‌باشد. در مطالعات این پژوهش‌گران، اثربخشی مداخلات بازآموزی اسنادی به طور غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی نشان داده شده است. بدان معنا که، این نوع مداخلات بر افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی، و مهارت‌های تحصیلی مؤثر بوده است.

در تبیین کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌توان نتیجه گرفت دلایلی که دانش‌آموز برای موفقیت‌ها و شکست‌های خود به کار می‌برد در شکل‌گیری شناخت او از خود و به تبع آن در موفقیت تحصیلی او نقش دارد؛ به این صورت که اگر در مورد شکست‌های خود از اسنادهای درونی، پایدار و کلی استفاده کند ممکن است موفقیت تحصیلی او نیز پایین بیاید؛ اما اگر برای تبیین شکست‌های خود از اسنادهای بیرونی، ناپایدار و اختصاصی استفاده کند، ممکن است مفهوم خود مثبت در او شکل گیرد.

در ارتباط با فرضیهٔ دوم پژوهش (آموزش حل مسألهٔ شناختی-اجتماعی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد)، با توجه به نتایج جدول ۵ فرضیهٔ دوم مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌ای که از بررسی این فرضیه به دست آمد این است که، میانگین مولفه‌های فرسودگی تحصیلی (در هر سه بعد) در گروه حل‌مسئلهٔ شناختی-اجتماعی در مقایسه با گروه گواه، کاهش معنی‌داری یافته است. به عبارت دیگر، آموزش برنامهٔ حل‌مسئله شناختی-اجتماعی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری شده است که این میزان کاهش از نظر آماری معنادار بود. در این میان ترتیب تأثیرپذیری کاهش میانگین مولفه‌های فرسودگی تحصیلی از بیشترین تا کمترین در بی‌علاقگی، ناکارآمدی و در نهایت خستگی تحصیلی بوده است. علاوه بر این نتایج پس از گذشت یک ماه نیز در مرحلهٔ پیگیری پایدار مانده است. نتایج این پژوهش با مطالعات دیویس و همکاران(۲۰۱۲)؛ فولیا و همکاران(۲۰۰۹)؛ بوتلر(۲۰۰۷)؛ مورتن(۲۰۰۵)؛ مرسلی و همکاران(۱۳۹۱)؛ و احدی و همکاران(۱۳۸۸) به طور غیرمستقیم همسو است. همچنین، نتایج این پژوهش، با پژوهش یانگ(۲۰۰۴)؛ بارکر(۲۰۰۲)؛ فورنلس و الیورس(۲۰۰۰)؛ گنجی و امیریان(۱۳۹۰)؛ و نعامی(۱۳۸۸) که به بررسی رابطهٔ بین حل‌مسئله شناختی-اجتماعی و ابعاد مختلف فرسودگی تحصیلی پرداخت و نشان داد هر چه توانایی دانش‌آموزان در حل‌مسئله بالا می‌رود از میزان فرسودگی تحصیلی کاسته می‌شود، به طور مستقیم همسو است.

یکی از تبیین‌های مؤثر بودن برنامهٔ آموزشی حل‌مسألهٔ شناختی-اجتماعی این است که این برنامه علاوه بر این‌که بخشی از توانمندی‌های اجتماعی است و مجموعه‌ای از مهارت‌های به هم پیوسته را در زمینهٔ حل تضادهای میان‌فردی فراهم می‌کند، یک فرایند شناختی و راهبرد مقابله‌ای است که به وسیلهٔ آن فرد می‌کوشد راه‌حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند. کودکان با ناتوانی یادگیری در مراحل مختلف حل‌مسأله شامل جهت‌گیری کلی نسبت به مسأله، تعریف مسأله و تعیین هدف، ایجاد

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

راه‌حل‌های مختلف، ارزیابی راه‌حل‌ها، انتخاب بهترین راه‌حل و اجرا و بازبینی آن با کاستی‌هایی روبرو هستند. در ارتباط با فرضیه سوم پژوهش (آموزش تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد)، با توجه به نتایج جدول ۵ فرضیهٔ سوم مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌ای که از بررسی این فرضیه به دست آمد این است که، میانگین مولفه‌های فرسودگی تحصیلی (در هر سه بعد) در گروه تنظیم هیجانی در مقایسه با گروه گواه، کاهش یافته و این کاهش به لحاظ آماری معنی‌دار است. در این میان ترتیب تأثیرپذیری کاهش میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی از بیشترین تا کمترین در بی‌علاقگی، ناکارآمدی و در نهایت خستگی تحصیلی بوده است. همچنین نتایج پس از گذشت یک ماه نیز در مرحلهٔ پیگیری پایدار مانده است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های روزنتال و همکاران(۲۰۱۵)؛ ویلاویسنکیو و برناردو(۲۰۱۳)؛ وابلس و همکاران(۲۰۰۸)؛ گرازیانو و همکاران(۲۰۰۷)؛ استافین(۲۰۰۶)؛ زانگ و همکاران(۲۰۰۷)؛ و نریمانی و همکاران(۱۳۹۳) همسو است. همچنین، نتایج این پژوهش، با پژوهش هوگان و همکاران(۲۰۱۰)؛ یوسف و همکاران(۲۰۱۰)؛ دونی و همکاران(۲۰۰۷)؛ و عطاری و همکاران(۱۳۸۱) که به بررسی رابطهٔ بین تنظیم هیجان و فرسودگی تحصیلی پرداختند و نشان دادند هر چه توانایی دانش‌آموزان در تنظیم هیجان بالا می‌رود از میزان فرسودگی تحصیلی کاسته می‌شود، همسو است. در مطالعات این پژوهش‌گران، اثربخشی مداخلات تنظیم هیجان به طور غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی نشان داده شده است. بدان معنا که، این نوع مداخلات بر افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی، و مهارت‌های تحصیلی مؤثر بوده است. یافته‌ها حاکی از آن است که تنظیم هیجانی می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای ساختن محیطی مطلوب برای یادگیری و برقراری ارتباط مؤثر باشد، تا به وسیلهٔ آن دانش‌آموزان آزادانه نیازها و انتظارات خود را برای کسب حمایت از سوی دیگران ابراز کنند.

در ارتباط با فرضیهٔ چهارم پژوهش (بین تأثیر برنامه‌های آموزش بازآموزی اسنادی، حل مسألهٔ شناختی-اجتماعی، و تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تفاوت وجود دارد)، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، حل‌مسئلهٔ شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجان در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مؤثر است. بنابراین فرضیهٔ تحقیق تأیید می‌شود. یافتهٔ اصلی در مورد این‌که کدام برنامهٔ آموزشی (بازآموری‌اسنادی، حل‌مسئله شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجانی) بر کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثرتر است؛ یافته‌ها نشان داد برنامهٔ آموزشی بازآموزی اسنادی نسبت به دو برنامهٔ تنظیم هیجانی و حل‌مسألهٔ شناختی-اجتماعی بیشترین تأثیر را بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارد. همچنین پس از آموزش بازآموزی اسنادی، با در نظر داشتن عدم تفاوت معنادار بین آموزش تنظیم هیجانی و آموزش حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی، این دو مداخلهٔ شناختی تأثیر یکسانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی داشته‌اند. یافته‌هایی که به طور مستقیم به مقایسهٔ مداخلات بازآموری اسنادی، حل‌مسئلهٔ شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی پرداخته باشند در پیشینهٔ پژوهش‌های داخلی و خارجی یافت نشد. اما در پژوهش‌های دوئک(۲۰۰۱)؛ لواسانی و همکاران(۲۰۱۲)؛ برین‌تایت و همکاران(۲۰۱۰)؛ و استوارت و همکاران(۲۰۱۱) که اثربخشی برنامهٔ بازآموزی اسنادی بر عملکرد تحصیلی را مؤثر یافته بودند، همسو است.

در مورد اثربخشی برنامهٔ آموزشی بازآموزی اسنادی پژوهش حاجی‌پور و همکاران(۱۳۹۰) که به مقایسهٔ اثربخشی آموزش بازآموزی اسنادی و حل‌مسئله بر عملکرد تحصیلی پرداخت نشان داد که آموزش بازآموزی اسنادی در مقایسه با آموزش حل‌مسئله بر بهبود عملکرد تحصیلی اثربخشی بیشتری داشته است.

در ارتباط با فرضیهٔ پژوهش (بین تأثیر برنامه‌های آموزش بازآموزی اسنادی، حل مسألهٔ شناختی-اجتماعی، و تنظیم هیجانی بر افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تفاوت وجود دارد)، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجان در افزایش سازگاری

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مؤثر است. بنابراین با توجه به نتایج جدول ۶ فرضیهٔ تحقیق تأیید می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان داد میزان تأثیر برنامه‌های آموزش بازآموزی اسنادی، حل مسألهٔ شناختی-اجتماعی، و تنظیم هیجانی بر افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری متفاوت است. همچنین نتایج اثربخشی برنامه‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، حل مسألهٔ شناختی- اجتماعی، و تنظیم هیجانی بر افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری پس از گذشت یک ماه در مرحلهٔ پیگیری پایدار مانده است. علاوه بر این، در مورد این‌که کدام برنامهٔ آموزشی (بازآموری اسنادی، حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجانی) بر افزایش سازگاری اجتماعی مؤثرتر است؛ یافته‌ها نشان داد برنامه‌های آموزشی تنظیم هیجانی و حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی با میزان تأثیر یکسان از برنامهٔ بازآموری اسنادی، مؤثرتر است. به‌عبارت‌دیگر، تفاوت معناداری در اثربخشی برنامه‌های تنظیم هیجانی و حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی بر میزان افزایش سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مشاهده نشد.

یافته‌هایی که به طور مستقیم به مقایسهٔ مداخلات بازآموزی اسنادی، حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی و تنظیم هیجانی در افزایش سازگاری اجتماعی پرداخته باشند در پیشینهٔ پژوهش‌های داخلی و خارجی یافت نشد. اما در پژوهش‌های کوپر و همکاران(۲۰۱۵)؛ انگلبرگ و سجوبرگ(۲۰۰۴)؛ لی‌آیو و همکاران(۲۰۰۳)؛ بوتلر(۲۰۰۷)؛ دیویس و همکاران(۲۰۱۲)؛ و مورتن(۲۰۰۵) که اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را در ارتباط با سازگاری اجتماعی مؤثر یافته بودند، همسو است. در پژوهشی کاهرازی و همکاران(۲۰۰۳) نیز نشان دادند که اثربخشی آموزش مهارت تنظیم هیجان و حل مسئله در شایستگی اجتماعی-هیجانی منجر به توانمندی‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (نقل از مؤمنی و همکاران، ۲۰۱۲).

برای تبیین این یافته که برنامه‌های تنظیم هیجانی و حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی از برنامهٔ بازآموزی اسنادی موفق‌تر عمل کرده می‌توان اظهار داشت که در جلسات برنامهٔ آموزشی تنظیم هیجانی تأکید بیشتر بر درک، فهم و استدلال و ادارهٔ هیجان در خود و دیگران است (سالوی و همکاران، ۲۰۰۰). پژوهش مرادی‌دلیر (۱۳۹۳) که به مقایسهٔ آموزش تنظیم هیجان و حل مسئلهٔ اجتماعی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پرداخت نشان داد که آموزش حل مسئلهٔ اجتماعی در بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مؤثرتر از تنظیم هیجان است. این یافته با یافتهٔ پژوهش حاضر همخوانی ندارد.

در تبیین اثربخشی بیشتر برنامهٔ آموزش تنظیم هیجان و حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی در مقایسه با آموزش بازآموزی اسنادی بر مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی، می‌توان گفت که از آن‌جایی که دانش‌آموزان این پژوهش دارای ناتوانی یادگیری بوده‌اند و به عبارتی دیگر نوعی نقص در استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان و پیدا کردن راه‌حل برای مشکلات‌شان داشته‌اند، تأثیر بیشتر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان و حل مسئلهٔ شناختی-اجتماعی نسبت به آموزش بازآموزی اسنادی بر دانش‌آموزان ناتوانی‌های یادگیری طبیعی به نظر می‌رسد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که از آن جمله می‌توان به عدم امکان انجام پیگیری‌های با زمان بیشتر اشاره کرد که به دلیل محدودیت‌های زمانی در اتمام پژوهش بررسی تأثیرات بلندمدت‌تر نتایج وجود نداشت. علاوه براین، با توجه به این که جامعهٔ آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در شهر تهران بود، قابلیت تعمیم به کل دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را ندارد و قدرت تعمیم آن در محدودهٔ شهر تهران می‌باشد. توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی، اثربخشی برنامهٔ آموزشی بازآموزی اسنادی در مقایسه با دیگر رویکردهای آموزشی آزمون شود.

تشکر و قدردانی

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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

منابع

Ahadi, B; Mirzaei, P.; Nirimani, M.; and Abul Ghasemi, A. (1388). "Effect of social problem solving training on social compatibility and academic performance of Kemru students". Research in the field of exceptional children, 3, 202-193. [Persian]

Attari, Y; True, C; Housekeeping, Z. (1381). "Investigating the relationship between emotional instability, prosocial behavior and aggression with academic performance among male and female middle school students in Ahvaz city", Journal of Educational Sciences and Psychology of Shahid Chamran University of Ahvaz, 3rd period, 1st and 2nd issue, p. 1-16. [Persian]

Akhavan Tafti, M., Heidarzadeh, M., Khademi, M. (2014). A Comparison of Multiple Intelligences Profile of Students with and without Learning Disabilities. International Journal of Applied Psychology. 4(3), 121-125. [Persian]

Akhavan Tafti, M. (2014). Acknowledging theDifference Lessons from Differentiated Instruction, Multiple Intelligences, and Visual-Spatial Learning Theories for Students with Learning Disabilities. Applied Psychology, 6, 1-10. [Persian]

Allen, G. & Dietrich, A.,(1991).Student difference in attribution and motivation. Paper presented at the Annual meeting of the Western Psychological Research Association, Chicago, April.

Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O. & Shalev, R. S. (2008). Emotional and Behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. Journal of Learning Disabilities, 41(3), 263–273.

Barker, S. (2002). A prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisal on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. Development of Psychology, 35(1), 658-663.

Brinthaupt, T. M., Anshel, M. H., & Khodayarifard, M. (2010). Relationships of parents'and child's general attributional styles to academicperformance. Social Psychology of Education,13, 351-365.Brotchie, J., Meyer, C.,

Butler, R. (2007). Teachers achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. Journal of Educational Psychology, 99, 241-252.

Chapin, M., & Dyke, D. G. (2002). Persistence in Children's reading behavior as a function of length and attribution retraining. Journal of Abnormal Psychology, 85, 511-515.

Copello, A., Kidney, R., & Waller, G. (2004). Cognitive representations in alcohol and opiate abuse: The role of core beliefs. British Journal of Clinical Psychology, 43, 337-342.

Cooper, C. L., Phillips, L. H., Johnston, M., Whyte, M., & MacLeod, M. J. (2015). The role of emotion regulation on social participation following stroke. British Journal of Clinical Psychology, 54(2): 181-199.

Davis, J.M. & Broitman, J. (2012). A brief overview of nonverbal learning disorders. The Educational Therapist, 27(3), 5–10.

Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, K., Hansen, K., & Stough, C. (2007); "Emotional Intelligence and scholastic achievement in Australian adolescent"; Australian Journal of Psychology, Vol. 60, pp.1−8.

Dweck. R. (2001). Attributions, cognitions and coping styles. Journal of Applied Social Psychology, 25, 28-117.

Englberg.E & Sjoberg.L (2004).Emotional intelligence, affected intensity and social adjustment. Personality and Individual Diffrences,37, 533 –542.

Esteve, EB. (2003). Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy. Ph.D. Thesis, Jaume University, Spain.

Feldman-Barrett, L., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it. Cogn Emote, 15: 713-724.\

Fornells, A., & Olivers, A. (2000). Impulsive-careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. Journal of Personality and Individual Differences, 28,639-645.

Forsterling, F. (2004). Attribution retraining. Journal of Educational Psychology, 41(4), 262-82.

Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. The Arts in psychotherapy, 37, 97-105.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Fulya, O. A., Safak, U. S. & Ayce, Y. Ç. (2009). The effects of students' problem solving skills on their understanding of chemical rate and their achievement on this issue. Social and Behavioral Sciences, 1, 2678–2684.

Ganji, M.; Zahidbablan, A; and Moeinikia, M. (2017). School Psychology Journal, (1)1, 108-93. [Persian]

Ganji, H; and Amiriyan, K. (2017). "Investigation of the effectiveness of problem solving skills training on the educational progress of first-year male students in the middle section of Sanqar city", Educational Management Research Quarterly, third year, number 1, fall (Pyyapi, 13-13), fall 117. [Persian]

Graziano P, Reavis R, Keane S, Calkins S. (2007). The Roleof Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. J Sch Psychol. 45(1): 3–19.

Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: timing is everything. Current Directions in Psychological Science. 10(2), 214-219. Hayes SC, Strosahl KD, Wilson.

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation. In: L. Feldman- Barrett & P. Salovey (Eds.), The wisdom in feeling. New York: The Guilford Press, 297-318.

Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28, 205-231.

Hajipour, F; Vahidi, Sh. Fathi-Azer, A. (2018). The effect of teaching problem solving method and documentary retraining on reducing anxiety and performance of elementary school students. Master's thesis. Tabriz University Faculty of Psychology and Educational Sciences. [Persian]

Hall NC, Perry RP, Goetz T, Ruthig JC, Stupnisky RH, Newall NE. (2007). Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions. Learning and Individual Differences.17(3):280–90.

Hallahan, Daniel; Pay, Lloyd, John; Kaufman, James; Weiss, Margaret and Martinez, Elizabeth. (2005). Learning disorders: basics, characteristics and effective teaching, translated by Hamid Alizadeh (2019). Tehran: Arsabaran Publications. [Persian]

Haris, M., Graham, P. (2003). Meta cognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Journal on Mental Retardation, 100(6), 365-369.

Hogan, M.J., Parker, J.D.A., Wiener, J., Watters, C., Wood, L.M., & Oke, A. (2010); "Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence"; Australian Journal of Psychology, Vol. 62, pp. 30− 41.

Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. Journal of Learning Disabilities, 40(3), 494–507.

Lavasani, M. G., Sharifian, M. S., Naghizadeh, S., & Hematirad, G. (2012).The effect of attribution retraining on academic achievement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 5845-5848. Liau.A.K.,

Liau.M.T.L.,Liau.A.W.L & Teoh.G.B.S. (2003). The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviors in Malaysian. Secondqry school students. Journal of Moral education,32.

Momeni, S., Barak, M., Kazemi, R., Abolghasemi, A. (2012).Study of the effectiveness of social Skills training on social and emotional competence among student with mathematics learning disorder. Creative Education, 3, 1307-1310. [Persian]

Moradi Delir, Z; Mikaili, F; Isazadegan, AD (2013). Comparison of the effectiveness of emotional self-regulation training and social problem solving training on social skills and academic adaptation of middle school female students in Urmia city, academic year 92-93. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Urmia University. [Persian]

Mursli, A; Ahmadi, F; and Saadat, M. (2011). Investigating the effect of problem solving teaching methods on physics learning. The 13th Iran Physics Education Conference and the 3rd Physics and Laboratory Conference, Zanjan University. [Persian]

Nirimani, M.; Rajabi, S.; Afrooz, G; and Samadikhushkhou, H. (2016). "Study of the effectiveness of learning disabilities centers in Ardabil province in improving the symptoms of students' learning disabilities", Learning Disabilities Magazine, 1(1), 109-128. [Persian]

Nirimani, M.; AlisariNasirlu, K; and Mousizadeh, T. (2013). "Comparison of the effectiveness of education focused on emotion and impulse control on academic burnout and positive and negative emotions of students with learning disabilities", Learning Disabilities Quarterly, Volume 3, Number 3 (10 consecutive), pages 79-99. [Persian]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Noami, A. (2018). "Relationship between the quality of learning experience and the academic burnout of senior professional students of Shaheed Chamran Ahvaz University", Journal of Psychological Studies of Educational Sciences and Psychology of Al-Zahra University. 2(3), 22-34. [Persian]

Ostafin, B.D. (2006). Acceptance and Commitment Training and the Reduction of Psychological Distress: A Preliminary Study. Cognitive and Behavioral Practice, 13(3), 191-197.

Petri, H. L., (1996). Motivation: Theory, research andapplication (Fourth Edition). London: Bookseller Publishing Company.

Rezaei Moghadam, K; and Rostami, S. (2009). "Documentary style of control core and academic progress of students of Shiraz University's Faculty of Agriculture". Journal of Agricultural Extension and Education Sciences of Iran. Volume 6, Number 2, pp. 115-129. [Persian]

Rostam-Oghli, Z; KhoshnodunyaiChamachai, B. (2012). "Comparison of academic conscientiousness and academic burnout in students with and without learning disabilities". Journal of Learning Disabilities, Volume 2, Number 3 (6 consecutive), 18-37. [Persian]

Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsstrom, D., Andersson, G., &Carlbring, P. (2015). Differentiating procrastinators from each other: A cluster analysis. Cognitive Behaviour Therapy, 44(6): 480-90.

Saghi, M.; and Rajaei, A. (2007). "The relationship between teenagers' perception of family functioning and their compatibility". Thought and Behavior, 3(10), 71-82. [Persian]

Salovey, P., Bedell, B.J., Detweiler, J.B & Mayer, J.D. (2000). current directions in emotional intelligence research. Handbook of emotions, Newyourk: Gailford press.

Sarrni, D All. (2000). Emotional intelligence in the Prediction of Plocement Success in the company Business in Centives. Toront, Canada: Multi – Health Systems.

Sterr, A, M. (2003). Attention performance in young adults with learning disabilities. Learning and Individual Differences, 14 (3), 125-133.

Stewart TLH, Clifton RA, Daniels LM, Perry RP, Chipperfield JG, Ruthig JC. (2011). Attributional Retraining: reducing the likelihood of failure. Soc Psychol Educ. 2011;14(1):75–92.

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, 320-333.

Vazehi Ashtiani, A., (2003).The Effect of Attribution Retraining on Attribution Style, Self-esteem, and Perseverance in Mathematics Performance of Students. [Thesis].Iran University of Medical Scienceh.

Villavicencio FT, Bernardo AB. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between selfregulation and academic achievement. Br J Educ Psychol; 83(2): 329-40.

Wang, C, Zhang, J, Li, J, Zhang, N, Zhang, Y. (2011).Effectiveness and comparison of attribution retraining group therapy: a clinical trial of out patients with major depression disorder, generalized anxiety disorder, and obsessive compulsive disorder. Journal Biomed Res. 25(5): 348-55.

Wiltz, J. (2003). Effectiveness of self–monitoring on the on-task behavior of students with moderate mental retardation. Journal Behavioral Education, 4(4), 439-447.

Wubbels, T., Brekelmans, M. &Hooymayers, H. (2008). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Faser and H. J. Walberg. Educational Enviroments, Evaluation, Antecedents and Consequences, Oxford, Pergamon Press.

Yang, H. J. (2004). Factors Affecting Student Burnout and Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical-vocational Colleges. Internationnal Journal of Educational Development. 24(3). 283-301.

Yousefi, P. A., Reavis, R. D., Kean, S. P., Calkins, S. D. (2010). The role of emotion regulation in childrens early academic success, Journal of school Psychology, 24, 3-19.

Zhang Y, Gan Y,Cham H. (2007). Perfectionism, academic burnout and end engagement. Among Chinese college students. A structural equation modeling analysis. pe

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]