

تأثیر آموزش خود تنظیمی هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی پایین

The Effect of Emotional Self-Regulation Training on Decreasing Behavioral Problems in Gifted Students with Minor Educational Achievements

Somayeh Valizadeh

Ali Akbar Arjmandnia

Afzalolsadat Hosseini

سمیه ولی‌زاده^۱علی اکبر ارجمند نیا^۲ ✉افضل‌السادات حسینی^۳

The main purpose of current study was investigating of the effect of the emotional self-regulation training on decreasing the behavioral problems in gifted students with minor educational achievements. To do so, thirteen female gifted students from Pars Abad middle school were chosen using objective sampling and they were randomly assigned to experimental and control groups (۱۵ for each). All examinees responded to Self-regulation in student's questionnaire (۱۹۸۶) and Achenbach child behavioral inventory (۱۹۹۱) in pretest and post measurement. Analyzing the data using ANCOVA showed that gifted students with minor educational achievements in experimental group have improvement in behavioral problems. The effect size of treatment implied that there is relatively strong association between the treatment and dependent variables. In sum, results of current study implied that instructing learning strategies for self-regulation is advisable for improvement of behavioral problems of gifted students with minor educational achievements.

Keywords: Gifted students, Self-regulating strategies, Behavioral problems, minor educational achievement

هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش با موفقیت تحصیلی پایین بود، بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر تیزهوش (۱۵ نفر آزمایشی و ۱۵ نفر کنترل) دوره راهنمایی مدرسه تیزهوشان پارس‌آباد با روش گزینش هدفمند، انتخاب و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به وسیله پرسشنامه‌های خودتنظیمی دانش‌آموز، زیمرمن و پیونز (۱۹۸۶) و سیاهه رفتاری کودک آخنباخ (۱۹۹۱) ارزیابی شدند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل کواریانس حاکی از آن بود که دانش‌آموزان تیزهوش با موفقیت تحصیلی پایین که در جلسات آموزشی استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شرکت کرده بودند بعد از اتمام جلسات آموزشی به طور معنی‌داری نمرات کاهش یافته‌ای در مشکلات رفتاری نسبت به گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون کسب کردند. همچنین، اندازه اثر آموزش متغیر نسبتاً قدرتمند بود. در کل، یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای کاهش مشلات رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش با موفقیت تحصیلی پایین قابل توصیه است.

واژه‌های کلیدی: تیزهوش، راهبردهای خودتنظیمی، مشکلات رفتاری، پیشرفت تحصیلی پایین

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران ✉ arjmandnia@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه مبانی فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران

مقدمه

ملاحظه پیشرفت تحصیلی پایین در دانش‌آموزان باهوش امری شگفت‌انگیز بوده و به نتایج نامعمولی می‌انجامد (نیهارت، ریس، روبینسون، و وی مون^۱، ۲۰۰۲). متأسفانه، یکی از مخاطراتی که برخی از دانش‌آموزان باهوش تجربه می‌کنند پیشرفت تحصیلی پایین آنها است. بر طبق دیدگاه ریچرت^۲ (۱۹۹۱)، نقل از پیترز، گلادر-لودی، ساپل^۳، ۲۰۰۰) دلایلی وجود دارد که فرض کنیم "حداقل ۵۰ درصد از دانش‌آموزان تشخیص داده شده به‌صورت باهوش به‌عنوان دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین تشخیص داده می‌شوند". اکثر دانش‌آموزان باهوش در آزمون‌های هوشی و استدلال عملکردی عالی داشته، اما در انجام تکالیف یا شرکت در کلاس مشکلات زیادی را تجربه می‌کنند (نیهارت، ریس، روبینسون، و وی مون، ۲۰۰۲).

دور^۴ (۱۹۶۴، نقل از پیترز و همکاران، ۲۰۰۰) پیشرفت تحصیلی پایین را به‌عنوان تفاوت در نمرات هوش و پیشرفت تحصیلی واقعی که به‌صورت نمرات آزمون‌های پیشرفت گزارش می‌شود تعریف می‌کنند. با این حال اندازه‌گیری توانایی بالقوه برای پیشرفت بر طبق دیدگاه راف، گلدبرگ و پاسو^۵ (۱۹۶۶)، نقل از پیترز و همکاران، ۲۰۰۰) مساله‌دار است، به این خاطر، اکثر تلاش‌ها در عملیاتی کردن پیشرفت تحصیلی پایین به صورتی است که سه پیامد اندازه‌گیری مساله ساز را به‌حداقل می‌رساند: توانایی، عملکرد و شکاف بین آنها.

اسناد علمی متعددی وجود دارند که نشان می‌دهد که برخی از دانش‌آموزان تیزهوش مشکلات زیادی را در مدارس سنتی تجربه می‌کنند (آماییل^۶، ۱۹۸۹). دانش‌آموزان تیزهوش خصوصیتی را نشان می‌دهند که اکثر معلمان آنها را در کلاس درس نامطلوب ارزیابی می‌کنند (دیوس و ریم^۷، ۱۹۹۴؛ اولیفنت^۸، ۱۹۸۶). دانش‌آموزان تیزهوش دارای پیشرفت تحصیلی پایین نسبت به معلمان که منتقد، سفت و سخت‌گیر، و دارای توانایی همدلی پایین حساس می‌باشند (فاین^۹، ۱۹۶۷؛ نقل از کیم^{۱۰}، ۲۰۰۸). معلمان زیادی هستند که نگرش‌های منفی نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش که در مقابل هم‌نوعی با قوانین مقاومت می‌کنند دارند. معلمان که بر نظم، کنترل، و تبعیت تأکید دارند موجب تشویق ساختارمند شدن و کمتر نوآور شدن در دانش‌آموزان خود می‌شوند. دانش‌آموزان باهوش نسبت به بازخوردهای اجتماعی منفی حساس می‌باشند که این حساسیت در توسعه تعارض‌های هیجانی و رشد پیشرفت پایین آنها موثر واقع می‌شود (وایتور^{۱۱}، ۱۹۸۰). پژوهش‌های مختلف قدیمی پیشنهاد می‌کنند که کودکان تیزهوش احتمالاً آمادگی قبلی برای عدم تعادل

^۱. Neihart, Reis, Robinson & ve Moon

^۲. Richert

^۳. Peters, Willy A. M., Grader-Loidl, Helga ve Supplee, Patricia

^۴. Durr

^۵. Raph, Goldberg & Passow

^۶. Amabile

^۷. Davis, & Rimm

^۸. Oliphant

^۹. Fine

^{۱۰}. Kim

^{۱۱}. Whitmore

تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی پایین

هیجانی داشته باشند (لامبروسو^۱، ۱۸۹۱). ارام، کورنل و روتمیلر^۲ (۱۹۹۵) رابطه کمی بین استعداد تحصیلی و سازگاری روانشناختی در بین دانش‌آموزان تیزهوش به دست آورد.

مشکلات رفتاری برونی شده، در سال‌های اولیه کودکی شروع می‌شود و به صورت رفتارهای مخالفت، مخرب و پرخاشگرانه مشخص می‌شود و می‌توانند مشکلات جدی‌تر بعدی مانند اختلال در سلوک، کمبود تمرکز و بزهکاری نوجوانی را موجب شوند. اگر کودکان مهارت‌های تنظیمی هیجانی و رفتاری بیشتری کسب کنند، توانایی بیشتری در برخورد با چالش‌های توسعه‌یافته و مشکلات رفتاری درونی‌شده و برونی‌شده را خواهند داشت (مقصود از برون‌ریزی این است که مشکلات روانشناختی در اعمالی بروز می‌کند که به آسانی برای دیگران قابل رویت هستند). همچنین ممکن است نوجوانان مشکلات درونی‌شده‌ای را نمایان سازند که به صورت نشانه‌های روان‌شناختی نظیر افسردگی، اضطراب یا اختلالات روان‌تنی ظاهر می‌شوند (شهرآری، ۱۳۸۴). با اینکه ممکن است شرایطی وجود داشته باشد تا دانش‌آموزان مهارت‌های سازگارشدن را کسب کنند که به آنها در مدیریت شرایط چالش‌برانگیز به روشی سازنده و مناسب کمک کند، اما برای برخی از دانش‌آموزان مشکلات رفتاری که در سال‌های اولیه شروع می‌شود به صورت پایدار باقی می‌ماند و منجر به نتایج جدی‌تر و ناسازگاری در آینده می‌شود (امتیاز، ۱۳۹۰).

گاهی به ادبیات پژوهش‌گویی این است که برای حل مشکلات مربوط به دانش‌آموزان تیزهوش دارای پیشرفت تحصیلی پایین باید تدابیر خاص آموزشی طراحی شود. یکی از این راهبردهای آموزشی یادگیری خودتنظیمی هیجانی توسط دانش‌آموزان است. در نظریه تیزهوشی هلر^۳ (۱۹۹۳؛ نقل از رضویه، لطیفیان و سیف، ۱۳۸۶) بر نقش واسطه‌ای عوامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی، در به فعل رسیدن توانایی‌های بالقوه افراد تیزهوش، تأکید می‌شود. هلر معتقد است که برخورداری از سطوح عالی توانایی‌های هوشی و شناختی، به خودی خود متضمن دستیابی به موفقیت نیست، بلکه تعامل این عوامل با ویژگی‌های غیرشناختی شخصیت از جمله جهت‌گیری انگیزشی و بکارگیری موثر راهبردهای خودتنظیمی هیجانی، از شرایط لازم سرآمدی در حوزه‌های مختلف محسوب می‌گردد.

یادگیری خودتنظیمی هیجانی در جریان اکتساب مهارت‌ها ممکن است تفاوت‌های افراد را توجیه کند، دانش‌آموزان موفق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش‌یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام تکالیف (مثل تلاش برای کسب موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) از خود نشان می‌دهند، در مقابل دانش‌آموزانی که علاقه کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند، و تلاش کمتری برای رسیدن به اهدافشان می‌کنند در قبال این علاقه و تلاش کم موفقیت کمتری نصیبشان می‌شود. در واقع دانش‌آموزان با موفقیت پایین قادر به استفاده از راهبردهای یادگیری نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (بمبوتی، ۲۰۰۸).

خودتنظیمی هیجانی ساختاری چندبعدی است که از فرایندهای رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک تشکیل شده است که تمام تلاش‌های آگاهانه یا ناآگاهانه فرد در جهت تعدیل حالات یا

^۱. Lombroso

^۲. Oram, Cornell, D. G & Rutemiller

^۳. Heller

واکنش‌ها را شامل می‌شود (گرازیانو، کالکینز و کئان^۱، ۲۰۱۰). در کل، خودتنظیمی هیجانی، کنش‌ها و واکنش‌ها را در سه حوزه مجزای شناخت، هیجان و رفتار تنظیم می‌کند (گنوالتام^۲، ۲۰۱۰).

برگر، کافمن، لیونه و هنیک^۳ (۲۰۰۷) بیان می‌دارند که خودتنظیمی، به‌خصوص تنظیم هیجانی بر عملکرد اجتماعی کودکان در مدرسه و گروه همسالان تاثیرگذار است. تنظیم هیجانی از طریق شکل‌دهی، افزایش، حفظ یا بازسازی برانگیختگی هیجانی، دو بعد شناخت و رفتار را در جهت کسب یک هدف شخصی سازمان می‌دهند (سانگجین^۴، ۲۰۰۶).

آموزش خودتنظیمی هیجانی فرصتی را به کودک ارائه می‌دهد تا مقاومت در مقابل امیال غریزی خود همچون خشم را تمرین کرده، شیوه تنظیم هیجان‌های خود را فراگیرد، از این‌رو، کودک با فراهم کردن زمینه‌ای برای مداخله حداقلی هیجان‌ها، در حل مسائل اجتماعی می‌تواند منطقی‌تر عمل کرده و سازگارانه‌تر برخورد کند. البته تنظیم هیجانی در حل مسائل اجتماعی از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است (برگر و همکاران، ۲۰۰۷). رزن، گلنی، دالتون، لنون و بوزیک^۵ (۲۰۱۰) رشد خودتنظیمی هیجانی را به‌عنوان جنبه‌ای مثبت از رشد، مساله‌ای کلیدی در جامعه‌پذیری کودکان می‌دانند. همچنین عدم موفقیت در خودتنظیمی در دوران کودکی ویژگی اصلی مشکلات روانشناختی بعدی است و رشد طبیعی کودک و حل کردن مشکلات رشدی بعدی را با مشکل مواجه می‌کند (کالکینز، ۲۰۰۷).

با توجه به آنچه مطرح شد مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مشکلی است که عدم مداخله به‌هنگام و مناسب می‌تواند آسیب‌های جدی در آینده تحصیلی و عملکردهای مناسب این دانش‌آموزان ایجاد کند. این پژوهش گامی مهم در جهت معرفی یکی از آموزش‌ها و مداخلات مناسب برای حل مشکلات رفتاری در نظر گرفته شده است. از طرف دیگر، با توجه به اهمیت نظری تاثیر تنظیم هیجانی در مشکلات این دانش‌آموزان و نظر به اینکه تاکنون تحقیقی در زمینه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش با موفقیت تحصیلی پایین انجام نگرفته است، لذا، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش با موفقیت تحصیلی پایین و به‌دنبال پاسخ به این سوال است که آیا آموزش تنظیم هیجان بر کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش با موفقیت تحصیلی پایین تاثیرگذار است یا خیر؟

روش

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی و طرح مورد استفاده در این پژوهش طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون دو گروهی می‌باشد. طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل از یک گروه آزمایش و گروه کنترل معادل تشکیل شده است. هر دو گروه دو بار مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. اولین اندازه‌گیری با اجرای یک پیش‌آزمون قبل از آموزش، و دومین اندازه‌گیری پس از اتمام آموزش‌های مورد نیاز صورت گرفت. به‌منظور

^۱. Graziano, Calkins & Kean

^۲. Genova-Latham

^۳. Berger, Kafman, Livneh & Henik

^۴. Sungjin

^۵. Rosen, Glennie, Dalton, Lennon & Bozick

تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی پایین

تشکیل دو گروه با استفاده از روش نمونه‌گیری گزینش هدفمند، ۱۵ نفر از آزمودنی‌ها در گروه آزمایش، و ۱۵ نفر دیگر در گروه کنترل گروه‌بندی شدند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر دختران تیزهوش نوجوانی بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ در مدرسه تیزهوشان مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش گزینش هدفمند از بین مدارس تیزهوشان شهرستان پارس‌آباد، ۱ مدرسه انتخاب و با توجه به معیارهای پژوهش (داشتن بهره هوشی بالاتر از ۱۲۵ و پایه تحصیلی اول راهنمایی و پایین بودن پیشرفت تحصیلی) ۳۰ نفر از کودکان تیزهوش با موفقیت تحصیلی پایین انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در یکی از دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. در انتخاب دانش‌آموزان تیزهوش با پیشرفت تحصیلی پایین دانش‌آموزانی مد نظر قرار گرفتند که علاوه بر هوش بالای ۱۲۵ معدل پایینی در این مقطع داشتند (معدل زیر ۱۵).

روش اجرا

پس از کسب رضایت دانش‌آموزان و بیان اهداف پژوهش، قبل از شروع جلسات آموزشی تمامی شرکت‌کنندگان پرسشنامه خودتنظیمی و مقیاس مشکلات رفتاری را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند. گروه آزمایش در ۱۸ جلسه و هفته‌ای ۳ جلسه در برنامه شرکت کرده، ولی به افراد گروه کنترل اجازه شرکت در این جلسات داده نشد. پس از اتمام جلسه‌های آموزشی، هر دو گروه مجدداً پرسشنامه‌های مذکور را به‌عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند.

جدول ۱. عناوین جلسات آموزش تنظیم هیجانی (اعظمی، ۱۳۹۲)

| جلسه | عنوان جلسه | زمان |
|---------|---|----------|
| اول | آشنایی دانش‌آموزان با پژوهش و اجرای پیش‌آزمون | ۱/۵ ساعت |
| دوم | معرفی یادگیری خودتنظیمی و اهمیت و راهبردهای آن | ۱ ساعت |
| سوم | راهبردهای شناختی تکرار و مرور | ۱ ساعت |
| چهارم | راهبردهای بسط | ۱ ساعت |
| پنجم | راهبردهای شناختی سازماندهی | ۱ ساعت |
| ششم | عنوان: راهبردهای فراشناختی برنامه ریزی | ۱ ساعت |
| هفتم | راهبردهای فراشناختی کنترل و نظارت | ۱ ساعت |
| هشتم | کنترل شناخت، عوامل موثر بر توجه و جلوگیری از حواسپرتی | ۱ ساعت |
| نهم | راهبردهای فرا شناختی خودنظم دهی | ۱ ساعت |
| دهم | روش پس ختام | ۱ ساعت |
| یازدهم | راهبردهای مدیریت منابع-مدیریت زمان | ۱ ساعت |
| دوازدهم | راهبردهای مدیریت منابع-سازماندهی محیط | ۱ ساعت |
| سیزدهم | راهبردهای مدیریت منابع-کمک خواستن و تنظیم تلاش‌ها | ۱ ساعت |
| چهاردهم | خود کارآمدی و باورهای مربوط به ارزش تکلیف | ۱ ساعت |
| پانزدهم | جهت‌گیری هدف و اسنادها | ۱ ساعت |
| شانزدهم | مدیریت هیجان-خشم | ۱ ساعت |
| هفدهم | مدیریت هیجان اضطراب | ۱ ساعت |
| هیجدهم | انجام پس‌آزمون و جمع‌بندی | ۱ ساعت |

ابزار

سیاهه رفتاری کودک: یکی از مشهورترین مقیاس‌های جامع در زمینه ارزیابی مشکلات رفتاری، سیاهه رفتار کودک (CBCL) است (مینایی، ۱۳۸۴) مهارت‌ها و مشکلات رفتاری کودک را دو گروه پسر و دختر و از سه نقطه نظر کودک، والدین و معلم می‌سنجد، هر سه نسخه، هریک دارای دو بخش مهارت‌ها و مشکلات رفتاری-هیجانی می‌باشد. بخش مهارت‌های نسخه والدین، معلم و کودک به ترتیب در برگرفته سه خرده مقیاس فعالیت، اجتماعی و مدرسه؛ پنج خرده مقیاس کارایی تحصیلی، سخت‌کوشی، تناسب رفتاری، یادگیری و شاد بودن و دو خرده مقیاس، فعالیت و اجتماعی است. شیوه پاسخدهی «نمی‌دانم/ کمتر از متوسط/ متوسط و بیشتر از متوسط» یا «هیچکس/ یک نفر/ دو یا سه نفر و چهار نفر یا بیشتر» وجود دارد که شیوه نمره‌گذاری متناسب با هر طیف پاسخدهی متفاوت است. بخش مشکلات رفتاری CBCL در برگرفته ۱۱۳ گویه سه گزینه‌ای «درست نیست/ تا حدودی با برخی اوقات درست است و بطور کامل یا بیشتر اوقات درست است» می‌باشد که روی مقیاس لیکرت صفر تا دو درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود، البته در گویه ۱۱۳ که حالت توضیحی دارد، در صورت بیان بیش از یک مشکل، تنها مشکلی که بالاترین نمره را دریافت می‌کند در رده مشکلات کلی به‌شمار می‌رود. همچنین این گویه خود شامل پنج گویه دیگر است که با این حساب تعداد کل گویه‌ها به ۱۱۸ می‌رسد، این بخش در برگرفته هشت خرده مقیاس گوشه‌گیری، شکایت‌های بدنی، اضطراب-افسردگی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، رفتارهای بزهکارانه و رفتارهای پرخاشگرانه است. گفتنی است که دیگر مشکلات رفتاری-هیجانی کودک در سه نسخه والدین، معلم و کودک با نام سایر مشکلات بیان شده است و افزون بر هشت خرده مقیاس بالا، نسخه والدین مشکلات جنسی را در بر می‌گیرد. یافته‌ها نشان‌گر اعتبار و پایایی خوب CBCL می‌باشد. آنبخ‌های روان‌سنجی نسخه اصلی را بدین صورت گزارش کرده است: پایایی به روش آلفای کرونباخ برای پسران در نسخه والدین، در بخش مهارت‌ها از ۰/۴۶ (فعالیت) تا ۰/۵۹ (مدرسه) و در بخش مشکلات رفتاری-هیجانی از ۰/۵۶ (مشکلات تفکر) تا ۰/۹۲ (رفتارهای پرخاشگرانه)، و برای دختران در بخش مهارت‌ها از ۰/۵۴ (فعالیت) تا ۰/۶۲ (مدرسه) و در بخش مشکلات رفتاری هیجانی از ۰/۵۴ (مشکلات جنسی) تا ۰/۹۲ (رفتارهای پرخاشگرانه متغیر) بود. در نسخه معلم آلفای کرونباخ بخش مشکلات رفتاری-هیجانی برای پسران از ۰/۷۲ (شکایت‌های بدنی) تا ۰/۹۶ (مشکلات اجتماعی) و برای دختران از ۰/۶۳ (مشکلات تفکر) تا ۰/۹۶ (رفتارهای پرخاشگرانه) متغیر بود. در نسخه کودک آلفای کرونباخ بخش مهارت‌ها از ۰/۳۸ (فعالیت) تا ۰/۵۷ (اجتماعی) و در بخش مشکلات رفتاری-هیجانی از ۰/۵۹ (گوشه‌گیری) تا ۰/۸۶ (اضطراب-افسردگی) برای پسران و از ۰/۳۲ (فعالیت) تا ۰/۶۰ (اجتماعی) در بخش مهارت‌ها و از ۰/۵۹ (گوشه‌گیری) تا ۰/۹۰ (اضطراب-افسردگی) در بخش مشکلات رفتاری-هیجانی برای دختران متغیر بود. در جامعه ایرانی یزدخواستی و عریضی به‌هنجاریابی این آزمون در سه نسخه مادر، کودک و معلم در شهر اصفهان پرداخته‌اند. این پژوهشگران نسخه فارسی این مقیاس را به فارسی ترجمه کرده و برای بررسی اعتبار صوری این ابزار، هفت روانشناس آن را بررسی کرده، و بر پایه نظر آنها اصلاحاتی انجام دادند. یافته‌های پژوهشی یزدخواستی و عریضی (۱۳۹۰) با یافته‌های پژوهش آنبخ هم‌خوانی داشته و ایشان هنجارهای این آزمون را در جامعه ایرانی به‌دست آورده‌اند (رتبه درصدی و نمره های T) (یزدخواستی و عریضی، ۱۳۹۰). در پژوهش فعلی ضریب آلفای کرونباخ مقیاس مشکلات رفتاری در نمونه مربوط به مرحله پیش‌آزمون برابر با ۰/۹۰ بدست آمد.

تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی پایین

پرسشنامه خودتنظیمی دانش آموز زیمرن و پونز

این پرسشنامه توسط زیمرن و مارتینز - پونز (۱۹۸۶) ساخته شده که دارای ۱۵ گویه است که در آن از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا میزان استفاده از راهبردهای ۱۴ گانه خودتنظیمی در یادگیری را از یک تا چهار درجه‌بندی نمایند. در این مقیاس یک، بیانگر خیلی کم؛ دو، معادل کم؛ سه، گاهی اوقات و چهار، بیشتر اوقات می‌باشد. به علاوه یک سوال نیز اضافه شده است که اگرچه مستقیماً به راهبردی اشاره ندارد، امکان پاسخ خلافانه دانش‌آموز را در مورد شیوه‌ای مبتکرانه از موارد بالا فراهم می‌آورد. این مقیاس حداکثر ۶۰ امتیاز و حداقل ۱۵ دارد و به فرم SRLIS معروف است. این پرسش‌نامه بر اساس نظریه زیمرن از یادگیری خودتنظیمی توسعه داده شده است. بر اساس این نظریه چگونگی یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری تبیین می‌شود.

زیمرن و پونز (۱۹۸۶، ۱۹۸۸) روایی ملاکی و روایی همگرایی این ابزار را بررسی و در حد مطلوب گزارش کردند. همچنین ضریب پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ توسط زیمرن و پونز (۱۹۸۸) برابر با ۰/۸۳ گزارش شد. محمودی (۱۳۷۷) پایایی بازآزمون این ابزار را در یک گروه ۳۰ نفری از آزمودنی‌ها، ۶۸٪ و همسانی درونی این آزمون را با روش آلفای کرونباخ ۵۶٪ به دست آورد. در پژوهش فعلی ضریب پایایی (همسانی درونی) این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ بر روی ۳۰ نفر در مرحله پیش آزمون برابر با ۰/۷۸ به دست آمد که از مقدار قابل قبولی برخوردار است.

یافته‌ها

در جدول ۲ اطلاعات توصیفی مربوط به میانگین نمرات مشکلات رفتاری به تفکیک پیش آزمون و پس آزمون در گروه آزمایش و کنترل و نیز کل افراد نمونه ارائه شده است.

جدول ۲. اطلاعات توصیفی مشکلات رفتاری به تفکیک مرحله سنجش در گروه‌ها

| عوامل شاخص آماری | | پیش آزمون | پس آزمون |
|------------------|------------------|-----------|----------|
| گروه آزمایش | تعداد | ۱۵ | ۱۵ |
| | میانگین | ۱۱۵/۲۰ | ۷۲/۴۰ |
| گروه کنترل | انحراف استاندارد | ۱۶/۴۶ | ۱۹/۸۰ |
| | تعداد | ۱۵ | ۱۵ |
| گروه کنترل | میانگین | ۱۱۲/۶۶ | ۱۱۱/۳۳ |
| | انحراف استاندارد | ۱۵/۴۲ | ۱۷/۹۴ |

همچنان که ملاحظه می‌شود میانگین گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون برابر با ۷۲/۴۰ می‌باشد که نسبت به پیش‌آزمون کاهش زیادی پیدا کرده است (۱۱۵/۲۰). اما نمره میانگین گروه کنترل تغییر بسیار کمی در این مقیاس نشان می‌دهد. براساس نتایج مندرج در جدول، می‌توان به این توصیف دست زد که آموزش خودتنظیمی هیجانی باعث کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان شده است.

در به‌کارگیری روش‌های آماری پارامتریک، ابتدا باید مفروضات آزمون مورد تأیید قرار بگیرد تا بتوان از آزمون مورد نظر استفاده کرد؛ بنابراین ابتدا مفروضات روش تحلیل کوواریانس نرمال بودن توزیع متغیر وابسته، همگنی واریانس‌ها، خطی بودن رابطه بین متغیر وابسته و همپراش و همگنی شیب‌های رگرسیون در گروه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفت. نتایج مربوط این پیش‌فرض‌ها در ادامه گزارش می‌شود.

برای بررسی نرمال بودن توزیع پراکندگی نمرات متغیر وابسته از آزمون کولموگراف - اسمیرنوف استفاده شد. در جدول ۳ نتیجه آزمون کولموگراف - اسمیرنوف گزارش شده است.

جدول ۳. آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع پراکندگی متغیر وابسته

| مشکلات رفتاری | متغیرها شاخص |
|---------------|--------------|
| ۰/۶۱ | Z |
| ۰/۸۴ | P |

با توجه به نتایج جدول ۳ و سطح معناداری به دست آمده متغیر وابسته که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد، می توان نتیجه گرفت که توزیع پراکندگی نمره متغیر وابسته پژوهش از ویژگی نرمالی برخوردار هستند و برای آزمون هریک از متغیرها می توان از آزمون های پارامتریک استفاده کرد.

با توجه به نتایج جدول ۳ و سطح معناداری به دست آمده متغیر وابسته که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد، می توان نتیجه گرفت که توزیع پراکندگی نمره متغیر وابسته پژوهش از ویژگی نرمالی برخوردار هستند و برای آزمون هریک از متغیرها می توان از آزمون های پارامتریک استفاده کرد.

مفروضه دوم: همگنی واریانس ها

یکی از پیش فرض های مهم تحلیل کواریانس شرط همسانی واریانس های خطا یا همگنی واریانس ها می باشد. برای بررسی این مفروضه از آزمون لوین استفاده می شود که نتیجه این آزمون در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. آزمون F لوین برای بررسی همگنی واریانس ها در گروه کنترل و آزمایش

| مشکلات رفتاری | متغیرها شاخص |
|---------------|--------------|
| ۱ | df ۱ |
| ۲۸ | df ۲ |
| ۰/۳۲ | F |
| ۰/۵۷ | Sig |

با توجه به اینکه اندازه آزمون F برای متغیر وابسته معنی دار نیست. می توان نتیجه گرفت که واریانس های خطا برای هر دو گروه آزمایش و کنترل از نظر آماری تفاوتی ندارند. به سخن دیگر، می توان این استنباط را حاصل کرد که شرط همگنی واریانس های خطا برقرار می باشد.

مفروضه سوم: همگنی شیب های رگرسیون

مفروضه همگنی شیب های رگرسیون یکی از مهمترین پیش فرض های تحلیل کواریانس می باشد. عدم برقراری این مفروضه آماری می تواند نتایج حاصل از تحلیل کواریانس را با سوگیری همراه سازد. در حقیقت، این مفروضه بدین معنی است که ضریب رگرسیون متغیر وابسته از روی متغیرهای همپراش در گروه ها یکسان باشد.

یکی از روش های بررسی این مفروضه بررسی اثر تعامل بین گروه و پیش آزمون می باشد. به عبارتی دیگر، نباید کنش متقابل یا تعامل بین گروه و پیش آزمون معنی دار باشد.

تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی پایین

جدول ۵. آزمون تحلیل واریانس برای بررسی مفروضه یکسانی ضرایب رگرسیون در متغیر مشکلات رفتاری

| متغیر | شاخص آماری متغیرها | SS | df | F | sig |
|---------------|--------------------|---------|----|------|------|
| مشکلات رفتاری | گروه پیش آزمون | ۱۶۵۴/۶۱ | ۱ | ۲/۶۱ | ۰/۱۲ |

با توجه به گزارش ارائه شده در جدول ۵ مشخص است که اندازه آزمون F برای متغیر وابسته مشکلات رفتاری برای اثر تعامل بین پیش آزمون و گروه معنی دار نیست. بنابراین، می‌تواند نتیجه گرفت که فرض همگنی ضرایب رگرسیون در هر دو حالت برقرار می‌باشد. با توجه به اینکه مجموع پیش‌فرض‌های مطرح شده حاکی از برقراری و رعایت شدن آنها است، بنابراین، می‌توان به نتایج حاصل از تحلیل کواریانس اعتماد حاصل کرد. نتیجه تحلیل کواریانس در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. آزمون تحلیل کواریانس برای فرضیه پژوهش

| شاخص آماری متغیرها | SS | Df | F | sig | اندازه اثر | توان آزمون |
|--------------------|----------|----|-------|-------|------------|------------|
| پیش آزمون | ۱۲۸۲/۷۱ | ۱ | ۱/۷۷ | ۰/۱۹ | ۰/۰۶ | ۰/۲۵ |
| گروه | ۱۱۹۲۴/۹۶ | ۱ | ۱۶/۴۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۸ | ۰/۹۷ |
| خطا | ۱۹۵۷۲/۲۲ | ۲۷ | | | | |
| کل | ۲۸۵۴۰/۸ | ۳۰ | | | | |

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، با حذف تاثیر متغیر پیش آزمون و با توجه به ضریب F محاسبه شده، مشاهده می‌شود که بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات مشکلات رفتاری شرکت‌کنندگان برحسب عضویت گروهی «آزمایش و کنترل» در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($P < ۰/۰۵$). بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که فرض صفر رد شده و آموزش خودتنظیمی هیجانی در شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی به نسبت گروه کنترل تاثیر بیشتری بر کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان داشته است. میزان این تاثیر «معنادار بودن عملی» ۰/۳۸ بوده است، یعنی ۳۸ درصد کل واریانس یا تفاوت‌های فردی در مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مربوط به آموزش خودتنظیمی هیجانی بوده است. به علاوه توان بالای آزمون آماری در پژوهش حاضر بیانگر این نکته است که با احتمال ۹۷ درصد فرض صفر به درستی رد شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف تعیین اثر بخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش با موفقیت تحصیلی پایین انجام شد. پژوهش فعلی برای بررسی فرضیه پژوهش یعنی بررسی تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان تیزهوش صورت پذیرفت. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد مداخله آموزش تنظیم هیجان بر روی مشکلات رفتاری توانسته است منجر به تغییر معنادار عملکرد در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه گواه در مرحله پس‌آزمون گردد ($p < ۰/۰۰۱$). یافته‌های

پژوهش حاضر با یافته‌های موريس و همکاران (۲۰۱۱)، سيلک و همکاران (۲۰۰۳)، هنريکسون و راکر (۱۹۹۹)، گرینسون و هارم (۲۰۰۶)، والکر (۲۰۱۱)، بوکتر و مزاکامپا (۲۰۰۹)، رامانی و همکاران (۲۰۱۰)، گریگردوبل و بریکو (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. پژوهش‌های مختلف نشان داده اند که تنظیم هیجانی با مشکلات رفتاری رابطه داشته و آموزش این فرایند شناختی منجر به بهبود عملکرد ارتباطی، اجتماعی و رفتاری کودکان و نوجوانان در مقاطع مختلف رشدی و اجتماعی می‌شود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان ابراز نمود که رشد شخصیت کودکان، شهروند خوب شدن، اجتناب از خشونت، یادگیری شیوه‌های مناسب برخورد با دیگران، برقراری ارتباط با سایر افراد و به‌طور کلی، داشتن مهارت در ارتباطات بین فردی که در کودکان و نوجوانان دارای مشکلات رفتاری مختل هستند، برای زندگی در دنیای کنونی امری ضروری است. دانش‌آموزان تیزهوشی که دارای پیشرفت تحصیلی پایین بودند در جریان مداخله آموزشی توانستند خودآگاهی بیشتری پیدا کنند، هیجان‌ات خود را بشناسند، با تغییرات در روند هیجان‌ات خود آشنا شوند، قدرت همدلی بیاموزند و به‌طور موثرتری به بازشناسی هیجان‌ات اطرافیان همچون همکلاسی‌ها و معلمان خود اقدام کنند. کیم (۲۰۰۸) به این موضوع اشاره کرده بود که توان همدلی پایین این گروه از دانش‌آموزان منجر به بروز مشکلات بین‌فردی این دانش‌آموزان با معلمان خود می‌شود. خودتنظیمی می‌تواند همدلی نوجوانان را بالا ببرد و بر این اساس مشکلات هیجانی و سازگاری آنها با محیط پیرامون خود کاهش یابد.

بر همین اساس یکی از علل مهم در ایجاد و بروز مشکلات رفتاری وجود نوعی اختلال در نظم هیجانی است. اختلال در نظم هیجانی از دید متخصصان پیش‌بینی‌کننده آسیب روانی فرد در آینده، بروز حساسیت‌های بین‌فردی و انزوای اجتماعی، بزهکاری و خشونت و رفتارهای پرخطرانه است. مهارت‌های هیجانی شامل ابعاد گسترده‌ای است که بروز نقص در هر یک از این ابعاد با بروز اختلال هیجانی خاصی همراه است، ابعاد درگیر در بروز مشکلات رفتاری افراد با نقص جدی در برخی مهارت‌های تنظیم هیجان مانند فاجعه‌بار خواندن، سرزنش دیگران و نشخوار فکری هماهنگ است، این هماهنگی راهبردهای درمانی مناسب را طلب خواهد کرد که یکی از این روش‌های درمانی مناسب راهبردهای تنظیم هیجان خواهد بود، تنظیم هیجانی تمامی فرایندهای بیرونی و درونی مسئول برای نظارت، ارزیابی و اصلاح واکنش‌های هیجانی، به‌ویژه حالات شدید و زودگذر آن، به منظور نیل به اهداف فرد را در بر می‌گیرد. می‌تواند به‌طور خودکار یا کنترل شده، هشیار یا ناهشیار انجام بگیرد. در افراد عادی امکان برون‌ریزی مناسب هیجان‌ات وجود دارد بنابراین به شکل ناهشیار و خودکار صورت می‌گیرد این در حالی است که در کودکان و نوجوانان دارای مشکلات رفتاری امکان اجرای هشیارانه و کنترل شده‌ای وجود ندارد. مفهوم گسترده تنظیم هیجان، فرایندها و راهبردهای تنظیمی بی‌شماری را در برمی‌گیرد که شامل ابعاد شناختی، جسمی، اجتماعی و رفتاری می‌شود که هماهنگ با ابعاد گسترده مشکلات رفتاری در حوزه جسمانی و رفتاری و اجتماعی خواهد بود. بنابراین استفاده از راهبردهای درمانی مبتنی بر تنظیم هیجان با توجه به درگیری ابعاد گسترده شناختی، جسمانی، اجتماعی و رفتاری می‌توان از نتایج منفی بروز نامناسب هیجان‌ات افراد و مشکلات رفتاری از جلوگیری کرد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که هماهنگی با نتایج پژوهش‌های انجام شده در این حوزه مشخص شده است که بین موفقیت تحصیلی، اجتماعی و هیجانی ارتباط گسترده‌ای وجود دارد (الیاس و آرنولد^۱،

^۱. Elias, & Arnold

تأثیر آموزش خودتنظیمی هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری تیزهوشان با موفقیت تحصیلی پایین

۲۰۰۶). برای مثال، پلاتا، تراستی و گلاسکو^۱ (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری نوعی بی‌میلی نسبت به همسالان خود به‌خصوص در زمینه فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند. سیدیریس^۲ (۲۰۰۶) نشان داد که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری مشکلات هیجانی بیشتری از قبیل اضطراب و افسردگی گزارش می‌کنند. نتایج پژوهش دیگری نیز نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری و دانش‌آموزان عادی در انگیزه، اضطراب و ناامیدی وجود دارد (پنتریچ و دیقروت^۳، ۱۹۹۴؛ نقل از سیدیریس، ۲۰۰۵). سیدیریس (۲۰۰۶) نشان داد که کودکان دارای مشکلات تحصیلی از مشکلات و سازگاری‌های اجتماعی و عاطفی بیشتری نسبت به کودکان عادی برخوردار می‌باشند. فریلیچ و شجمن (۲۰۱۰) نشان دادند که بسیاری از دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلات اجتماعی، عاطفی و تحصیلی می‌باشند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود.

بنابراین اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر کاهش مشکلات رفتاری می‌تواند ناشی از این امر باشد که مدیریت کردن هیجانات موجب می‌شود فرد حمایت اجتماعی بیشتری را دریافت کند و این حمایت موجب احساس رضایت در فرد می‌شود (سیاروچی و همکاران، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش‌ها گویای این است که توانایی مدیریت هیجانات با افسردگی، ناامیدی و تفکر خودکشی همبستگی منفی دارد. به عبارت دیگر، توانایی تنظیم هیجانات در فرد موجب می‌شود تا فرد کمتر به سراغ رفتارهای مخرب برود و از این طریق سلامت روان فرد بالاتر می‌رود (شولتز و براون، ۲۰۰۳).

در پژوهش حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت که از آن میان می‌توان به انتخاب معدل به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی و عدم تفکیک مشکلات درونی شده و برونی‌شده به‌عنوان متغیر وابسته و عدم بررسی مشکلات روان‌شناختی زمینه‌ای دانش‌آموزان تیزهوش با موفقیت تحصیلی پایین به‌عنوان متغیر میانجی اشاره کرد. ضمن پیشنهاد به پژوهشگران بعدی برای توجه داشتن به این محدودیت‌ها، نتیجه این پژوهش انتقال‌دهنده این پیام مهم است که آموزش و پرورش و خانواده‌ها باید دیدی فراتر از تمرکز محدود بر نتایج آموزش دادن کودکان و نوجوانان اتخاذ کرده و نگرشی فراگیر و پیچیده‌تر نسبت به تعلیم و تربیت فرزندان داشته باشند. توجه به هیجانات دانش‌آموزان تیزهوش به‌جای تاکید صرف بر توانایی‌های شناختی الزامی است که نتایج این تحقیق بازگوکننده این پیام مهم هست.

References

- Azami, Y, Sohrabi, F, Barajali, A., Chopan, A. (۲۰۱۴). The Effectiveness of Grass's Model-Based Exercise Education on Anger Reduction in Opiate-Addicted People. *Counseling and psychotherapy culture*, ۴, ۴, ۱۶, ۵۳-۶۸
- Amabile, Teresa M. (۱۹۸۹). Personality processes and Individual Differences. *Journal of Personality and social psychology*, ۴۵, ۲, ۲۵-۳۴.
- Bembenutty, Hefer, (۲۰۰۸). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students, *Journal of Advanced Academics*, ۱۸, ۴, ۵۸۶-۶۱۶.

^۱. Plata, Trusty, & Glasgow

^۲. Sideridis

^۳. Pintrich & Degroot

Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. & Henik, A. (۲۰۰۷). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, ۸۳, ۲۵۶-۲۸۶.

Calkins, S. (۲۰۰۷). *The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies*. In C. Brownell & C. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years* (pp. ۲۶۱-۲۸۴). New York, NY: Guilford Press.

Ciarrochi J, Chan A.Y.C, Bajgar J. (۲۰۰۱). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*; ۳۱(۷): ۱۱۰۵-۱۹.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (۱۹۹۴). *Education of the gifted and talented* (۳rd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Disabilities. *International Journal of Educational Research*, ۴۳, ۳۰۸-۳۲۸.

Genova-Latham, M. A. (۲۰۱۰). *The Relationship between Temperament and Emotion Understanding in Preschoolers: An Examination of the Influence of Emotionality, self-regulation, and Attention*. Thesis of Master of Arts, university of Maryland.

Bakker, T., Denessen, E., Bosman, A., Krijger, E., & Bouts, L. (۲۰۰۷). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, ۳۰, ۴۷-۶۲.

Kim, K. H. (۲۰۰۸). Commentary: The Torrance Test of Creative Thinking already overcome many of the perceived weaknesses that Silvia et al. methods are intended to correct. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, ۳, ۹۷-۹۹.

Lombroso, C. (۱۸۹۱). *The man of genius*. London: Scott.

Minace, A. (۲۰۰۵). *The book of the school age guides Auchen-Bach's assessment system*. Tehran. Institute of Exceptional Children of the Country. [Persian]

Momtaz, M. (۲۰۱۱). *Investigating the relationship between self-regulation and behavioral disorders in preschool children*. Master's Thesis, Educational Psychology. Shiraz University. [Persian]

Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (۲۰۱۱). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental psychology*, ۴۷(۱), ۲۱۳.

Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M. ve Moon, S. (2002). "The Social and Emotional Development of Gifted Children What Do We Know?" *The National Association for Gifted Children: USA*.

Oliphant, C. C. (۱۹۸۶). *A descriptive study of factors associated with teacher identification of gifted students*. (Doctoral dissertation, Temple University). Dissertation Abstracts International, ۴۷, ۱۶۹۱.

Oram, G. D., Cornell, D. G., & Rutemiller, L. A. (۱۹۹۵). Relationships between academic aptitude and psychosocial adjustment in gifted program students. *Gifted Child Quarterly*, ۳۹, ۲۳۶-۲۴۴.

Peters, Willy A. M., Grader-Loidl, Helga ve Supplee, Patrica. (۲۰۰۰). Underachievement in Gifted Children and Adolescents: Theory and Practice. *International Handbook of Giftedness and Talent*. (Ed. Kurt A. Heler, Franz J.

Plata, M, Trusty, J. & Glasgow, D. (۲۰۰۵). Adolescents with learning disabilities: Are they allowed to participate in activities? *Journal of Educational Research*, ۹۸, ۱۳۶-۱۴۳.

Razavi, A, Latifian, M, & Seif, D. (۲۰۰۷). The relationship between motivational beliefs about math and strategies for motivational self-regulation in gifted students. *Psychology*, ۱۱, ۱, ۸۹-۱۰۹. [Persian]

Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. & Bozick, R. N. (۲۰۱۰). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. Research Triangle Park, NC: RTI Press.

Schulz M, Brown R. (۲۰۰۳). Emotion states -emotional intelligence- and disruptive behavior in adolescents. *The abstracts of the ۳rd Annual conference of the APS psychology of relationship interest group*.

Shahrar, M. (۲۰۰۵). Psychology of adolescent growth: an evolutionary perspective. Tehran: Publishing Elam. [Persian]

Sideridis, G.D. (۲۰۰۵). Classroom goal structures and hopelessness as Predictors of day-today experience at school: Differences between students with and without Learning

Sideridis, G.D. (۲۰۰۶). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, ۳۱, ۱۶۳-۲۰۳.

Sungjin, R. (۲۰۰۶). *The relationship between Korean mother's communication abilities: Emotional regulation capacity and social cognitive development*. Thesis of doctor of philosophy, Ohio state University.

Whitmore, J. R. (۱۹۸۰). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

Yousefi, A. (۲۰۱۳). Effectiveness of Grass's Process Modeling Exercise Therapy Training on Anger and Impulsivity in Drug Users. Master's thesis of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University. [Persian]

Zimmerman BJ, Martinez-Pons M. (۱۹۸۶). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*; ۷۸(۱): ۴۱-۹.