

اثر بخشی آموزش شفقت به خود بر تنظیم هیجان دانش آموزان دختر مبتلا به اختلال

یادگیری خاص

عارفه ابویی^۱، کاظم برزگر بفرویی^۲ و مهدی رحیمی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۹

چکیده

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد اختلالات یادگیری مشکلات فراوانی را در زمینه‌های مختلف به خصوص هیجانات، برای دانش آموزان ایجاد می‌کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش شفقت به خود بر تنظیم هیجان دانش آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص انجام شد. روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون به همراه گروه گواه بود. جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری در مقطع ششم ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. گروه نمونه شامل ۳۰ دانش آموز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد پنج مدرسه انتخاب و سپس دانش‌آموزانی که شرایط مورد نیاز برای ورود به پژوهش را داشتند (با توجه به پرسشنامه کلورادو، آزمون هوش ریون، پرونده تحصیلی آن‌ها و نظر معلم)، انتخاب شدند و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل). از هر دو گروه، پیش از اعمال مداخله، پیش‌آزمون (پرسشنامه تنظیم هیجان گراس و جان) گرفته شد سپس گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش شفقت به خود قرار گرفت. پس از اعمال مداخله آزمایشی، پس‌آزمون از هر دو گروه آزمایش و کنترل به عمل آمد تا میزان تنظیم هیجان بار دیگر سنجیده شود. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش شفقت به خود بر تنظیم هیجان و بعد ارزیابی مجدد اثرگذار بوده است ($p < 0.01$)، اما بر بعد فرونشانی اثری نداشته است. این یافته‌ها حاکی از آن است که این آموزش می‌تواند در بهبود تنظیم هیجان این دانش آموزان مؤثر باشد؛ پس می‌توان از این آموزش در جهت کاهش مشکلات هیجانی این دانش آموزان استفاده نمود و این آموزش را در مدارس و مراکز اختلالات یادگیری به کار برد.

واژگان کلیدی: شفقت به خود، تنظیم هیجان، اختلال یادگیری خاص.

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

^۲ نویسنده مسئول: دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
(k.barzegar@yazd.ac.ir)

^۳ دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، پردیس علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

مقدمه

اختلال یادگیری خاص^۱ در راهنمای تشخیص و آماری اختلال‌های روانی ویرایش پنجم^۲، به معنای نقص در مهارت‌های تحصیل عمومی است که در زمینه‌های خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری آشکار می‌شود و مشکل قابل توجهی در زمینه پیشرفت تحصیلی، عملکرد شغلی و یا فعالیت‌های روزمره زندگی برای فرد ایجاد می‌کند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۳، ۲۰۱۳). در این اختلال موفقیت یک دانش‌آموز به طور قابل توجهی پایین‌تر از حدی است که بر مبنای هوش اندازه‌گیری شده فرد به وسیله آزمون، از او انتظار می‌رود (ژانگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). این اختلال حالت‌هایی مثل بدکاری جزئی مغزی، معلولیت‌های ادراکی آسیب مغزی، خوانش پریشی و زبان پریشی تحولی را شامل می‌شود، اما کودکانی که از ابتدا در نتیجه معلولیت‌های حرکتی، دیداری یا شنیداری، یا اختلال هیجانی، یا محرومیت‌های اقتصادی، فرهنگی یا محیطی و یا کم‌توانی ذهنی، به ناتوانی‌های یادگیری مبتلا شده‌اند را دربر نمی‌گیرند (مک دوئل^۵، ۲۰۱۸). اختلالات یادگیری به طور متوسط ۱۰ تا ۲۰ درصد جمعیت دانش‌آموزی را دربر می‌گیرد و در پسران بیشتر از دختران و به نسبت ۲ به ۱ تا ۴ به ۱ متغیر است (بیست و نهمین گزارش سالانه کنگره آموزش و پرورش ایالات متحده^۶، ۲۰۱۰) و نتایج تحقیقات حاکی از آن است که ۴۰ تا ۵۰ درصد این کودکان دارای مشکلات هیجانی و رفتاری، نظیر اضطراب، افسردگی و سازش نایافتگی اجتماعی هستند (هن و گوروشیت^۷، ۲۰۱۴؛ مامارلا^۸ و همکاران، ۲۰۱۶).

تحقیقات نشان می‌دهند که این دانش‌آموزان مشکلاتی را در زمینه شناختی، هیجانی، رفتاری و ارتباط اجتماعی تجربه می‌کنند (الینات و اینات^۹، ۲۰۱۵). همچنین این اختلال می‌تواند روی فعالیت

1. specific learning disorder

2. DSM5

3. American Psychiatric Association (APA)

4. Zuanga

5. McDowell

6. U.S. department of education office of special education programs

7. Hen & Goroshit

8. Mammarella

9. Elinat & Elinat

های روزمره و عملکرد تحصیلی آن‌ها اثرگذار باشد (نورتون، بیچ و گابریلی^۱، ۲۰۱۵) و همین‌طور این افراد در کنترل هیجانات خود و تنظیم هیجان دچار مشکل هستند (میلیگان، بادالی و اسپیریوی^۲، ۲۰۱۵) و افراد مبتلا به اختلال یادگیری سطح بالایی از هیجانات منفی و سطح پایینی از عزت‌نفس را دارا می‌باشند (پریوات، دهیلی، تیلور و مارشال^۳، ۲۰۱۵؛ به نقل از گابریلی، تاراش، ولیکی و اوادیا بلچمن^۴، ۲۰۲۰)؛ بنابراین باید به بحث تنظیم هیجان در رابطه با این دانش‌آموزان توجه شود.

تنظیم هیجان^۵، شامل فرایندهای درونی و بیرونی است که مسئولیت کنترل، ارزیابی و اصلاح واکنش‌های هیجانی فرد را در مسیر تحقق یافتن اهداف بر عهده دارد (تامپسون^۶، ۱۹۹۴). تنظیم هیجان تنها شامل کاهش دادن شدت یا فراوانی حالت هیجانی نیست بلکه توانایی تولید و تحمل هیجان‌ها را نیز شکل می‌دهد (کلینز و هیل^۷، ۲۰۰۷). دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری به دلیل اینکه مورد علاقه همسالان قرار نمی‌گیرند، بیش‌ازحد ستیزه‌جو، عصیان‌گر و نامتعادل بوده و فاقد مهارت‌های لازم برای شرکت در روابط اجتماعی هستند (رز، اسپلگ، موندا آمایا، شوگرن و آراگون^۸، ۲۰۱۵). به‌علاوه این دانش‌آموزان، تنظیم هیجان ضعیف، رفتارهای غیرقابل کنترل و پرخاشگرانه در تعاملات اجتماعی نشان می‌دهند (کلینز، جیل، جانسون و اسمیت^۹، ۱۹۹۹).

بنابراین باید برای بهبود این مشکل در این دانش‌آموزان راهکاری اندیشید؛ و از آن‌جا که در طول تاریخ روان‌شناسی، همواره راهکارهایی برای افزایش سلامت روان، بهبود روش‌های پردازش هیجانی و ارتقای سیستم‌های روان‌درمانی مدنظر بوده است، به نظر می‌رسد از جمله سازه‌هایی که در راستای ارتقای تنظیم هیجان دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص می‌تواند

1. Norton, Beach & Gabrieli

2. Milligan, Badali, & Spiroi

3. Prevatt, Dehili, Taylor & Marshall

4. Gabriely, Tarrasch, Velicki & Ovadia-Blechman

5. emotion regulation

6. Thompson

7. Calkins & Hill

8. Rose, Espelage, Monda- Amaya, Shogren & Aragon

9. Gill, Johnson & Smith

کارساز باشد، شفقت به خود^۱ است. این سازه برای اولین بار توسط نف^۲ مطرح شد و به گونه سنتی، به حمایت عاطفی خود و دیگران در زمانی که انسان با سختی‌ها و نقص‌ها مواجه می‌شود گفته می‌شود (گوتز، کلتنر و سایمون-توماس^۳، ۲۰۱۰).

نف، شفقت به خود را به عنوان سازه‌ای سه مؤلفه‌ای، شامل این موارد تعریف می‌کند؛ مهربانی با خود در مقابل قضاوت خود، اشتراکات انسانی در مقابل انزوا و ذهن آگاهی در مقابل همانندسازی افراطی؛ امروزه ترکیب این سه مؤلفه مرتبط، مشخصه فردی است که نسبت به خود شفقت دارد (نف، ۲۰۰۳ الف، به نقل از نور بالا، برجعلی و نور بالا، ۱۳۹۲). بررسی‌ها نشان دادند که سطوح بالاتر شفقت به خود با سطوح پایین‌تر افسردگی، اضطراب، کمال‌گرایی ناسازگارانه، سرکوب فکری، ترس از شکست و خودپسندی مرتبط است (نف، ۲۰۰۳ ب؛ نف، هسی و دجیتیرات^۴، ۲۰۰۵؛ نف، کرک پاتریک و رود^۵، ۲۰۰۷؛ نف و مک‌گهی^۶، ۲۰۱۰). رایاس^۷ (۲۰۱۱) بیان می‌کند که این سازه همانند یک راهبرد تنظیم هیجانی مؤثر عمل می‌کند و زمینه شکل‌گیری احساسات و عواطف مثبت بیشتری از قبیل مهرورزی را فراهم می‌کند. به دیگر سخن، شفقت ورزی به خود نه تنها توانایی نگهداری و حفظ احساسات جریحه‌دار و فشارزا را دارد بلکه توانایی روبرو شدن با شرایط سخت را نیز فراهم می‌کند و با آغوشی گرم به استقبال مسائل و رویدادهای فشارزا می‌رود (کرد و باباخانی، ۱۳۹۵). همچنین تحقیقات گذشته در این زمینه، حاکی از اثربخشی این آموزش و آموزش‌های مشابه بر کاهش مشکلات هیجانی این دانش‌آموزان و نوجوانان در محدوده این گروه سنی و همچنین رابطه شفقت به خود با مشکلات هیجانی آن‌ها دلالت دارد، به عنوان مثال، بلوث^۸ و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود به مطالعه دقیقی مداخله ذهن‌آگاهانه و نقش شفقت به خود در کاهش استرس نوجوانان ۱۰ تا ۱۸ ساله

1. self-compassion

2. Neff

3. Keltner & Simon-Thomas

4. Hseih & Dejithirat

5. Kirkpatrick & Rude

6. Mcgehee

7. Reyes

8. Bluth

پرداختند. نتایج نشان داد که شفقت به خود با استرس ادراک شده در پس‌آزمون رابطه منفی دارد؛ این نتایج نشان می‌دهد که ذهن‌آگاهی می‌تواند برای بهبود بهزیستی هیجانی در بین جمعیت نوجوان، مداخله مؤثری باشد. به علاوه، شفقت به خود ممکن است راهی باشد که از طریق آن نوجوانان بتوانند استرس را کاهش دهند، همچنین یافته‌های پژوهشی بلوث، توری و ایسنلوهر^۱ (۲۰۱۷) که در آن به بررسی مداخله ذهنی شفقت به خود بر بهزیستی روان‌شناختی ۴۷ نوجوان ۱۱ تا ۱۷ سال به مدت ۶ هفته پرداختند، نشان داد شفقت به خود و ذهن‌آگاهی به‌طور مثبت و معناداری بر بهزیستی روان‌شناختی در نوجوانان اثر دارد؛ همچنین نتایج نشان داد که این برنامه آموزشی، قابلیت کاهش استرس و افزایش تاب‌آوری و خودگویی‌های مثبت را داشته است. موسالای و لالیتشوری^۲ (۲۰۱۷)، به بررسی شفقت به خود و تنظیم شناختی هیجان بین نوجوانان مجرم پرداختند و دریافتند که رابطه مثبت و معناداری بین شفقت به خود و تنظیم شناختی هیجان در نوجوانان مجرم وجود دارد. اکبری، ارجمندنیا، افروز و کامکاری (۱۳۹۵) به بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سازگاری اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان با اختلال در یادگیری حساب پرداختند، نتایج این پژوهش نشان داد که این برنامه به‌طور مثبت و معنی‌داری بر سازگاری عاطفی تأثیر دارد اما بر سازگاری اجتماعی تأثیر معنی‌داری ندارد. اکبری، ارجمندنیا، افروز و کامکاری (۱۳۹۶) نیز به بررسی اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم و پنجم ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری حساب پرداختند و یافته‌ها نشان دادند که پس از آموزش، افزایش معنی‌داری در خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه گواه مشاهده گردید و اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با تمرکز بر شفقت بر اضطراب اجتماعی دختران نوجوان پرداختند. نتایج نشان داد که مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد با تمرکز بر شفقت، بر اضطراب اجتماعی دختران نوجوان مؤثر است. نریمانی و طاهری فرد (۱۳۹۸) به بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اجتناب تجربه‌ای و پریشانی روان‌شناختی نوجوانان دارای

1. Tory & Eisenlohr

2. Musalay & Laliteshwari

اختلال یادگیری خاص پرداختند و به این نتیجه رسیدند که این آموزش به طور معناداری، اجتناب تجربه‌ای و پریشانی روان‌شناختی را کاهش داده است؛ و همچنین شیخ‌الاسلامی و سیداسماعیلی قمی (۱۳۹۸) نشان دادند که این آموزش‌ها می‌تواند برای والدین دارای فرزند دچار اختلال یادگیری نیز مفید باشد تا بتوانند عملکرد بهتری داشته باشند.

بنابراین با توجه به مشکلات هیجانی (تنظیم هیجان ضعیف، وجود هیجانات منفی زیاد و تکانشوری) (سرگلزاری، جناآبادی و عرب، ۱۳۹۷؛ بیرامی، هاشمی و شادبافی، ۱۳۹۶) بی‌شمار دانش‌آموز مبتلا به اختلال یادگیری خاص و نظر به اینکه تاکنون تحقیقات آزمایشی بسیار محدودی برای بهبود این دانش‌آموزان در زمینه مشکلات هیجانی صورت گرفته است و اینکه آموزش‌های محدودی در زمینه شفقت به خود دریافت کرده‌اند و تاکنون پکیج شفقت ورزی مدونی مناسب با سنین پایین در کشور ما برای بهبود وضعیت هیجانی وجود نداشته است و همچنین با توجه به اینکه این دانش‌آموزان مشکلات زیادی در این زمینه دارند و نیاز به توجه و رفع این مشکلات احساس می‌شود، به نظر می‌رسد آموزش شفقت به خود بتواند راهی باشد برای کاهش دادن این نوع مشکلات در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص و اگر مؤثر واقع شود، می‌تواند ما را به سوی اهمیت قائل شدن برای این نوع آموزش‌ها به این دانش‌آموزان برای عملکرد بهتر آن‌ها و تعمیم این آموزش به مشکلات دیگر این نوع دانش‌آموزان و همچنین تعمیم به کودکان دیگر با مشکلات متفاوت سوق دهد. با توجه به موارد ذکر شده، این سؤال مطرح می‌شود که آیا آموزش شفقت به خود بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری اثر دارد؟ بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش شفقت به خود بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص است.

روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را تمام دانش‌آموزان دختر پایه ششم مبتلا به اختلال یادگیری خاص شهر یزد در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ تشکیل دادند. نمونه مورد مطالعه، شامل ۳۰ دانش‌آموز دختر پایه ششم مبتلا به اختلال یادگیری خاص بودند. در این پژوهش برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس

استفاده شد. بدین ترتیب که از بین مدارس دوره دوم ابتدایی دخترانه ناحیه ۱ شهر یزد تعداد ۵ مدرسه انتخاب شده، آنگاه از میان دانش‌آموزان پایه ششم، کسانی که شرایط ورود به گروه را با استفاده از اطلاعات و نمرات درج شده در پرونده تحصیلی آن‌ها، نظر معلم، ماتریس‌های پیشرونده ریون^۱ (۶۵-۵۵ سال) و پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو^۲ (ویژه والدین)، داشتند، انتخاب شدند و سپس با گمارش تصادفی به دو گروه ۱۵ نفری کنترل و آزمایش تقسیم شدند. شرایط ورود به گروه، داشتن رضایت، پایه ششم دبستان بودن، دختر بودن، داشتن اختلال یادگیری خاص، هوشبهر ۹۰ به بالا و شرایط خروج از گروه، غیبت بیش از دو جلسه و عدم همکاری دانش‌آموز با محقق بود. از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد و آزمودنی‌های گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه در مدت ۱/۵ ماه تحت آموزش قرار گرفتند اما گروه گواه آموزشی دریافت نکردند و در پایان از آزمودنی‌های هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده گردید.

آزمون هوش ریون^۳: آزمون هوش ریون با عنوان ماتریس‌های پیشرونده ریون معروف است. این آزمون، یکی از آزمون‌های هوش غیرکلامی است که نخستین مرتبه در سال ۱۹۳۸ میلادی توسط جان سی ریون^۴ انگلیسی ساخته شد. این آزمون مجموعه‌ای ۶۰ عددی از تصاویری است که به صورت پاسخ چند گزینه‌ای (۶-۸ گزینه) به آن پاسخ داده می‌شود. آزمون مورد استفاده در این پژوهش مناسب سنین ۵ تا ۶۵ سال می‌باشد اما بهترین سن استفاده از این آزمون سال‌های بین ۱۰ تا ۱۸ سال است (کریمی، ۱۳۸۵). در تحقیق رحمانی (۱۳۸۶) به منظور به دست آوردن میزان پایایی آزمون، با استفاده از روش بازآزمایی یک گروه ۵۰ نفره از آزمودنی‌ها به روش تصادفی انتخاب و در دو نوبت به فاصله زمانی ۲ ماه مورد آزمون قرار گرفتند، سپس ضریب همبستگی بین نمرات خام حاصل از دو مرحله آزمون گیری محاسبه و مقدار آن ۰/۹۱ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود؛ تجزیه و تحلیل سؤال‌های آزمون از طریق بررسی میزان هماهنگی درونی سؤالات و با استفاده از محاسبه ضریب آلفای

1. Raven's Progressive Matrices (RPM)

2. Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ)

3. Raven's Intelligence Test

4. John C. Raven

کرونیخ نشان داد که سؤالات آزمون از هماهنگی درونی برخوردار است. ضریب آلفای آزمون ۰/۸۲۷ به دست آمد. همچنین به منظور تعیین روایی آزمون، شواهد همبستگی روایی ملاکی همزمان مورد استفاده قرار گرفت. روش کار به این صورت بود که ضریب همبستگی بین نمرات ۶۰ نفر از آزمودنی‌ها در آموزش هوشی و کسلر بزرگسالان (بخش کلامی) و نمرات آنان در آزمون ماتریس‌های پیشرونده ریون پیشرفته محاسبه گردید. مقدار عددی ضریب همبستگی ۰/۷۳ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود.

پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو: از این پرسشنامه جهت غربالگری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص استفاده شد. این پرسشنامه توسط ویلکات^۱ و همکاران (۲۰۱۱) تهیه شده و مشکلات یادگیری را در قالب ۵ عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی اندازه‌گیری می‌کند. به طور ویژه، از این پرسشنامه جهت تشخیص ناتوانی‌های یادگیری خاص استفاده می‌گردد (حاجلو و رضایی شریف، ۱۳۹۰؛ حشمتی، اناری و شکرالهی، ۱۳۹۵). این پرسشنامه که از ۲۰ گویه تشکیل شده است، توسط والدین دانش‌آموزان تکمیل می‌شود. در این پرسشنامه، پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) است. در این پرسشنامه نمرات دامنه‌ای از ۲۰ تا ۱۰۰ دارند. نمرات بالاتر نشانگر مشکلات یادگیری بیشتر می‌باشند. اعتبار این پرسشنامه و مؤلفه‌های آن، توسط سازندگان پرسشنامه با روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی شده و مقادیر قابل قبولی را بدست داده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). روایی تفکیکی و روایی سازه پرسشنامه مذکور در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین روایی همگرای مؤلفه‌های این پرسشنامه با پرسشنامه‌های پیشرفت تحصیلی استاندارد به این ترتیب گزارش شده است: خواندن و نوشتن ۰/۶۴؛ ریاضی ۰/۴۴؛ شناخت اجتماعی ۰/۶۴؛ اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و فضایی ۰/۳۰ (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۰)، به منظور واریانس اعتبار پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو از دو روش همسانی درونی و

^۱. Willcutt

بازآزمایی استفاده شده است که آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۹۴ به دست آمده است.

پرسشنامه تنظیم هیجان: این پرسشنامه توسط گراس و جان^۱ (۲۰۰۳) تهیه شده است. این پرسشنامه از ۱۰ گویه تشکیل شده است که دارای دو خرده مقیاس ارزیابی مجدد^۲ شامل ۶ گویه و مقیاس فرونشانی (سرکوبی)^۳ شامل ۴ گویه می‌باشد که به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود و از جمع دو خرده مقیاس، نمره کل حاصل می‌شود. مقیاس ارزیابی مجدد، گرایش‌های فرد را برای نظم‌جویی هیجان با تغییر دادن افکار می‌سنجد، در واقع ارزیابی مجدد به معنای تجربه هیجانی اوست و مقیاس فرونشانی، فقدان بیان هیجانات منفی و مثبت را می‌سنجد؛ که به معنای جلوه هیجانی اوست. در این پرسشنامه پاسخ‌ها براساس مقیاس لیکرت (هفت درجه‌ای) از هرگز (۱) تا همیشه (۷) می‌باشد. در این پرسشنامه، نمرات دامنه‌ای از ۱۰ تا ۷۰ دارند. نمرات بالاتر نشان‌دهنده تنظیم هیجان بیشتر و موفق‌تر است. ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۳ و برای فرونشانی ۰/۷۱ و اعتبار بازآزمایی بعد از سه ماه برای کل مقیاس ۰/۶۹ گزارش شده است (گراس و جان، ۲۰۰۳). قابلیت اعتماد این پرسشنامه در پژوهش محمودی و همکاران (۱۳۹۵) برای کودکان با اختلال یادگیری برابر با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و ضریب تنصیف گاتمن ۰/۸۷ بود که بر همسانی درونی و قابلیت اعتماد بالای این ابزار در گروه کودکان اختلال یادگیری دلالت دارد. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس تنظیم هیجان ۰/۸۱، برای خرده مقیاس ارزیابی مجدد ۰/۶۸ و برای خرده مقیاس فرونشانی ۰/۵۶ محاسبه شد که به نظر پژوهشگران علت کم بودن آلفای کرونباخ در این مورد می‌تواند بخاطر تعداد کم سؤالات این خرده مقیاس (۴ سؤال) باشد.

شیوه‌ی اجرای پژوهش و خلاصه جلسات آموزشی: پس از اجرای آزمون‌های اولیه و انتخاب نمونه مورد نظر و کسب رضایت دانش‌آموزان و والدین آن‌ها برای شرکت در پژوهش و اطمینان دادن به آن‌ها که اصل رازداری در کلاس برقرار باشد و اسامی هیچ یک از آن‌ها ذکر نشود و یا صوت یا

1. Gross & John

2. reappraisal

3. suppression

تصویری در کلاس ضبط نگردد، افراد به صورت گمارش تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل، تقسیم شدند. ابتدا پیش‌آزمون برگزار شد؛ سپس ۱۰ جلسه آموزشی در ۱/۵ ماه طراحی و اجرا گردید. هر جلسه آموزشی ۱ ساعت و هر هفته ۲ جلسه برگزار گردید. همچنین در پایان هر جلسه به دانش‌آموزان نیز برای تمرین و تکرار مباحث کلاسی، آموزش‌ها و تکالیفی داده شد. جلسات آموزشی به صورت فعالیت‌های شاد و همراه با بازی طراحی شد. ارزشیابی آموزشی و برنامه تقویت به صورت فاصله متناوب مدنظر قرار گرفت. در این پژوهش از پکیج آموزشی (بلوث، ۲۰۱۷؛ ترجمه برزگرفروئی، ابوئی و ابوئی، ۱۳۹۹) کمک گرفته شد؛ از لحاظ نظری، می‌توان بیان کرد که بلوث براساس رویکرد درمان مبتنی بر شفقت نف و گیلبرت این کتاب را گردآوری و در آن تمرین‌ها و تکنیک‌های مختص گروه سنی نوجوانان به صورت ساده‌تر و عینی‌تر از نف و گیلبرت بیان کرده است تا برای نوجوانان قابل فهم باشد. از لحاظ ویژگی‌های روانسنجی، این پکیج پس از ترجمه توسط سه تن از متخصصان با تحصیلات دانشگاهی در حوزه شفقت به خود مورد مطالعه قرار گرفت و اصلاحات لازم در این زمینه صورت گرفت و بسته نهایی، برای اجرا در گروه آزمایش به کار گرفته شد، بنابراین از نظر روایی، دارای روایی محتوایی از دید متخصصان است. در پژوهش حاضر و در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های انحراف معیار و میانگین استفاده‌شده و برای آمار استنباطی، داده‌های به‌دست‌آمده با کمک نرم‌افزار SPSS20 و با روش تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. خلاصه جلسات در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش شفقت به خود

جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	برقراری ارتباط اولیه با دانش‌آموزان، مروری بر ساختار جلسات، شروع با تمرین کار کردن روی محیط خارج (تمرکز ذهن روی محیط خارج با استفاده از نقاشی). سپس تمرین کار کردن روی محیط داخل (تمرکز روی احساس داخلی بدن با استفاده از نقاشی). ارائه تکلیف خانگی.
جلسه دوم	شروع با کشف شفقت به خود با استفاده از داستان و مثال؛ سپس توضیح درباره ابعاد شفقت به خود با استفاده از حرکات دست و بازی. ارائه تکلیف خانگی.

<p>شروع با صحبت کردن از شفقت به خودهایی که در زندگی روزمره داریم (مثل گوش دادن به موسیقی مورد علاقه، تماشای فیلم مورد علاقه، خوردن غذای مورد علاقه و ...). سپس راهکارهایی جهت شروع مهربان بودن با خود (با استفاده از تمرین لمس آرامش‌بخش). ارائه تکلیف خانگی.</p>	جلسه سوم
<p>شروع جلسه با آموزش مدیتیشن ساده و تصور لحظه نسبتاً سخت در زندگی (تمرین لحظه‌ای برای من) و بررسی احساسات دانش‌آموزان. سپس از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا عبارتهایی مثبت مناسب برای خودشان بیابند (مثل تو ارزشمندی و ...).</p>	جلسه چهارم
<p>شروع با تمرین گوش دادن به صداها. سپس انجام تمرین کف پا؛ (معطوف کردن توجه به کف پا و احساس آن). ارائه تکلیف خانگی.</p>	جلسه پنجم
<p>آشنا کردن دانش‌آموزان با مدیتیشن و انجام یک مدیتیشن کوتاه با استفاده از تمرین‌های جلسه قبل به همراه موسیقی. سپس تمرین تنفس آگاهانه. ارائه تکلیف خانگی.</p>	جلسه ششم
<p>انجام تمرین فرونشاندن، آرام کردن و پذیرفتن (تصور موقعیتی سخت در زندگی به‌طور واضح و بیان هیجانات و توجه به اینکه این هیجانات در کدام قسمت بدن بیشتر متمرکزند و سپس با دست آن ناحیه را ماساژ دهیم تا آرام شود و سپس بیان احساسات). ارائه تکلیف خانگی.</p>	جلسه هفتم
<p>شروع با تمرین پرورش صدایی مهربان (کشف و پذیرفتن نقاد درون و کشف و پذیرفتن صدای مهربان درون و سپس آموزش گفتن جملات محبت‌آمیز به خود). سپس انجام تمرین قوی به خودم شناخت ارزش‌های اصلی خود و قول به خود برای رسیدن به آن‌ها. ارائه تکلیف خانگی.</p>	جلسه هشتم
<p>شروع با تمرین قدردان چه چیزی هستم (مثلاً خانواده، دوستان و ...); و در آخر انجام تمرین قدردانی از خود (سپاسگزاری از خود به‌خاطر هر چیز کوچک و بزرگی که به ذهنمان می‌آید و بازی با پازل). ارائه تکلیف خانگی.</p>	جلسه نهم
<p>شروع با یک مدیتیشن کوتاه. سپس انجام تمرین فردی درست مثل من (فردی که احساسی به آن نداریم، فردی از آن را دوست داریم و فردی که برایمان آزارنده است). در پایان دریافت بازخورد از دانش‌آموزان درباره جلسات. پس از یک هفته پس‌آزمون از دو گروه به عمل آمد.</p>	جلسه دهم

یافته‌ها

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات تنظیم هیجان و ابعاد آن

متغیر	ابعاد	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
				میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
نمره کل		آزمایش	۱۵	۳۱/۶۶	۵/۸۸	۳۹/۳۳	۲/۴۶
		کنترل	۱۵	۳۱/۲۶	۵/۹	۳۳/۹۳	۵/۲۸
تنظیم هیجان	بعد ارزیابی	آزمایش	۱۵	۱۹	۳/۵	۲۷/۱۳	۲/۱۳
	مجدد	کنترل	۱۵	۱۸/۸	۳/۵۸	۱۹/۸	۳/۵
بعد فرونشانی		آزمایش	۱۵	۱۲/۶۷	۲/۴۱	۱۲/۳۳	۱/۵۸
		کنترل	۱۵	۱۲/۴۶	۲/۳۵	۱۳/۲۶	۲/۳۱

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد، میانگین نمرات پیش‌آزمون متغیر تنظیم هیجان و ابعاد آن در هر دو گروه آزمایش و گواه تقریباً یکسان است؛ اما در ادامه و در گروه آزمایش، از نظر نمره کل و بعد ارزیابی مجدد، افزایش قابل توجهی در نمرات پس‌آزمون رخ داده است، در حالی که در بقیه موارد تغییرات چشمگیری ملاحظه نمی‌شود.

به منظور استفاده از تحلیل کوواریانس تک (نمره کل تنظیم هیجان) و چندمتغیره (ابعاد تنظیم هیجان) ابتدا مفروضه‌های آن بررسی و همگی مورد تأیید قرار گرفت. بدین صورت که بهنجار بودن توزیع متغیرها از طریق آزمون شاپیرو-ویلک، همگنی واریانس‌ها بین دو گروه از طریق آزمون لوین، همگنی شیب رگرسیون پیش‌بینی متغیرهای هدف از طریق متغیر پیش‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه از طریق تحلیل واریانس و برابری ماتریس کوواریانس از طریق آزمون M باکس با حاصل شدن سطوح معنی‌داری بالاتر از پنج صدم تأیید شد. در ادامه، جهت پاسخ به سؤال اصلی پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش شفقت به خود بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری، از تحلیل کوواریانس تک متغیره بهره گرفته شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش شفقت به خود بر میزان تنظیم هیجان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
پیش‌آزمون	۱/۶۳۷	۱	۱/۶۳۷	۰/۰۹۳	۰/۷۶۳	۰/۰۰۳	۰/۰۶۰
عضویت گروهی	۲۱۷/۱۰۷	۱	۲۱۷/۱۰۷	۱۲/۳۵۰	۰/۰۰۱	۰/۳۱۴	۰/۹۲۳
خطا	۴۷۴/۶۳	۲۷	۱۷/۵۷۹				

با توجه به نتایج جدول ۳ و ضریب F محاسبه شده، مشاهده می‌شود که بین نمرات تنظیم هیجان دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایشی و گروه کنترل) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$). لذا آموزش شفقت به خود، تنظیم هیجان دانش‌آموزان را ارتقاء بخشیده است. به منظور تعیین تفاوت دو گروه از منظر ابعاد تنظیم هیجان شامل ارزیابی مجدد و فرونشانی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج آزمون چندمتغیره در جدول ۴ و در ادامه اثرات بین گروهی در جدول ۵ آمده‌اند.

جدول ۴. آزمون چندمتغیره (مانکوا) برای تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات تنظیم هیجان

آماره	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	Sig	مجذور اتا	توان آماری
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۱۰۳	۱۰۸/۷۰۲	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۸۹۷	۱

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس یک طرفه در متن مانکوا برای تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات ابعاد تنظیم

هیجان

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتا	توان آماری
ارزیابی مجدد	پیش‌آزمون	۴/۵۳۴	۱	۴/۵۳۴	۰/۵۸۳	۰/۳۳۱	۰/۰۱	۰/۱۱
	خطا	۲۰۹/۹۲۵	۲۷	۷/۷۷۵	۵۳/۸۵۶	۰/۰۰۱	۰/۶۷۴	۰/۹۹
فرونشانی	پیش‌آزمون	۴/۱۲۸	۱	۴/۱۲۸	۱/۰۸۷	۰/۱۷۶	۰/۰۲	۰/۱۶
	خطا	۱۰۲/۴۹۱	۲۷	۳/۷۹۵	۱/۸۴۳	۰/۱۸۶	۰/۰۶۶	۰/۲۵۸

با توجه به نتایج جداول ۴ و ۵، مشاهده می‌شود که بین نمرات ارزیابی مجدد دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری برحسب عضویت گروهی (گروه آزمایشی و گروه گواه) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بنابراین آموزش شفقت به خود بر نمرات ارزیابی مجدد شرکت‌کنندگان گروه آزمایش تأثیر داشته است و آن را ارتقاء بخشیده است به طوری که ۶۷/۴ درصد از واریانس این متغیر تحت تأثیر آموزش بوده است. این تأثیر در مؤلفه فرونشانی مشاهده نشد و این بعد تحت تأثیر آموزش قرار نگرفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی اثربخشی آموزش شفقت به خود بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص در شهرستان یزد صورت گرفت. با توجه به کمبود یافته‌های قبلی مبنی بر اثربخشی این آموزش بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص، می‌توان یافته‌های آن را در راستای یافته‌های قبلی قرار داد که نشان دادند شفقت به خود با هیجانات و تنظیم هیجان در ارتباط است یا بر آن اثر دارد. به عنوان مثال این یافته با نتایج پژوهش موسالای و لاتیشاوری (۲۰۱۷) که نشان دادند شفقت به خود و تنظیم هیجان، رابطه مثبت و معناداری با یکدیگر دارند مشابه است که این نتیجه نیز به نتیجه پژوهش حاضر شباهت است؛ بلوث، توری و ایسنلوهر (۲۰۱۷) که دریافتند آموزش شفقت به خود به نوجوانان ۱۱-۱۷ ساله باعث کاهش استرس و افزایش سلامت روان و خودگویی‌های مثبت در آن‌ها می‌شود؛ بلوث و همکاران (۲۰۱۶)، در نوجوانان ۱۰ تا ۱۸ ساله نشان دادند که آموزش شفقت به خود باعث بهزیستی هیجانی می‌شود؛ تری و لیری^۱ (۲۰۱۱) که بیان کردند شفقت به خود می‌تواند باعث کاهش سرزنش خود شود؛ اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۷)، دریافتند که آموزش شفقت به خود باعث کاهش اضطراب اجتماعی در دختران نوجوان می‌شود؛ اکبری، ارجمندنیا، افروز و کامکاری (۱۳۹۶)، در پژوهش خود نشان دادند که آموزش ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری، منجر به خودنظم‌بخشی در آن‌ها می‌شود؛ همچنین اکبری، ارجمندنیا، افروز و کامکاری (۱۳۹۵)، در تحقیق دیگری بر روی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری،

^۱. Terry & Leary

دریافتند که آموزش ذهن آگاهی، منجر به بهبود سازگاری اجتماعی و عاطفی این دانش‌آموزان می‌شود؛ برقی ایرانی، بگیان کوله‌مرز و بختی (۱۳۹۵)، نشان دادند که آموزش شفقت به خود باعث کاهش عواطف منفی و افزایش عواطف مثبت در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص می‌شود و همچنین سلیمانی و همکاران (۱۳۹۰) بیان کردند که برنامه‌های آموزشی و درمانی ترکیبی مؤثر بر قابلیت‌های هیجانی و اجتماعی، عملکرد تحصیلی و هیجانی این دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد، همسو است. از آنجا که شفقت به خود به عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان به شمار می‌آید (رایاس، ۲۰۱۱)، براین اساس می‌تواند خود، تأییدی باشد بر یافته بدست آمده از این پژوهش که آموزش شفقت به خود بر تنظیم هیجان این دانش‌آموزان مؤثر است. در واقع شفقت به خود، باعث می‌شود فرد تجربیات خود را در منظر تجربیات مشترک انسانی ببیند و دریابد که رنج، شکست و نقص اقتضای انسان بودن است و همه افراد - که من هم یکی از آنها هستم - ارزش شفقت کردن دارند.

در زمینه ابعاد، ارزیابی مجدد با شناخت فرد سروکار دارد و اگر فرد با استفاده از آموزش شفقت به خود بتواند خطاهای ذهنی خود را اصلاح کند، بطور مثال خود را دوست بدارد و مدام خود را مورد انتقاد قرار ندهد و بداند افراد دیگری همانند او و با مشکلاتی شبیه به او وجود دارند، درک او از موقعیت بالاتر رفته و بهتر می‌تواند هیجان‌اتش را ارزیابی کرده و خطاهای ذهنی‌اش را اصلاح نماید و احساس خودکم‌بینی، خشم نسبت به خود و دیگران، افسردگی و انزوا در او کاهش یابد. به عقیده پژوهشگر، سرکوبی یا فرونشانی شبیه به مکانیسم‌های دفاعی است که فروید پیشتر آن را مطرح کرده بود و اگر به میزان زیاد از آن استفاده شود، خود عامل بسیاری از بیماری‌های روانی است. این بعد در این دانش‌آموزان تا حدودی بالا است اما پژوهش حاضر نتوانسته است تأثیری بر آن بیاید و گمان می‌رود علت عدم تأثیرگذاری این بوده است که این بعد، بلندمدت است و ممکن است با آموزش بیشتر در مدت زمان طولانی‌تر آموزش شفقت به خود بتواند بر آن اثر بگذارد و این دانش‌آموزان بتوانند هیجان‌ات خود را به شکل صحیح (نه به صورت نشان دادن هیجان‌ات مثبت و منفی که در آخر منجر به داد زدن، گوشه‌گیری و... می‌شود) بروز دهند؛ همچنین از آنجا که این دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری هستند نیاز به تمرین و ممارست بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند و ممکن است

یکی از دلایلی که این بعد معنادار نشده است، همین موضوع باشد. با توجه به مطالب بیان شده نتیجه می‌گیریم که این آموزش بر تنظیم هیجان مؤثر واقع شده است.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، منحصر بودن نمونه به جنسیت دختر و شهرستان یزد، فقدان پیگیری، زمان محدود (به علت اینکه مدارس فقط زمان کمی را در اختیار پژوهشگر قرار می‌دادند)، عدم وجود پکیج آموزشی شفقت به خود مناسب با گروه سنی پایین به زبان فارسی در کشورمان بود که پژوهشگر پکیج را گردآوری و ترجمه نمود؛ بنابراین پژوهش‌های دیگر می‌توانند بر روی پسران و در شهرهای دیگر و در گروه‌های سنی مختلف صورت گیرد تا امکان تعمیم و مقایسه به وجود آید؛ و همچنین به دلیل محدود بودن پژوهش‌هایی از این دست بر دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بیشتری در این زمینه صورت گیرد؛ همچنین می‌توان پژوهش‌های بین استانی برای فراهم آوردن مقایسه بهتر در استان‌های گوناگون انجام داد و زمان بیشتری در اختیار پژوهشگر قرار گیرد؛ و از لحاظ کاربردی، پیشنهاد می‌شود این آموزش، به والدین در جهت کاهش مشکلات هیجانی خود و کودکانشان داده شود و از آنجا که به همان اندازه که مشکلات تحصیلی این دانش‌آموزان اهمیت دارد، توجه به مشکلات هیجانی و رفتاری آن‌ها نیز ضروری است، پیشنهاد می‌شود در کنار آموزش‌های مربوط به تحصیل این دانش‌آموزان از این پکیج آموزشی به عنوان یک روش مکمل در مدارس و مراکز اختلالات یادگیری نیز استفاده شود تا موجب بهبود تنظیم هیجانی این دانش‌آموزان شود.

منابع

- اسماعیلی، لایلا، امیری، شعله، عابدی، محمدرضا و مولوی، حسین. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با تمرکز بر شفقت بر اضطراب اجتماعی دختران نوجوان. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی، ۸(۳۰)، ۱۱۷-۱۳۸.
- اکبری، مریم، ارجمندیا، علی‌اکبر، افروز، غلامعلی و کامکاری، کامبیز. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر سازگاری اجتماعی-عاطفی دانش‌آموزان با اختلال در یادگیری حساب. مجله تحقیقات علوم رفتاری، ۷، ۱۸-۸.

- اکبری، مریم، ارجمندیا، علی اکبر، افروز، غلامعلی و کامکاری، کامبیز. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش ذهن- آگاهی بر خود نظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با اختلال در یادگیری حساب. مجله تحقیقات علوم رفتاری، ۱۵(۴)، ۵۱۸-۵۲۵.
- برقی ایرانی، زیبا، بگیان کوله مرز، محمدجواد و بختی، مجتبی. (۱۳۹۵). اثربخشی درمان مبتنی بر ذهن شفقت‌ورز بر تعدیل روان سازه‌های ناسازگار و کاهش عواطف منفی دانش آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. روانشناسی معاصر، ۱۱(۱)، ۱۱۷-۱۰۳.
- بلوث، کارن. (۲۰۱۷). ترجمه برزگر بفروئی، کاظم؛ ابوئی، آزاده و ابوئی، عارفه. (۱۳۹۹). انتشارات دانشگاه یزد.
- بیرامی، منصور، هاشمی، تورج و شادبافی، محمد. (۱۳۹۶). مقایسه مشکلات هیجانی- اجتماعی در دانش آموزان مبتلا و غیر مبتلا به اختلال‌های یادگیری خواندن و ریاضی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۴(۳)، ۷۸-۶۹.
- حاجلو، نادر، رضایی شریف، علی. (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو، مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱۱(۱)، ۴۳-۲۴.
- حشمتی، رسول، اصل اناری، روح اله و شکرالهی، رقیه. (۱۳۹۵). اثربخشی تکنیک‌های بازی درمانی گروهی بر اضطراب حالت، احساسات مثبت و سطح سازگاری عمومی کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری خاص. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۵(۴)، ۲۴-۷.
- رحمانی، جهانبخش. (۱۳۸۶). پایایی، روایی و هنجاریابی آزمون ماتریس‌های پیشرونده ریون پیشرفته در دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خوارسگان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی، ۳۴، ۷۴-۶۱.
- سرگلزاری، مرتضی، جناآبادی، حسین و عرب، علی. (۱۳۹۷). اثربخشی شیوه‌های آموزش فراشناختی حل مسئله و تنظیم هیجان بر پردازش هیجانی، تکانشوری و حواس‌پرتی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص (نارسایی در ریاضی). مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۷(۴)، ۶۷-۴۲.

سلیمانی، اسماعیل، زاهد بابلان، عادل، فرزانه، جبرائیل و ستوده، محمد باقر. (۱۳۹۰). مقایسه نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱، ۷۸-۹۳.

شیخ‌الاسلامی، علی، سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فنون مبتنی بر ذهن آگاهی بر پریشانی روان‌شناختی مادران دارای فرزند با ناتوانی یادگیری خاص. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، ۹(۳۴)، ۱۹۶-۱۸۳.

عباسی، مسلم، بگیان کوله مرز، محمدجواد، اعیادی، نادر و درگاهی شهریار. (۱۳۹۴). مقایسه خود دلسوزی، اجتناب شناختی و خودتنظیمی عاطفی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. نسیم تندرستی، ۴(۱)، ۴۰-۳۱.

کرد، بهمن؛ باباخانی، آرزو. (۱۳۹۵). نقش خود دلسوزی و ذهن آگاهی در پیش‌بینی استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۳(۲۴)، ۱۲۶-۱۰۹.

کرمی، ابوالفضل. (۱۳۸۵). اندازه‌گیری هوش کودک. تهران: انتشارات روانسنجی.

محمودی، مریم، برجعلی، احمد، علیزاده، حمید، غباری بناب، باقر، اختیاری، حامد و اکبری زردخانه، سعید. (۱۳۹۵). تنظیم هیجان در کودکان با اختلال یادگیری و کودکان عادی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۴(۱۳)، ۸۴-۶۹.

نریمانی، محمد و طاهری‌فرد، مینا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اجتناب تجربه‌ای و پریشانی روان‌شناختی نوجوانان دارای اختلال یادگیری خاص. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۸(۴)، ۱۱۱-۱۳۵.

نوربالا، فاطمه؛ برجعلی، احمد؛ نوربالا، احمدعلی. (۱۳۹۲). اثر تعاملی شفقت به خود و نشخوار فکری بیماران افسرده در درمان مبتنی بر شفقت. ماهنامه پژوهشی دانشور، ۲۰(۱۰۴)، ۸۴-۷۷.

American psychiatric association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Arlington, VA: American psychiatric publishing.
Bluth K, Tory, A, & Eisenlohr, M. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-

- compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108-118.
- Bluth, K, Roberson, P, Gaylord, K, Faurot, Grewen, & Girdler, S. (2016). Does Self-compassion Protect Adolescents from stress? *Journal of adolescence*, 25(4), 1098–1109.
- Bluth, K. (2017). *The self-compassion workbook for teens*. Instant Help Books. An imprint of New Harbinger Publications, Inc. Canada.
- Calkins, S.D. & Hill, A. (2007). Caregiver influences in emerging emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). New York, NY: Guilford Press.
- Calkins, S.D., Gill, K.L., Johnson, M.D. & Smith, C.L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 311–334.
- Einat, T. & Einat, A. (2015). To learn or not to learn - this is the question: Learning-disabled inmates' attitudes toward school, scholastic experiences, and the onset of criminal behavior. *The Prison Journal*, 95(4), 423.
- Freilich, R, Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the disabilities. *The Arts in psychotherapy*, 37, 97-105.
- Gabriely, R, Tarrasch, R, Velicki, M, Ovadia-Blechman, Z. (2020). The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 100, 103630.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2002) CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, Datec, Leiderdorp, The Netherlands.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Review*. 136: 351-374.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Hen, M, Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*. 47(2), 116-24.

- James EM, Barbara AW. (2008). *Psychopathology Foundations for a Contemporary Understanding Second Edition*. 2nd Ed, International Standard Book Number-13: 978-0-8058-6169-3 (Hardcover), pp: 390-5.
- Lerner, J. W. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (9th ed). Boston: Houghton.
- Maag, JW. & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3-10.
- Mammarella, I.C, Ghisi, M, Bomba, M, Bottesi, G, Caviola, S, Broggi, F, Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 130-9.
- McDowell, M. (2018). Specific learning disability. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 54 (10), 1077- 1083.
- Milligan, K., Badali, P., & Spiroiu, F. (2015). Using integra mindfulness martial arts to address self-regulation challenges in youth with learning disabilities: A qualitative exploration. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 562–575.
- Musalay, P & Laliteshwari, K. (2017). Self-compassion and cognitive emotion regulation among juvenile delinquents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(8), 805-810.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of scale to measure self – compassion. *Self and identity*. (2), 23-250.
- Neff, K. D., & McGehee. P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescent and young adults. *Self and Identity*, 9 (30), 225-240.
- Neff, K. D., Hseih, Y., & Dejitthirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Journal of Self and Identity*, (4), 263–287.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and it’s link to adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, (41), 139–154.
- Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73–78. Okie, S. (2006). ADHD in adults. *The New England Journal of Medicine*, 354(25), 2637.
- Plata, M., Trusty, J. & Glasgow, D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Are they allowed to participate in activities? *Journal of Educational Research*, 98, 136-143.

- Prevatt, F., Dehili, V., Taylor, N., & Marshall, D. (2015). Anxiety in college students with ADHD: Relationship to cognitive functioning. *Journal of Attention Disorders*, 19(3), 222–230. <https://doi.org/10.1177/1087054712457037>
- Reyes, D. (2011). Self-Compassion: A Concept Analysis, *Journal of Holistic Nursing American Holistic Nurses Association*, 10(5), 1-9.
- Rose CA, Espelage DL, Monda-Amaya LE, Shogren KA, Aragon SR. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disability*, 48(3):239-54.
- Terry, M. L., & Leary, M. R. (2011). Self-compassion, self-regulation, and health. *Self and Identity*, 10 (3), 352-362.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(23), 25-52.
- U.S. department of education office of special education programs. (2010). Twenty ninth annual report to congress individuals With disabilities education act. Washington, D.C: Author.
- Willcutt, E. G., Boada, R., Riddle, M. W., Chhabildas, N., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a parent-report screening measure. *Journal of Psychological Assessment*, 3, 778–791.
- Zhanga, S, Liua, J, Wangb, J, Xiaa, X, Zhangc, L, Liuc, L & Jiang, T. (2019). Developing and validating the Learning Disabilities Screening Scale in Chinese elementary schools. *International Journal of Educational Research*, 96, 91- 99.