



اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ناتوان حسی حرکتی

مرتضی جاویدپور^۱، میرمصطفی سعیدی اردبیلی^۲، سهراب فرج‌خواه^۳

دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۸ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ناتوان حسی حرکتی بود. پژوهش حاضر به شیوه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل صورت گرفت. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی مشغول به تحصیل مقطع متوسطه در سال ۱۴۰۰ در مدارس استثنایی شهر اردبیل بود که تعداد ۳۰ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس، با شمارش تصادفی در سه گروه قرار گرفتند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسش‌نامه استاندارد شده سازگاری اجتماعی کالیفرنیا (فرم کوتاه ۹۰ سؤالی) بود. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ و با استفاده از تحلیل واریانس یک‌متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که روش آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی نسبت به مهارت حل مسئله، اثربخشی بیشتری دارد؛ بنابراین بین گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود داشت ($p < 0.001$). یافته‌ها نشان داد آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی تأثیر دارند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزشی و پرورشی به نقش مهم

۱. دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول).

m_javidpoor@uma.ac.ir

۲. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران.

۳. کارشناسی ارشد مشاوره توانبخشی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران.

s.farajkhah@atu.ac.ir

مطالعات بین رشته‌ای در آموزش

عواطف و هیجانات و مهارت حل مسئله و هدایت مناسب آنها در برنامه‌ریزی‌های مرتبط با دانش‌آموزان پردازند.

واژگان کلیدی: آموزش تنظیم هیجان، مهارت حل مسئله، سازگاری اجتماعی، ناتوانی حسی حرکتی.



۱۲۸

دوره ۳، شماره ۱

بهار ۱۴۰۳

موفقیت کودکان در مدرسه تا حدودی به رویدادهایی بستگی دارد که آن‌ها قبل از ورود به مدرسه تجربه کرده‌اند. آمادگی کودکان برای ورود به مدرسه و موفقیت بعدی آنها در تحصیل، با جنبه‌های مختلف رشد آنها مرتبط است. عواملی از قبیل رشد جسمی، اجتماعی، شناختی، دانشی و چگونگی یادگیری در تعیین موفقیت آنها در مدرسه نقش دارند (اصلانی‌فر، بهرامی و اسدزاده، ۱۳۹۷). کودکان بسیاری هستند که ظاهری طبیعی دارند. رشد جسمی، قد و وزنشان حاکی از بهنجار بودن آنهاست و هوششان کمابیش عادی است. به‌خوبی صحبت می‌کنند و مثل همسالان خود با سایرین ارتباط برقرار می‌کنند. در خانه نیز خودیاری‌های لازم را دارند و از رفتار و اخلاق عادی برخوردارند؛ اما وقتی به مدرسه می‌روند و می‌خواهند خواندن، نوشتن و حساب را یاد بگیرند، دچار مشکلات جدی و قابل‌ملاحظه می‌شوند. این کودکان با مشکلات یادگیری در مدرسه روبه‌رو هستند و این امر، گاهی، به شکست تحصیلی و ترک تحصیل منتهی می‌شود (افروز، ۱۳۹۶).

دانش‌آموزانی مبتلا به ناتوانی جسمی و حرکتی شناخته می‌شوند که محدودیت‌های جسمی، غیرجسمی یا مشکلات سلامتی دارند و معلولیت جسمی آن‌ها مانع بروز کارآمد توانایی‌های بدنی و جسمی‌شان می‌شود (لطیفیان، بنی‌اسد و کمالی، ۱۳۹۹)؛ همچنین دانش‌آموزان ناتوان حسی حرکتی^۱ در دوره نوجوانی، با مشکلات فراوان‌تری مواجه می‌شوند؛ زیرا نوجوانی دوره‌ای است که افراد از نظر فردی و اجتماعی آسیب‌پذیری بالایی دارند و این دوره به‌عنوان زمان آشفتگی عمده شناخته می‌شود و این افراد از حمایت‌های کمتری بهره‌مند هستند (Brown, Blanchard & McGrath, 2020). معلولیت جسمی، نقصی است که به‌طور قابل توجهی بر سازگاری اجتماعی و سلامت روان فرد تأثیر می‌گذارد. کودکان با معلولیت جسمی، مشکلات فردی (Narsimulu, 2016)، هیجانی و



اجتماعی زیادی دارند (Abraham, 2018).

برای بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی، روش‌های بسیاری وجود دارد که یکی از روش‌های مؤثر در بهبود مشکلات رفتاری و هیجانی، روش آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان^۱ است (Larsson et al, 2020). مهارت‌های تنظیم هیجان شامل راهبردهای آگاهانه و غیرآگاهانه‌ای می‌باشد که برای حفظ، کاهش یا افزایش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به کار برده می‌شوند و به توانایی فهم هیجان‌ها، ابراز هیجان‌ها، تجربه هیجان‌ها و تعدیل هیجان‌ها اشاره دارند (Beck et al, 2021).

الگوی تنظیم فرایندی هیجان گروس^۲ (۲۰۰۷) بر این منطبق استوار است که راهبردهای تنظیم هیجان را می‌توان براساس زمان بروز پاسخ هیجانی تفکیک کرد (Gross & John 2012)؛ بر این اساس، هیجان، در پنج ناحیه^۳ از فرایند مولد آن قابل تنظیم است؛ انتخاب موقعیت که منظور انتخاب یا اجتناب از موقعیت براساس تأثیر هیجانی مثبت یا منفی است؛ تعدیل موقعیت که همان حل مسئله و تعدیل موقعیت به منظور تغییر اثر هیجانی است؛ آرایش توجه که مشتمل بر حواس پرتی، سرکوبگری، تمرکز و نشخوارگری است؛ تغییر شناختی که به معنی تغییر دادن معنی، ارزیابی‌ها، تفسیرها و چارچوب‌بندی مجدد است؛ و تعدیل پاسخ‌های تجربه‌ای، رفتاری و جسمی که شامل تمرین، ورزش، دارو، تنش‌زدایی و فرونشانی پاسخ‌های رفتاری است (اسمعیلی، اقدسی و پناه‌علی، ۱۴۰۰). بررسی‌های محدودی در زمینه تأثیر مداخلات مهارت‌های تنظیم هیجان بر دانش‌آموزان انجام شده است؛ برای مثال، نتایج پژوهش دنیل، ابدل-بکی و هال^۴ (۲۰۲۰) نشان داد که تنظیم هیجان از طریق کاهش نشانگان درونی‌سازی و برون‌سازی باعث بهزیستی و سازگاری کودکان و نوجوانان می‌شود. نتایج پژوهش آنه‌کاترین^۵ (۲۰۲۰) نشان داد که بین تنظیم هیجان و سازگاری رابطه معناداری وجود دارد.



۱۳۰

دوره ۳، شماره ۱
بهار ۱۴۰۳

1. Emotion regulation
2. Gross's excitement process regulation model
3. Five regions
4. Daniel, Abdel-Baki, & Hall
5. Anne-Kathrin

پژوهش چرونسکی^۱ (۲۰۱۹) نشان داد که قوانین اجتماعی و هنجارهای رفتاری تحمیل شده از سوی جامعه، نوجوانان را در مقابل چالشی دشوار برای سازگارشدن با این قواعد قرار می دهد.

در پژوهشی دیگر شافر^۲ و دیگران (۲۰۱۷) گزارش کردند که راهبردها و مهارت‌های تنظیم هیجان باعث کاهش افسردگی و اضطراب و سازگاری بیشتر جوانان شد. شیبانی، میکائیلی و نریمانی (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی، به این نتیجه رسیدند که آموزش تنظیم هیجان باعث کاهش استرس، اضطراب، افسردگی و تحریک‌پذیری دانش‌آموزان مبتلا به بدتنظیمی خلق شد. رنجبر نوشری و دیگران (۱۳۹۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان باعث افزایش سازگاری در دانشجویان شد.

یکی دیگر از راه‌های افزایش سازگاری اجتماعی، مهارت حل مسئله^۳ به معنای توانایی برنامه‌ریزی، سازماندهی، اقدام، ارزشیابی، اتخاذ تصمیم و خلاصه‌کردن است (Gerkenmeyer et al, 2013). این مهارت شامل ترکیبی از چند مؤلفه روان‌شناختی اعم از شناخت، عاطفه و محیط می‌باشد که مؤلفه‌های شناختی به معنی انتقال دانش عمومی به موقعیت‌های خاص، مؤلفه‌های عاطفی شامل تمرکز بر کار، تعهد در حل مسئله، انگیزه برای حل مسئله، صراحت و تحمل ابهام و مؤلفه‌های محیطی متشکل از فشارهای بیرونی است که در مقابل شخص قرار دارد و ناشی از عامل زمان یا فشارهای اجتماعی مشابه است (داودی، شاملی و هادیان‌فرد، ۱۳۹۸). مهارت حل مسئله یک فرایند گام‌به‌گام، هدفمند، کارآمد و منظم است، این روش معمولاً شامل آموزش صریح در مراحل و مهارت‌های مختلف از طریق ترکیبی از تکنیک‌های شناختی و رفتاری می‌باشد (Kristen et al, 2017). توانایی حل مسئله اجتماعی شامل فرایندهای شناختی سطح بالا است که نیاز به مقابله مناسب با مشکلات مختلف تنش‌زا در زندگی دارد (Omura, et al, 2017). کاربرد آموزش مهارت حل مسئله در آموزش و پرورش به ارتقای سطح کیفی دانش‌آموزان کمک می‌کند و



1. Chervonsky
2. Schafer et al
3. Problem-solving skills



دانش‌آموزان را به استقلال و خودکفایی در حل مسائل روزمره زندگی می‌رساند و آن‌ها را جهت ورود به زندگی اجتماعی واقعی، نامتجانس و پیچیده داخل و خارج مدرسه آماده می‌کند (غریبی و بهاری زر، ۱۳۹۴). حل مسئله و آفرینندگی در بالاترین سطح فعالیت روان‌شناختی انسان جا دارند و ارزشمندترین اهداف تربیتی و آموزشی محسوب می‌گردند؛ در واقع، هدف عمده همه نهادهای تربیتی و آموزشی ایجاد توانایی مهارت حل مسئله در افراد می‌باشد (فرنام، ۱۳۹۷). بارنز وانگ و اوبرین (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که مهارت حل مسئله به کودکان کمک می‌کند تا در مدرسه و زندگی موفقیت‌های اجتماعی کسب کنند.

از ضروریات برنامه‌های هر نظام آموزشی توجه به نیازهای تمامی افراد و جامعه تحت پوشش خود می‌باشد که افراد دارای ناتوانی‌های حسی حرکتی نیز جزئی از آن‌ها تعریف می‌شوند که این مسئله خود بر اهمیت و ضرورت توجه به فرایند آموزش و پیشرفت تحصیلی آنان تأکید می‌کند. از سویی دیگر، ارائه روش‌های درمانی مناسب در جهت درمان و بهبود شرایط آنان از دیگر ضروریات تحقیق در این حوزه می‌باشد. هدف از این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ناتوان حسی حرکتی بود؛ بنابراین مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله چگونه می‌توانند در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی و حرکتی موثر باشند؟

روش

پژوهش حاضر به شیوه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۰ در مدارس استثنایی شهر اردبیل بود که تعداد ۳۰ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس با شمارش تصادفی در سه گروه قرار گرفتند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسش‌نامه استاندارد شده سازگاری اجتماعی کالیفرنیا (فرم کوتاه ۹۰ سؤالی) بود. در این پژوهش برای گروه‌های آزمایشی ۱، (۱۰ نفر آموزش تنظیم هیجان) و گروه آزمایشی ۲،

(۱۰ نفر آموزش مهارت حل مسئله) در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و هفته‌ای یک‌بار برگزار گردید؛ اما گروه سوم، یعنی گروه کنترل، که شامل ۱۰ نفر دانش‌آموز بودند، هیچ آموزشی دریافت نکردند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل علاقه و توانایی کافی برای انجام جلسات آموزشی، زمان کافی و رضایت کامل برای انجام جلسات، عدم معلولیت ذهنی و روانی بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند پژوهش بود. در این پژوهش روند تحقیق و نقش آزمودنی‌ها به‌طور شفاف به افراد توضیح داده شد و بیان گردید که این تحقیق چه از لحاظ مداخله و چه از نظر روش اندازه‌گیری اطلاعات، خطر و آسیبی برای آنها ندارد؛ همچنین درخصوص حفظ داده‌های جمع‌آوری‌شده، مخصوصاً در مورد متغیرهای ویژگی‌های شخصی اطمینان داده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده، از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی با کمک آزمون تحلیل واریانس تک‌متغیره توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱، استفاده گردید. در ادامه، مطابق جداول شماره ۱ و ۲ محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان و آموزش مهارت حل مسئله ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه محتوای آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان

به تفکیک جلسات به روش گراس^۱ (۲۰۰۷)

| جلسه | محتوای جلسه |
|------|--|
| اول | آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه و اعضا، بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی افراد درباره اهداف شخصی و گروهی، بیان منطق و مراحل مداخله و بیان چهارچوب و قواعد جلسات |
| دوم | آموزش هیجانی، شناخت هیجان‌ها و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاع از ابعاد مختلف هیجان‌ها و آگاهی از آثار کوتاه‌مدت و بلندمدت هیجان‌ها |
| سوم | ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی، تشریح عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آنها، نقش هیجان‌ها در برقراری ارتباط با دیگران و تأثیرگذاری بر آنها و گفتگو درباره سازماندهی و برانگیزاندن رفتار انسان با استفاده از مثال‌هایی از تجربه‌های واقعی |





| جلسه | محتوای جلسه |
|-------|--|
| چهارم | ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان، جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبردهای حل مسئله و آموزش مهارت‌های بین‌فردی شامل گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض |
| پنجم | آموزش گسترش توجه، تغییر توجه و متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی |
| ششم | ارزیابی شناختی و تغییر آن، شناسایی ارزیابی‌های غلط و آثار آنها بر روی حالت‌های هیجانی و آموزش راهبرد ارزیابی مجدد یا بازارزیابی |
| هفتم | آموزش تعدیل پاسخ، تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش مواجهه، ابراز هیجان، تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس و اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی |
| هشتم | آموزش تعدیل پاسخ، تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش مواجهه، ابراز هیجان، تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس و اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی |

جدول ۲: خلاصه جلسات برنامه آموزشی مهارت حل مسئله گلدفرید و دزوریل^۱ (۲۰۰۱)

(عظیمی، قربانعلی‌پور و فرید، ۱۳۹۲)

| جلسه | محتوای جلسه |
|-------|--|
| اول | معارفه و آشنایی اعضا با یکدیگر، بیان انکارناپذیر بودن مسئله در زندگی، پرسش از اعضا درباره شیوه‌هایی که قبلاً برای حل مسائل خود استفاده می‌کردند، معرفی کلی رویکرد حل مسئله و مراحل آن و بیان ضرورت آشنایی با آن، تعیین رئیس و ساختار کلی جلسات و اهداف آموزشی، توافق بر سر انتظارات بین اعضای گروه و درمانگر، ارائه تعیین تکلیف برای جلسه بعد. |
| دوم | مرور تکالیف جلسه گذشته، معرفی مرحله اول (تشخیص و توصیف مسئله، فهرست‌بندی و انتخاب مهمترین مسئله)، انجام تکالیف گروهی و اصلاح و بیان اشکالات تکلیف خانگی جلسه پیش، ارائه یک جزوه درباره حل مسئله جهت آشنایی بیشتر، تعیین تکلیف برای جلسه بعد، دریافت بازخورد. |
| سوم | مرور تکلیف و سؤال از اعضا درباره مشکلات احتمالی هنگام انجام تکالیف، انجام تکلیف در گروه، تعیین تکلیف برای جلسه آینده، دریافت بازخورد. |
| چهارم | مرور تکالیف جلسات قبل، انجام تکالیف در گروه، تعیین تکلیف برای جلسه بعد، دریافت بازخورد. |

¹ Goldfried & Desorilla

| جلسه | محتوای جلسه |
|------|---|
| پنجم | مرور تکلیف، آموزش تکنیک دوستون با معایب و مزایای راه‌حل‌ها، تعیین تکلیف برای جلسه بعد، دریافت بازخورد. |
| ششم | مرور تکالیف، ادامه تکنیک دوستون و انتخاب مناسب‌ترین راه‌حل، تعیین تکلیف، دریافت بازخورد. |
| هفتم | دریافت بازخورد درباره مشکلات مربوط به جلسه گذشته، بررسی نتیجه و به‌کارگیری راه‌حل انتخاب شده، تعیین تکلیف، دریافت بازخورد. |
| هشتم | مرور جلسات، دریافت بازخورد کلی درباره راه‌حل انتخاب شده، بررسی میزان موفقیت یا شکست راه‌حل انتخاب شده و دلایل شکست احتمالی راه‌حل، انتخاب راه‌حل دیگر در صورت کارساز نبودن راه‌حل به‌کارگرفته شده، دریافت بازخورد کلی نسبت به کل جلسات. |



ابزار اندازه‌گیری

ابزار اصلی مورد استفاده در این تحقیق، پرسش‌نامه است. پرسش‌نامه یکی از ابزارهای رایج تحقیق و روشی مستقیم برای کسب داده‌های پژوهش است. پرسش‌نامه، مجموعه‌ای از پرسش‌های هدف‌دار است که با بهره‌گیری از مقیاس‌های گوناگون، نظر و دیدگاه فرد یا پاسخ‌گو را مورد سنجش قرار می‌دهد. در این مطالعه به منظور سنجش متغیر مورد نظر، از پرسشنامه استاندارد سازگاری اجتماعی کالیفرنیا ثورپ، کلارک و تیگز^۱ (۱۹۳۹) استفاده خواهد شد.

پرسش‌نامه استاندارد شده سازگاری اجتماعی کالیفرنیا^۲:

این پرسش‌نامه توسط ثورپ، کلارک و تیگز در سال ۱۹۳۹ برای اولین بار منتشر و در سال ۱۹۵۳ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. هدف از ساخت این پرسش‌نامه ارزیابی سازگاری می‌باشد. این فرم آزمون، نیم‌رخ اجتماعی فرد را اندازه‌گیری می‌کند و نمره سازگاری اجتماعی کلی از نمره‌های مقیاس فرعی به‌دست می‌آید (توزنده جانی و دیگران، ۲۰۰۷). هماهنگی درونی آزمون به‌وسیله دونیمه کردن با روش اسپیرمن برای خرده‌آزمون‌های سازگاری اجتماعی از (۰/۸۷) تا (۰/۹۰) گزارش شده است که نشان

1. Thorpe, Clark & Tieg
2. Standardized California Social Adjustment Questionnaire

می‌دهد تمام سؤالات شش زیرمقیاس از انسجام درونی مناسبی برخوردارند (خدایاری‌فرد و دیگران، ۱۳۸۵). اعتبار و پایایی برای مقیاس سازگاری شخصی در حدود ۰/۸۹ تا ۰/۹۱ و برای مقیاس سازگاری اجتماعی در حدود ۰/۸۷ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. این ضرایب برای مقیاس‌های فرعی آزمون در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ و برای کل آزمون ۰/۹۲ تا ۰/۹۳ قرار دارد (توزنده جانی و دیگران، ۲۰۰۷).

یافته‌ها

در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی مربوط به سازگاری اجتماعی در گروه‌های مورد مطالعه گزارش شده است.



جدول ۳: شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق در گروه‌های آزمایش و کنترل

| گروه | پیش‌آزمون | پس‌آزمون |
|-------------------|-----------|----------|
| کنترل | | |
| میانگین | ۳۷/۱۱ | ۴۶/۰۹ |
| انحراف استاندارد | ۷/۴۶ | ۶/۴۹ |
| آموزش تنظیم هیجان | | |
| میانگین | ۳۳/۲ | ۱۹/۰۰ |
| انحراف استاندارد | ۳/۱۶ | ۳/۷۷ |
| مهارت حل مسئله | | |
| میانگین | ۳۲/۸۸ | ۳/۱۸ |
| انحراف استاندارد | ۲۱/۱۳ | ۲/۶۹ |

همان‌طور که جدول بالا نشان می‌دهد، تفاوت زیادی در مرحله پیش‌آزمون (۳۳/۲) آموزش تنظیم هیجان و پیش‌آزمون (۳۲/۸) گروه مهارت حل مسئله در مقدار میانگین‌های به‌دست‌آمده مشاهده نگردید؛ اما در مرحله پس‌آزمون تفاوت میانگین نمرات آموزش تنظیم هیجان (۱۹/۰۰) و میانگین نمرات گروه مهارت حل مسئله (۳/۱۸) مشاهده شد؛ بنابراین جهت تعیین معنادار بودن این تفاوت از تحلیل واریانس استفاده شده است. داده‌های حاصل از تحلیل واریانس نمرات پس‌آزمون سازگاری اجتماعی در دو گروه آزمایش و گواه در ادامه گزارش شده است.

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی...

جدول ۴: داده‌های جمعیت‌شناختی متغیرهای تحقیق

| متغیر | نوع | فراوانی |
|-------------|--------------|---------|
| جنسیت | دختر | ۱۵ |
| | پسر | ۱۵ |
| میانگین سنی | گروه آزمایش | ۱۷/۷۰ |
| | گروه کنترل | ۱۶/۹۰ |
| نوع ناتوانی | مادرزادی | ۲۱ |
| | تروما و محیط | ۹ |

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس تأثیر آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان

| متغیر | آزمون | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | میزان تأثیر | توان آزمون |
|-------------------|----------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|-------------|------------|
| آموزش تنظیم هیجان | پیش‌آزمون گواه | ۶۰۱/۶۱ | ۱ | ۶۰۱/۶۱ | ۸۵/۶۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۳ | ۰/۸۹ |
| مهارت حل مسئله | پیش‌آزمون گروه | ۱۰۴/۲۱ | ۱ | ۱۰۴/۲۱ | ۳۴/۱۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۵ | ۰/۹۳ |

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات پس‌آزمون گروه گواه و آزمایش در متغیر سازگاری اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد ($F=85/63, p>0/001$) و ($F=34/18, p>0/001$). یعنی اثر آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر متغیر سازگاری اجتماعی مؤثر بوده است و تفاوت معناداری بین گروه گواه و آزمایش وجود دارد.

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس در متغیر سازگاری اجتماعی در گروه‌های مورد مطالعه

| منابع پراکندگی | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | مجدور ایتا | توان آزمون |
|----------------|---------------|------------|-----------------|----------|--------------|------------|------------|
| پیش‌آزمون گروه | ۴۳۷۰۷۷/۳۵ | ۱ | ۴۳۷۰۷۷/۳۵ | ۱۱۹۹۳/۴۹ | ۰/۰۰۱ | | |
| خطا | ۹۶۶۴/۸۵ | ۲ | ۳۲۲۱/۶۱ | ۸۸/۴۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۲۶ | ۱ |
| کل | ۱۶۷۰۹/۰۰ | ۳۰ | ۳۶/۴۴ | | | | |



چنانچه در جدول فوق ملاحظه می‌شود، پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون، به روش تحلیل واریانس، اثر معنی‌دار برای عامل سازگاری اجتماعی وجود دارد ($p > 0/001$)؛ به طوری که آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی تأثیر دارد.

جدول ۷: نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه پیشرفت تحصیلی در گروه‌های مورد مطالعه

| متغیر | گروه‌ها | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|-----------------|-------------------|---------------|----------------|--------------|
| سازگاری اجتماعی | آموزش تنظیم هیجان | -۳/۸۰ | ۲/۲۰ | ۰/۵۴۱ |
| | مهارت حل مسئله | -۲۸/۵۳ | ۲/۲۰ | ۰/۰۰۱ |
| سازگاری اجتماعی | مهارت حل مسئله | -۲۷/۵۳ | ۲/۲۰ | ۰/۰۰۱ |
| | گواه | | | |

چنانچه در جدول بالا مشاهده می‌شود بین تأثیر آموزش تنظیم هیجان نسبت به مهارت حل مسئله تفاوت معناداری در سطح ($p > 0/001$) وجود دارد؛ بدین صورت که تفاوت میانگین دو گروه برابر با $-۳/۸۰$ است که نشان‌دهنده معناداری آن است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت روش آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی نسبت به مهارت حل مسئله اثربخشی بیشتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر باهدف اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی انجام شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که بین میانگین نمره سازگاری اجتماعی پس از آموزش تنظیم هیجان در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های لیونگ و دیگران (۲۰۱۶) و کریستین و دیگران (۲۰۱۷) که نشان داده‌اند مداخله یکپارچگی حسی حرکتی و تفکرات مثبت و تشویق به سمت وسوی این ایده منجر به بهتر شدن مشکلات دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری می‌شود، همسو است. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که در روش آموزش تنظیم هیجان موضوعاتی مانند ابراز هیجان، تنظیم

هیجان و ارزیابی مجدد آن مدنظر قرار می‌گیرد؛ در واقع، این شیوه آموزشی زمینه تولید پاسخ‌های منعطف نسبت به تجربه‌های هیجانی شدید مثل اضطراب، خشم و غم را فراهم می‌کند. مهارت‌های تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا به‌جای پاسخ‌های واکنشی، رویکردی را اتخاذ نمایند که با استفاده از این مهارت‌ها نشانه‌های هیجانی را تعدیل کنند (Beck et al, 2021).



تنظیم هیجان واکنش‌های جسمانی به استرس‌ها را تعدیل کرده، آسیب ناشی از آن را می‌کاهد؛ در نتیجه، این عوامل می‌توانند توجیه‌کننده اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ناتوان حسی حرکتی باشند. پس می‌توان این‌گونه بیان کرد که از طریق به‌کارگیری مداخله تنظیم هیجان، می‌توان انتظار سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی را داشت؛ چرا که فنون و تکنیک‌های مورد استفاده در این روش شیوه‌های عملی یا فعالیت‌هایی هستند که افراد به‌طور روزمره، در زندگی خود انجام می‌دهند و فنون مورد استفاده در آن نه تنها از سطح افسردگی افراد می‌کاهد، بلکه راه و روش درست زندگی کردن و در نتیجه رضایتمندی از زندگی و در نهایت، سعادت‌مندی را نیز به افراد آموزش می‌دهد. در این زمینه می‌توان گفت که نقص در توانایی‌های تنظیم هیجان منجر به افزایش عواطف منفی و کاهش عواطف مثبت می‌شود و در نتیجه، رفتارهای ناکارآمد برای اجتناب از هیجان‌های منفی شکل می‌گیرد و از سوی دیگر، هیجان‌های منفی مثل ترس، غم و اندوه اغلب خودکنترلی را کاهش می‌دهند (رنجبر نوشری و دیگران، ۱۳۹۷)؛ بنابراین، آموزش مهارت‌هایی که متمرکز بر درک، اصلاح و پذیرش هیجان‌های منفی باشد، افزایش سازگاری را به دنبال دارد.

نتایج تحقیق در خصوص فرضیه تأثیر روش مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی، نشانگر این بود که آموزش روش مهارت حل مسئله بر متغیر سازگاری اجتماعی مؤثر بوده است و تفاوت معناداری بین گروه گواه و آزمایش وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج به‌دست آمده از پژوهش‌های غریبی و بهاری زر (۱۳۹۴) و فرنام (۱۳۹۷) که نشان داده‌اند با به‌کارگیری مهارت حل مسئله در فرایند



پیشرفت تحصیلی کودکان دارای ناتوانی حسی حرکتی شرایط تحصیلی آنها نسبت به شرایط قبل بهبود مثبت و قابل قبولی داشت، در یک جهت قرار دارد؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی یک ابزار مفید است که طی آن فرد تلاش می‌کند تا پاسخ‌های مقابله‌ای مؤثر یا سازگارانه را برای موقعیت‌های مشکل ویژه که در زندگی روزمره با آنها روبه‌رو است کشف یا ابداع کند؛ چرا که پاسخ مؤثر فوری یا آشکار نیست یا مناسب نمی‌باشد و توانایی حل مسئله اجتماعی شامل فرایندهای شناختی سطح بالا است که نیاز به مقابله مناسب با مشکلات مختلف تنش‌زا در زندگی دارد (توشیماسا و دیگران، ۲۰۱۷). طبق نتایج به دست آمده می‌توان این‌گونه بیان کرد که از طریق به‌کارگیری مداخله مهارت حل مسئله، می‌توان انتظار سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی را داشت؛ چرا که این روش یک فرایند گام‌به‌گام، هدفمند، کارآمد و منظم است. این مهارت معمولاً شامل آموزش صریح در مراحل و مهارت‌های مختلف از طریق ترکیبی از تکنیک‌های شناختی و رفتاری می‌باشد (Kristen et al, 2017).

نتایج تحقیق در خصوص مقایسه اثربخشی روش آموزش تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی نشان داد که روش آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی نسبت به مهارت حل مسئله اثربخشی بیشتری دارد؛ بنابراین می‌توان این‌گونه بیان کرد که از طریق به‌کارگیری روش آموزش تنظیم هیجان می‌توان در مسیر سازگاری اجتماعی کودکان دارای ناتوانی قدم‌های اثربخشی برداشت. تنظیم هیجان و مخصوصاً راهبرد مثبت بازاریابی شناختی هیجان‌ات، باعث کاهش احساسات منفی و افزایش احساسات مثبت و رفتار سازگارانه افراد می‌شود. افرادی که مهارت هیجانی بالایی دارند، سبک زندگی خود را به‌گونه‌ای ترتیب می‌دهند که پیامدهای منفی کمتری را تجربه کنند. آن‌ها همچنین در ایجاد و حفظ روابط کیفی بالا مهارت زیادی دارند؛ برعکس، افرادی که توانایی تنظیم هیجانی پایینی دارند، در مواجهه با استرس‌های زندگی و سازگاری، انطباق ضعیف‌تری خواهند داشت و در نتیجه، بیشتر به افسردگی و ناامیدی و دیگر پیامدهای منفی زندگی مبتلا

می‌شوند؛ علاوه بر این، همان‌گونه که نتایج تحقیقات نشان می‌دهد توانایی افراد در تنظیم هیجان و مدیریت و نظم‌دهی بر هیجان‌اتشان، بر بهزیستی ذهنی آنها که در واقع شامل ابعاد مختلف بهزیستی، همچون بهزیستی اجتماعی و بهزیستی هیجانی است، تأثیر می‌گذارد، و این مهم نیز موجب کاهش مشکلات روانی و افزایش سازگاری افراد با مسائل زندگی و در نتیجه بهبود روابط فرد با دیگران می‌شود (درگاهی و دیگران، ۱۳۹۴).

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که روش آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی حسی حرکتی نسبت به مهارت حل مسئله اثربخشی بیشتری دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که، عواطف و احساسات و مدیریت و کنترل مناسب آن نقش مهمی در روابط بین فردی و تعاملات اجتماعی و هم‌چنین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. یکی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، مقطعی بودن آن است که برای برطرف نمودن این محدودیت و تعمیم نتایج این مطالعه پیشنهاد می‌شود بررسی اثربخشی تنظیم هیجان و مهارت حل مسئله به صورت دوره‌ای و برای دیگر دانش‌آموزان نیز انجام شود. آن‌گاه می‌توان با اطمینان بیشتری به این یافته‌ها اتکا نمود و امکان مقایسه در میان دانش‌آموزان نیز فراهم می‌شود؛ همچنین پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی با این رویکرد آموزشی توسط متخصصان روان‌شناسی به‌منظور کمک به این دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد؛ همچنین برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، بهتر است این پژوهش در سایر شهرها و مناطق دارای فرهنگ‌های متفاوت با بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی اجرا شود.

سپاسگزاری

پژوهش حاضر هیچ‌گونه تعارض منافی برای نویسندگان در بر ندارد. محققان از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش مراتب تشکر و قدردانی را اعلام می‌دارند.



منابع و مأخذ

- اسمعیلی، سحر؛ اقدسی، علی‌نقی و پناه‌علی، امیر (۱۳۹۰). «مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های بین فردی بر تاب‌آوری دختران». *مجله روان‌شناسی اجتماعی*. ۵۹: ۱۱۳-۱۰۱.
- اصلانی‌فر، عصمت؛ بهرامی، هادی و اسدزاده، حسن (۱۳۹۷). «اثربخشی گروه درمانی مثبت‌گرا در ارتقای تاب‌آوری و عزت نفس زنان مطلقه». *زن و خانواده*. ۱۲: ۹۷-۱۱۱.
- افروز، غلامعلی (۱۳۹۶). *درآمدی بر روان‌شناسی و تربیت کودکان استثنایی*. تهران: دانشگاه تهران.
- خدایاری‌فرد، محمد؛ رحیمی‌نژاد، عباس؛ هومن، حیدرعلی و غباری‌بناب، باقر (۱۳۸۵). «عوامل مرتبط با سازگاری اجتماعی در کودکان ایتارگر و غیرایتارگر شهر تهران». *گزارش نهایی پژوهش بنیاد مستضعفان تهران*. ۱۱۴-۱.
- داودی، مریم؛ شاملی، لیلی و هادیان‌فرد، حبیب (۱۳۹۸). «اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سندرم خستگی مزمن و ادراک درد در افراد مبتلا به مولتیپل اسکلروزیس». *روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*. ۲۵ (۳): ۲۶۵-۲۵۰.
- درگاهی، شهریار؛ زراعتی، مصطفی؛ قمری کیوی، حسین؛ اعیادی، نادر و حقانی، مجتبی (۱۳۹۴). «تأثیر برنامه آموزشی تنظیم هیجان بر بهزیستی هیجانی و رضایت زناشویی زنان نابارور». *پرستاری ایران*. ۹۳-۹۴: ۱۵۱-۱۶۲.
- رنجبر نوشری، فرزانه؛ بشرپور، سجاد؛ حاجلو، نادر و نریمانی، محمد. (۱۳۹۷). «تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکنترلی، سبک‌های تغذیه و شاخص توده بدنی دانش‌آموزان دارای اضافه وزن». *آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*. ۶ (۲): ۱۳۳-۱۲۵.
- شببانی، حسین؛ میکائیلی، نیلوفر و نریمانی، محمد. (۱۳۹۷). «اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر استرس، اضطراب، افسردگی و تحریک‌پذیری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال تنظیم خلقی». *پرستاری روان‌پزشکی ایران*. ۵ (۶): ۴۴-۳۷.
- عظیمی، فاطمه؛ قربانعلی‌پور، مسعود و فرید، ابوالفضل (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله، موفقیت و شادکامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۰-۹۱». *تدریس تحقیق*. ۱: ۳۵-۴۲.
- غریبی، حسن و بهاری زر، کیسفا (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش حل مسئله بر خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش‌آموزان». *آموزش و ارزشیابی*. ۳۲: ۷۸-۶۱.
- فرنام، علی (۱۳۹۷). «اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله و کنترل خشم بر کاهش تعارض والدین و نوجوانان دانش‌آموزان پسر». *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. ۲۹: ۱۷۶-۱۴۹.



- لطیفیان، مریم؛ بنی‌اسد، اسما و کمالی، محمد. (۱۳۹۹). بررسی ابعاد اجتماعی معلولیت، یک مرور نظام‌مند. پژوهشنامه مددکاری اجتماعی. ۷(۲۶): ۱۰۱-۵۳.

- Abraham, B. K. (2018). "Physical and psycho-social issues of physically challenged children". *International Journal of Current Advanced Research*. 7(5): 12731-12735.
- Anne-Kathrin S. (2020). "Emotion regulation in educational contexts: The role of positive strategies and self-control". *PhD Thesis. Darmstadt: Technische University*.
- Barnes, T.N.; Wang, F. & O'Brien, K.M. (2018). "A meta-analytic review of social problem-solving interventions in preschool settings". *Infant and Child Development*. 27(5): 1-22.
- Beck, KB.; Conner CM.; Breitenfeldt, KE.; Northrup, JB.; White, SW. & Mazefsky, CA. (2021). "Assessment and treatment of emotion regulation impairment in autism spectrum disorder across the life span: Current state of the science and future directions". *Psychiatric Clinics of North America*. 44(1): 95-110.
- Brown, M.; Blanchard, T. & McGrath, R.E. (2020). "Differences in self-reported character strengths across adolescence". *Journal of Adolescence*. 79: 1-10.
- Chervonsky, E. & Hunt, C. (2019). "Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation". *Emotion*. 19(2): 270.
- Daniel S. K.; Abdel-Baki, R. & Hall G. B. (2020). "The protective effect of emotion regulation on child and adolescent wellbeing". *Journal of Child and Family Studies*. 29: 2010-2027.
- Gerkenmeyer, J.; Johnson, C.; Scott, E.; Oruche, U.; Lindsey, L.; Austin, J. & Perkins, S. (2013). "Problem-solving intervention for caregivers of children with mental health problems". *Archives of Psychiatric Nursing*. 27(3): 112-120.
- Gross, J.J. & John, O.P. (2012). "Wise emotion regulation". In L. Feldman Barrett & P. Salovey (Eds), *the wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford.
- Gross, J.J. (2007). "Emotion regulation in adulthood: Timing is everything". *Current Directions in Psychological Science*. 10(3): 214-219.



- Kristen, L. M.; Stephen, W., S.; Michelle M. C. & Ann P. D. (2017). "A Review of Social Problem-Solving Interventions: Past Findings". *Current Status, and Future Directions*. 87(1): 71-102.
- Larsson KH.: Andersson G.; Stern H. & Zerrqvist M. (2020). "Emotion regulation group skills training for adolescents and parents: A pilot study of an add-on treatment in a clinical setting". *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 25(1): 141-155.
- Leung, C.; Chan, S.; Lam, T.; Yau, S. & Tsang, S. (2016). "The effect of parent education program for preschool children with developmental disabilities: A randomized controlled trial". *Research in Developmental Disabilities*. 56: 18-28.
- Narsimulu (2016). "Self-Efficacy in Students with and Without Physical Impairment". *International Journal of Indian Psychology*. 3(3): 1-9.
- Omura, M.; Maguire, J.; Levett-Jones, T. & Stone, T. E. (2017). "The effectiveness of assertiveness communication training programs for healthcare professionals and students: A systematic review". *International Journal of Nursing Studies*. 76:120-128.
- Schafer, JO.; Naumann, E.; Holmes, E.; Tuschen-Caffier, B. & Samson, AC. (2017). "Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review". *Journal of Youth and Adolescence*. 46(2): 261-276.
- Thorpe, L. P.; Clark, W. W. & Tiegs, E. W. (1939). *California Test of Personality-Elementary, Form A*. Los Angeles. California: California Test Bureau.
- Toshimasu, M.; Takahashi, F.; Koseki, S. & Shimada H. (2017). "Developmental trends in children's aggression and social problemsolving". *Appl Dev Psychol*. 30 (3): 265-272.
- Touzandeh Jani, H.; Sadighi, K.; Najat, H. & Kamalpour, N. (2007). "Proportional effectiveness of cognition- behavioral training of self - steam on students social adaptation". *knowledge and research in educational sciences*. 21(16): 41-56





The effectiveness of training emotion regulation and problem solving skills on the social adjustment of sensory-motor disabled students

Morteza Javidpour, Mir Mostafa Saiedi Ardabili, Sohrab Farajkhah

Abstract

The aim of the present study was to determine the effectiveness of teaching emotion regulation and problem solving skills on the social adaptation of sensory-motor disabled students. The present research was conducted in an experimental way, pre-test, post-test with a control group. The statistical population included students with sensory-motor disabilities studying in secondary school in the year 1400 in the exceptional schools of Ardabil city, 30 of them were randomly counted into three groups. The measurement tools included: standardized California Social Adjustment Questionnaire (short form of 90 questions), Gross emotion regulation training program, and problem solving skills by the method of Goldfried and Desorilla. Data were analyzed with SPSS version 21 software and using multivariate analysis of covariance test. The results showed that the emotion regulation training method (impact rate 0.93) is more effective on the social adaptation of students with sensory-motor disabilities than problem solving skills (impact rate 0.45); The findings show that emotion regulation training and problem solving skills have an effect on the social adaptation of students with sensory-motor disabilities; It is suggested that educational officials pay attention to the important role of emotions and emotions and their appropriate guidance in planning related to students.

Keywords: Teaching emotion regulation, problem solving skills, social adaptation, sensorimotor disability, students