Special Education Organization
Exceptional Education
Bi-monthly scientific journal

Effectiveness of Cognitive Emotion Regulation Skills Training on Social Skills and Social Anxiety in Adolescents with Educable Intellectual Disabilities

Sahar Badri Bagehjan[1] | **Roohallah Fathabadi**[*2] | **Bagher Ghobari Bonab**[3] | **Mohammad Niazi**[4]

1. Ph.D in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities. Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: sahar.badri21@gmail.com
2. Ph.D. in Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran. E-mail: Roohallahfathabadi@gmail.com
3. Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran. E-mail: ghobaryb@yahoo.com
4. Ph.D Student in Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology, Faculty of Humanities. Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. E-mail: M.nyazi1396@gmail.com

Print ISSN:
1727-3145

Article Type:
Research Article

Article history:
Received March 20, 2025
Received in revised form August 1, 2025
Accepted February 13, 2026
Published Online May 5, 2026

Keywords:
Cognitive emotion regulation,
Intellectual disability,
Social anxiety,
Social skills

Abstract

Background and Purpose: Adolescents with Educable Intellectual Disabilities (EID) frequently encounter deficits in social skills and exhibit higher levels of social anxiety than their typically developing peers. Accordingly, the present study aimed to determine the effectiveness of cognitive emotion regulation skills training on social skills and social anxiety among adolescents with educable intellectual disabilities.

Materials and Methods: This semi-experimental study employed a pretest—posttest design with a control group. The statistical population included 192 boys and 81 girls with EID in Mashhad in 2022. From this population, 30 boys aged 12—16 years were purposively selected based on inclusion criteria and randomly assigned to the experimental (n=15) and control (n=15) groups. Both groups were initially assessed using the Social Skills Rating System (SSRS) and the Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A). The experimental group received 12 sessions of 45-minute cognitive emotion regulation skills training. Post-intervention, both groups were reassessed. Data were analyzed using analysis of covariance with SPSS 26.

Results: The findings indicated that cognitive emotion regulation skills training led to significant improvements in social skills, specifically in the components of cooperation, assertiveness, and self-control ($p < 0.01$). Furthermore, the intervention resulted in a significant reduction in social anxiety, including fear of negative evaluation by peers, social avoidance and distress in new situations, and generalized social avoidance and distress ($p < 0.01$), among adolescents with EID.

Conclusion: It is recommended that professionals take effective and systematic steps toward improving social skills and reducing social anxiety in adolescents with educable intellectual disabilities through the implementation of cognitive emotion regulation skills training programs.

* E-mail: Roohallahfathabadi@gmail.com

© 2026 Author(s)
Publisher: Special Education Organization

Cite this Article:
Badri-Bagehjan S, Fathabadi R, Ghobari Bonab B, Niazi M. Effectiveness of cognitive emotion regulation skills training on social skills and social anxiety of adolescents with educable intellectual disability. J Except Educ. 2026;26(1):3-16.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]

[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

سازمان آموزش و پرورش استثنایی
تعلیم و تربیت استثنایی
دو ماهنامه علمی

اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر

سحر بدری‌بگه‌جان[1] | روح‌الله فتح‌آبادی*[2] | باقر غباری‌بناب[3] | محمد نیازی[4]

۱. دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: sahar.badri21@gmail.com
۲. دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
رایانامه: Roohallahfathabadi@gmail.com
۳. استاد گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: ghobaryb@yahoo.com
۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روان‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: M.nyazi1396@gmail.com

شاپا چاپی:
۱۷۲۷ - ۳۱۴۵

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۲۰ / ۱۲ / ۱۴۰۳
تاریخ بازنگری: ۱۰ / ۰۵ / ۱۴۰۴
تاریخ پذیرش: ۲۴ / ۱۱ / ۱۴۰۴
تاریخ انتشار: ۱۵ / ۰۲ / ۱۴۰۵

چکیده

زمینه و هدف: نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر با نقص در مهارت‌های اجتماعی دست به‌گریبان هستند و نسبت به افراد عادی اضطراب اجتماعی بیشتری دارند. براین اساس هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر بود.

روش: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری شامل ۱۹۲ پسر و ۸۱ دختر نوجوان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر شهر مشهد در سال ۱۴۰۱ بود. از بین جامعهٔ هدف ۳۰ پسر ۱۲ تا ۱۶ سال از مدرسه استثنایی تلاش با روش نمونه‌گیری هدفمند با توجه به ملاک‌های ورود به‌عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) به شیوهٔ تصادفی جایدهی شدند. در ابتدا هر دو گروه توسط پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی گرشام (SSRS) و مقیاس اضطراب اجتماعی لاگرکا (SAS-A) مورد ارزیابی قرار گرفتند. گروه آزمایش در ۱۲ جلسهٔ ۴۵ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی را دریافت کردند. در پایان هر دو گروه مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس با نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۶ مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی در مؤلفه‌های همکاری، قاطعیت و خویشتن‌داری ($P<0/01$)، کاهش اضطراب اجتماعی در مؤلفه‌های ترس از ارزیابی منفی به وسیله همتایان، اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت‌های جدید، اجتناب و اندوه عمومی ($P<0/01$) در نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر شده است.

نتیجه‌گیری: پیشنهاد می‌شود متخصصان با آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان در جهت بهبود مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر گام‌های مؤثری بردارند.

کلیدواژه‌ها:
اضطراب اجتماعی، تنظیم شناختی هیجان، کم‌توانی هوشی، مهارت‌های اجتماعی

* رایانامه: Roohallahfathabadi@gmail.com

© ۲۰۲۶ نویسنده(گان)
ناشر: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور

استناد به این مقاله:
بدری‌بگه‌جان س، فتح‌آبادی ر، غباری‌بُناب ب، نیازی م. اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر. تعلیم‌وتربیت استثنایی. ۱۴۰۵؛ ۲۶ (۱): ۱۶-۳.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

مقدمه

کم‌توانی هوشی[1] نوعی اختلال عصب‌تحولی[2] با منشأ زیستی است که به نارسایی‌هایی در توانایی‌های ذهنی همچون استدلال، مهارت حل مسئله، برنامه‌ریزی، تفکر انتزاعی، قضاوت و یادگیری منجر می‌شود (۱). شیوع کم‌توانی هوشی در جهان به‌طور متوسط بین ۱ تا ۲ درصد جمعیت عمومی تخمین زده می‌شود (۲). در این میان افراد با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر ۸۵ درصد از جمعیت نام برده را تشکیل می‌دهند (۳).

واکنش‌های هیجانی نامطلوب و مشکلات رفتاری در افراد با کم‌توانی هوشی پنج برابر بیشتر از افراد بدون کم‌توانی هوشی گزارش شده است (۴). به‌همین خاطر مشکلات اجتماعی و هیجانی کودکان و نوجوانان با کم‌توانی هوشی اهمیت چشمگیری دارد (۵). مهارت‌های اجتماعی، یکی از مهارت‌هایی که کودکان و نوجوانان با کم‌توانی‌های هوشی در آن آسیب‌پذیر هستند، به توانایی‌هایی اشاره می‌کند که افراد را قادر می‌سازند در تعاملات بین‌فردی، چه در محیط‌های حضوری و چه در فضاهای مجازی، به‌طور مؤثری ارتباط برقرار کنند، احساسات و نیازهای دیگران را درک و روابط سازنده‌ای ایجاد و حفظ کنند (۶). همچنین به رفتارهای پذیرفته‌شده‌ای اشاره دارد که به فرد امکان می‌دهند به‌طور مؤثر و سازنده با دیگران تعامل کند و از بروز واکنش‌های نامناسب یا غیرقابل‌قبول در موقعیت‌های اجتماعی جلوگیری نماید (۷). علاوه بر این، مهارت‌های اجتماعی نقش مهمی در ایجاد و نگهداری روابط و دریافت بازخورد مثبت ایفا می‌کنند (۸). نقص در این مهارت‌ها، که از مشخصه‌های بارز نوجوانان با کم‌توانی هوشی است، موجب می‌شود فرد در روابط بین‌فردی و حوزه‌های رفتاری و عاطفی با مشکلات متعددی مواجه شود (۹). این نوجوانان معمولاً در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت نمی‌کنند و اغلب به رفتارهای ضد اجتماعی روی می‌آورند؛ امری که ضعف مهارت‌های اجتماعی آنان را نشان می‌دهد (۱۰).

از دیگر مشکلاتی که کودکان و نوجوانان با کم‌توانی هوشی با آن دست‌وپنجه نرم می‌کنند، اضطراب اجتماعی[3] است. این اختلال با ترس شدید و بارز از موقعیت‌های اجتماعی و شرایط مبتنی بر عملکرد، که فرد ممکن است در آن‌ها مورد ارزیابی دیگران قرار گیرد، خود را نشان می‌دهد (۱۱). اضطراب اجتماعی معمولاً ناشی از اختلالی بنیادی در فرآیند پردازش اطلاعات، نگرش‌ها، افکار و اعتقادات است که موجب تحریک و تداوم عواطف و رفتارهای مرتبط با ترس اجتماعی می‌شود (۱۲). این وضعیت ناتوان‌کننده، اثرات نامطلوبی بر کیفیت روابط اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و تندرستی فرد دارد (۱۳).

به منظور بهبود مؤلفه‌های روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی کودکان و نوجوانان با نیازهای ویژه، روش‌های آموزش و درمانی مختلفی به کار گرفته شده است. یکی از روش‌های متداول، آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان[4] است. مطالعات نشان داده است راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به افراد کمک می‌کنند تا برانگیختگی و هیجان‌های منفی را تنظیم کنند (۱۴). از جنبهٔ نظری، الگوی فرآیند تنظیم شناختی هیجان گراس[5] (۱۵) نشان می‌دهد استفاده از راهبردهایی مانند بازیابی شناختی و سرکوب هیجانی به تعدیل پاسخ‌های هیجانی و تقویت رفتارهای اجتماعی سازگارانه کمک می‌کند. همچنین، نظریهٔ یادگیری اجتماعی بندورا[6] (۱۶) بر نقش مشاهده، الگوسازی و تقویت در شکل‌دهی رفتارهای اجتماعی و افزایش خودکارآمدی نوجوانان تأکید دارد. از سوی دیگر، نظریهٔ شناختی-رفتاری بک[7] (۱۷) و الگوی شناختی-هیجانی

1. Intellectual Disability
2. Neurodevelopmental Disorder
3. Social Anxiety
4. Emotion Cognitive Regulation
5. Gross
6. Bandura
7. Beck

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

کلارک و ولز[1] (۱۸) توضیح می‌دهند آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با اصلاح افکار منفی و کاهش توجه به تهدیدهای اجتماعی، اضطراب اجتماعی را کاهش می‌دهد و مشارکت اجتماعی را تسهیل می‌کند.

در این راستا، طباطبایی و همکاران (۱۹) در پژوهشی نشان دادند آموزش تنظیم هیجان می‌تواند راهبردهای تنظیم هیجان و شایستگی اجتماعی را در نوجوانان با رفتارهای پرخطر بهبود بخشد و به کاهش مشکلات رفتاری و افزایش رضایت اجتماعی منجر شود. میرزایی و همکاران (۲۰) در پژوهشی دریافتند آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های عزت‌نفس، به‌ویژه عزت‌نفس اجتماعی، در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تأثیر مثبت دارد و اضطراب اجتماعی را کاهش می‌دهد. لارسون[2] و همکاران (۲۱) در پژوهشی نشان دادند آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به نوجوانان و والدین، درک متقابل هیجانی را افزایش و اضطراب را کاهش می‌دهد، که این امر به بهبود تعاملات اجتماعی کمک می‌کند. صمیمی و همکاران (۲۲) در پژوهشی دریافتند آموزش مدیریت هیجان بر مهارت‌های اجتماعی و حس شایستگی در دانش‌آموزان مدرسه‌ای مؤثر است و تعاملات اجتماعی را تقویت می‌کند. سلخ‌پور و همکاران (۲۳) در پژوهشی نشان دادند آموزش تنظیم هیجان می‌تواند علائم روان‌شناختی، از جمله اضطراب، را در کودکان کار کاهش دهد و عملکرد اجتماعی را بهبود بخشد. بولنز[3] و همکاران (۲۴) در پژوهشی تک‌موردی دریافتند آموزش تنظیم هیجان مشکلات درونی‌سازی مانند اضطراب را کاهش می‌دهد و مهارت‌های تنظیم هیجان را در نوجوانان بهبود می‌بخشد. ساکل‌پامر[4] و همکاران (۲۵) در پژوهشی نشان دادند مشکلات تنظیم هیجان در نوجوانان دارای اختلال اضطراب اجتماعی با مداخلات شناختی قابل بهبود است و این امر عملکرد اجتماعی آن‌ها را تقویت می‌کند.

با وجود پژوهش‌های انجام شده در زمینهٔ آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان، پژوهشی که به‌طور مستقیم به بررسی اثربخشی این آموزش بر مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر پرداخته باشد، یافت نشد و بیشتر مطالعات پیشین بر کودکان عادی متمرکز بوده‌اند. از این رو، رفع این خلاء پژوهشی می‌تواند به گسترش برنامه‌های مداخله‌ای مؤثر برای بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش اضطراب اجتماعی در این گروه از نوجوانان کمک کند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر انجام شد.

روش

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری شامل ۱۹۲ پسر و ۸۱ دختر نوجوان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر شهر مشهد در سال ۱۴۰۱ بود. از بین جامعهٔ هدف ۳۰ پسر ۱۲ تا ۱۶ سال از مدرسه استثنایی تلاش با روش نمونه‌گیری هدفمند با توجه به ملاک‌های ورود به عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) به شیوه تصادفی جایدهی شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تشخیص کم‌توانی هوشی در سطح آموزش‌پذیر (درج شده در پرونده بالینی)، سن شناسنامه‌ای ۱۲ تا ۱۶ سال(دوره نوجوانی)، جنسیت پسر (به علت شیوع بالای کم‌توانی هوشی در پسران و دسترسی راحت‌تر به تعداد حجم نمونه مطلوب)، عدم دریافت مداخله‌های روان‌شناسی و روان‌پزشکی دیگر و نداشتن معلولیت‌های حسی (مانند ناشنوایی، نابینایی) و حرکتی و ملاک‌های خروج شامل غیبت بیش از ۲ جلسه از جلسات آموزشی و انجام ناقص تکالیف بودند.

1. Clark & Wells
2. Larsson
3. Boelens
4. Sackl-Pammer

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

ابزار سنجش

پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت (نسخهٔ آموزگار) (SSRS)[1]: از این پرسش‌نامه جهت ارزیابی مهارت‌های اجتماعی آزمودنی‌ها استفاده شد. این ابزار توسط گرشام و الیوت[2] (۲۶) در سه شکل ویژه ارزیابی توسط آموزگاران، والدین و دانش‌آموزان تدوین شده است. نسخهٔ آموزگار در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. این ابزار شامل ۴۷ پرسش با روش سه‌نمره‌ای (با گزینه‌های هرگز، برخی اوقات و اغلب اوقات) است. محتوای ابزار شامل دو بخش اصلی مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری است. در پژوهش حاضر، از بخش مهارت‌های اجتماعی پرسش‌نامه استفاده شد که شامل رفتارهایی مانند همکاری، قاطعیت و خویشتن‌داری است و پرسش‌های ۱ تا ۳۰ را دربر می‌گیرد. دامنهٔ نمره در این بخش بین ۰ تا ۶۰ متغیر است، به‌گونه‌ای که نمره‌های بالاتر سطح بالاتر مهارت‌های اجتماعی را نشان می‌دهند. روایی ملاکی پرسش‌نامه از راه محاسبه همبستگی بین مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری به‌دست آمد و ضریب آن برابر با ۰/۶۲- بود که در سطح ۰/۰۱ معنادار و نشان‌دهندهٔ روایی واگرای پرسش‌نامه است (۲۶). برای نسخهٔ آموزگار در ایران میزان پایایی برای مهارت اجتماعی ۰/۸۷، همکاری ۰/۷۶، قاطعیت ۰/۷۲ و خویشتن‌داری ۰/۶۸ در گروه دارای کم‌توانی هوشی به دست آمد. در پژوهش یادشده پایایی کل این مقیاس پس‌از دو هفته بر روی ۱۰ نفر از آزمودنی‌ها ۰/۸۱ به‌دست آمد که پایایی مطلوبی است (۲۷). در پژوهش حاضر ضریب پایایی مقیاس برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۰ و در ارتباط با همسانی درونی مقیاس ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس ۰/۸۲، همکاری ۰/۷۸، قاطعیت ۰/۷۶ و خویشتن‌داری ۰/۷۴ به‌دست آمد.

مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان[3] **(SAS-A)**: به‌منظور سنجش اضطراب اجتماعی از مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان استفاده شد. مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان یکی از پراستفاده‌ترین ابزار برای بررسی اضطراب اجتماعی است که لاگرِکا[4] آن را ساخته و مطالعات زیادی روی آن انجام شده است (۲۸). این مقیاس شامل ۱۸ گویه و سه خرده‌مقیاس است. ترس از ارزیابی منفی به‌وسیلهٔ همتایان شامل ۸ گویه است که ترس و نگرانی نوجوانان در مورد ارزیابی منفی توسط همتایان، اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت های جدید شامل ۶ گویه است که اضطراب اجتماعی نوجوانان را در موقعیت‌های تازه، و اجتناب و اندوه عمومی شامل ۴ گویه است که اندوه و ناراحتی‌های عمومی را ارزیابی می‌کند. گویه‌های شماره ۱، ۲، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳و ۱۴ مربوط به ترس از ارزیابی منفی به‌وسیله همتایان، گویه‌های شمارهٔ ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۰و ۱۶ مربوط به اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت‌های تازه، و گویه‌های شماره ۱۲، ۱۵، ۱۷ و ۱۸ مربوط به اجتناب و اندوه عمومی می‌شود. این مقیاس پنج‌درجه‌ای (۵: کاملاً شبیه من و ۱: کاملاً متفاوت از من) است و نوجوانانی که سطوح بالاتری از اضطراب اجتماعی را تجربه می‌کنند نمره‌های بالاتری را در این مقیاس به‌دست می‌آورند. ساختار سه‌عاملی مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان در پژوهش‌های مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (۲۸). به‌منظور بررسی روایی واگرا و همگرا مقیاس از پرسش‌نامهٔ افسردگی کودکان (CDI) و مقیاس بازنگری‌شدهٔ اضطراب آشکار کودکان (RCMAS) استفاده شد که نتایج حاصل از ضریب همبستگی خرده‌مقیاس‌ها در سطح ($P<0/05$ و $p<0/01$) معنادار بود. ضریب پایایی مقیاس برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۸ و در ارتباط با همسانی درونی مقیاس ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ترس از ارزیابی منفی به‌وسیله همتایان، اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت‌های تازه و اجتناب و اندوه عمومی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۷ بود (۲۹). در پژوهش حاضر ضریب پایایی مقیاس برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۸ به‌دست آمد. در ارتباط با همسانی درونی مقیاس ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس ترس از ارزیابی منفی به‌وسیله همتایان ۰/۸۲، اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت‌های تازه ۰/۷۸ و اجتناب و اندوه عمومی ۰/۷۶ به‌دست آمد.

1. Social Skills Rating System: SSRS Secondary Level Questionnaire-Teacher Form
2. Gresham & Elliott
3. Social Anxiety Scale for Adolescents: SAS-A
4. LaGreca

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

شیوه اجرای پژوهش

در این پژوهش گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای برنامهٔ آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان برگرفته از الگوی گراس[1] (۳۰) را دریافت کردند. آموزش به‌صورت گروه ۵نفره توسط پژوهشگر و یکی از همکاران مجرب خارج از زمان روال عادی آموزش مدرسه ارائه شد. لازم به ذکر است برای ارزیابی روایی محتوایی از نسبت روایی محتوایی لاوشه[2] استفاده شد که مقدار آن ۰/۸۸ به‌دست آمد و قابل قبول تشخیص داده شد. خلاصهٔ جلسات در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. جلسات آموزش تنظیم شناختی هیجانی گراس

جلسه	هدف	آموزش	تکلیف
۱	آشنایی با مراحل و قواعد شرکت در جلسه‌ها	نخست دربارهٔ هدف‌های شرکت در جلسه‌های آموزشی صحبت شد و به‌صورت مختصر در مورد مشکلات هیجانی و ارتباط آن با نشانه‌هایی چون اضطراب اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی) توضیح داده شد و اندکی دربارهٔ تعداد جلسه‌ها و مراحل مختلف مداخله صحبت شد. در آخر قواعد شرکت در جلسه‌ها همانند سر وقت حاضر شدن، اجرای به موقع تکالیف و ... بیان شد.	از دانش‌آموزان خواسته شد تا هفتهٔ آینده اگر به‌دلیل رویداد خاصی یا تفکر در مورد یک رویداد، در یک حالت هیجانی)غم، ترس ، نگرانی، تنفر، احساس گناه و ...) قرار گرفتند، آن را در یک دفتر یادداشت کنند و در جلسهٔ بعد همراه بیاورند.
۲	آشنایی با انتخاب موقعیت	هیجان‌های مثبت و منفی معرفی و برای ثبت هیجان‌ها برگهٔ یادداشت روزانه تهیه و عملاً فرصتی فراهم شد تا دانش‌آموزان چند هیجان اصلی را تجربه کنند و در حین آن به تفکیک ابعاد بدنی، ذهنی و احساسی هر هیجان بپردازند.	از دانش‌آموزان خواسته شد در خلال هفته پیشِ رو هیجان‌هایی را که با آن روبرو می‌شوند در برگهٔ یادداشت روزانه ثبت کنند و برای جلسهٔ آینده با خود بیاورند.
۳	ارزیابی میزان آسیب پذیری هیجانی و مهارت‌های هیجانی دانش‌آموزان	کامل کردن فرم خودارزیابی پاسخ‌های هیجانی، به این صورت که فضای جلسه به‌گونه‌ای مهیا شود تا دانش‌آموزان در یک حالت هیجانی قرار بگیرند و پس‌از تجربهٔ آن، بی‌درنگ به تکمیل برگهٔ مخصوص بپردازند.	از دانش‌آموزان خواسته شد در طی هفته آینده، در هنگام رویارویی با هیجان‌ها، برگهٔ یادداشت روزانه، برگهٔ خودارزیابی آسیب‌پذیری هیجانی و برگهٔ خودارزیابی پاسخ‌های هیجانی را تکمیل کنند و در جلسهٔ بعد همراه خود بیاورند.
۴	ایجاد تغییر در موقعیت‌های برانگیزانندهٔ هیجان	با توجه به برگهٔ خودارزیابی آسیب‌پذیری هیجانی، موقعیت‌هایی که نیاز به اصلاح داشتند شناسایی و اولویت‌بندی شدند و دانش‌آموزان فهرستی از فعالیت‌های لذّت‌بخش و آرام کننده را تهیه کردند که در هنگام رویارویی با موقعیت‌های برانگیزاننده هیجان برایشان تسکین‌دهنده است. همچنین مهارت‌های مورد نیاز مانند تنفس شکمی، خودگویی مثبت و تن‌آسایی نیز آموزش داده شد.	از دانش‌آموزان خواسته شد در خلال هفتهٔ آینده، همانند هفته‌های گذشته سه برگهٔ یادداشت روزانه را تکمیل کنند و علاوه بر آن در برگهٔ جدیدی به نام برگهٔ ثبت فعالیت‌های لذت‌بخش، بر طبق فهرستی که در جلسه تهیه کرده بودند به اصلاح موقعیت هیجانی آزاردهنده بپردازند.

1. Gross
2. Lawshe

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

جلسه	هدف	آموزش	تکلیف
۵	آموزش مهارت‌های تغییر توجه	تکالیف جلسهٔ پیش مرور شدند و مشکلات دانش‌آموزان در به کار بردن مهارت‌های جدید رفع شد. اندکی دربارهٔ راهبردهای حواس‌پرتی و نقش آنها در تنظیم هیجان توضیح داده شد. شرایطی فراهم شد تا هیجان منفی را به صورت عملی در جلسه تجربه کنند؛ و راهبردهای متفاوت حواس‌پرتی شامل تفکر دربارهٔ چیزهای ناهمخوان، نقاشی کردن تصویری متضاد با هیجان تجربه‌شده یا گوش دادن به یک قطعهٔ آموزشی برای تنظیم هیجان استفاده کنند.	از دانش‌آموزان خواسته شد که هنگام رویارویی با هیجان‌های ناراحت کننده از راهبردهای متفاوت حواس‌پرتی همانند گوش دادن به یک موسیقی شاد، نقاشی کردن یک منظره دلخواه یا حل کردن یک جورچین استفاده کنند. به علاوه در سطح تفکر سعی کنند افکار مثبت یا بی‌ارتباط با هیجان برانگیخته را فعال کنند. سپس نتایج کار خود را در برگه‌ای مانند برگهٔ ارائه‌شده در جلسه بعد همراه بیاورند.
۶	آموزش مهارت‌های مربوط به تمرکز	تکلیف جلسه گذشته بررسی و موانع دانش‌آموزان در به کار بردن آنها رفع شد. اندکی درباره راهبردهای تمرکز و نقش آنها در تنظیم هیجان توضیح داده شد. شرایطی فراهم شد که دانش‌آموزان هیجان منفی را در جلسه تجربه و از راهبردهای متفاوت تمرکز شامل توجه آگاهانه به هیجان‌ها بدون قضاوت آنها و تمرکز بر علت، معنا و پیامدهای هیجان‌ها و موقعیت‌های برانگیزانندهٔ آنها برای تنظیم آن هیجان‌ها استفاده کنند.	از دانش‌آموزان خواسته شد در خلال هفتهٔ آینده هنگام رویارویی با هیجان‌های منفی از دو شیوه استفاده کنند: ۱. انجام یک فعالیت لذت‌بخش و توجه آگاهانه به هیجان‌ها و احساسات خوشایند برآمده از آنها. ۲ .تمرکز بر معنا و پیامدهای هیجان منفی با جواب دادن به پرسش‌هایی مانند احساسات شما چه معنایی ممکن است داشته باشد و پیامدهای احتمالی شیوهٔ بیان احساسات شما چیست؟ سپس نتایج کار خود را در برگه‌ای مانند جلسهٔ پیش ارائه دهند.
۷	تغییر ارزیابی‌های شناختی	دربارهٔ نقش ارزیابی‌های شناختی در افزایش و کاهش پاسخ‌های هیجانی (نمودار مراحل پیش‌آیند- پس‌آیند) توضیح داده شد و راهبرد ارزیابی مجدد پاسخ هیجانی به‌صورت عملی در جلسه آموزش داده شد و سپس فهرستی از افکار برانگیزاننده، که اغلب ارزیابی‌های غلطی هستند که هیجان‌های منفی را راه‌اندازی می‌کنند، به دانش‌آموزان ارائه شد.	از دانش‌آموزان خواسته شد در خلال هفتهٔ آینده هرگاه با هیجان‌های منفی مواجه شدند از راهبرد ارزیابی مجدد پاسخ هیجانی به شکل زیر استفاده کنند: ۱.افکار و احساسات خود را همراه با قضاوت‌هایی که در مورد آنها دارید یادداشت کنید. ۲ .بررسی کنید چرا این‌گونه احساس می‌کنید و این احساس برای شما چه معنایی دارد.
۸	تغییر ارزیابی‌های شناختی	دربارهٔ نقش ارزیابی‌های شناختی در افزایش و کاهش پاسخ‌های هیجانی توضیح داده شد و راهبرد ارزیابی مجدد پاسخ هیجانی به صورت عملی در جلسه آموزش داده شد و سپس فهرستی از افکار برانگیزاننده، که اغلب ارزیابی های غلطی هستند که هیجان‌های منفی را راه‌اندازی می‌کنند، به دانش‌آموزان ارائه شد.	از دانش‌آموزان خواسته شد در خلال هفتهٔ آینده هنگام رویارویی با هیجان‌های منفی از راهبردهای تغییر پیامد و در دورنما قرار دادن استفاده کنند و نتایج کار خود را در جدولی همانند هفته گذشته همراه بیاورند.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

جلسه	هدف	آموزش	تکلیف
۹	تغییر پیامدهای رفتاری و کارانداز شناختی هیجان	مواجهه و رویارویی با حالت‌های هیجانی در جلسه به‌صورت عملی آموزش داده شد. راهبردهای فرونشانی بیانی، فرونشانی تجربه هیجان و فرونشانی تفکرات مرتبط با هیجان به‌صورت عملی و از راه ایجاد هیجان منفی در جلسه آموزش داده شد و دانش‌آموزان به مقایسهٔ ایراد و عدم ابراز هیجان پرداختند.	از دانش‌آموزان خواسته شد در خلال هفتهٔ آینده هرگاه با هیجان‌های دردسرساز مواجه شدند از راهبردهای رویارویی و فرونشانی استفاده و اثربخشی آنها را در مقیاس ۰ تا ۱۰ در جدولی مانند هفته‌های گذشته مقایسه کنند.
۱۰	تغییر پیامدهای رفتاری و کارانداز شناختی هیجان	مهارت آموزی شامل: الف) آموزش و تمرین ابراز و تخلیه هیجان ب) آموزش و تمرین برای اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده‌های محیطی	از دانش‌آموزان خواسته شد مهارت‌های آموزش داده شده در آغاز جلسه را در هنگام درگیر شدن در تجربه‌های هیجانی به کار برند و اثربخشی هریک را ارزیابی کنند.
۱۱	ارزیابی مجدد و برنامه‌ریزی برای کاربرد آموزش‌ها	موقعیت‌های برانگیزاننده هر هیجان و راهبردهای مؤثر در مورد آن هیجان طبقه‌بندی شود. آموزش عمل کردن برخلاف امیال شدید هیجانی برطبق طبقه‌بندی ارائه شده و آموزش مهارت حل مسئله.	از دانش‌آموزان خواسته شد در خلال هفتهٔ آینده هنگام رویارویی با هر یک از هیجان‌ها به‌صورت متضاد عمل کنند و در اجرای این تکلیف از طبقه‌بندی ایجاد شده در جلسه‌ها استفاده کنند.
۱۲	جمع‌بندی جلسه‌ها	خلاصه‌ای از راهبردهای ارائه‌شده در کل جلسه‌ها مطرح شد.	

برای رعایت اصول و موازین اخلاقی پژوهش از مدیریت مدرسه و والدین به صورت کتبی اجازه دریافت و اصل رازداری و محرمانه بودن اطلاعات برای والدین و نوجوانان تشریح و به آن‌ها این اطمینان داده شد که هر وقت بخواهند می‌توانند از پژوهش خارج شوند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس به‌وسیلهٔ نرم افزار SPSS26 مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

بررسی متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد میانگین سن گروه آزمایش ۱۳/۴۸ سال (انحراف معیار: ۲/۴۵) و گروه گواه ۱۳/۷۸ سال (انحراف معیار: ۲/۷۷) بود. دامنهٔ سنی شرکت‌کنندگان ۱۲-۱۶ سال و جنسیت همهٔ آن‌ها پسر بود. همچنین هوش‌بهر در بازهٔ ۷۰-۵۵ (استخراج از پروندهٔ روان‌پزشکی) قرار داشت؛ به‌طوری که میانگین در گروه آزمایش ۶۳/۰۱ (انحراف معیار: ۴/۶) و در گروه گواه ۶۱/۰۹ (انحراف معیار: ۴/۱) به دست آمد.

میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی در دو گروه آزمایش و گواه به ترتیب در جدول ۲ و جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۲. توصیف آماری نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون مهارت اجتماعی به تفکیک گروه

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گواه	همکاری	۱۵/۵۰	۳/۱۶۱	۱۵/۹۵	۳/۲۵۰
	قاطعیت	۱۶/۷۳	۲/۶۸۵	۱۶/۳۰	۲/۹۶۳
	خویشتن‌داری	۱۶/۱۸	۳/۳۳۴	۱۶/۵۷	۳/۴۸۶
	نمرهٔ کلی مهارت اجتماعی	۴۸/۴۱	۴/۸۹۴	۴۸/۸۲	۳/۶۶۵

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	همکاری	۱۶/۸۵	۳/۱۱۲	۱۹/۳۲	۲/۱۱۴
	قاطعیت	۱۶/۶۷	۳/۷۱۶	۱۹/۴۱	۴/۳۴۸
	خویشتن‌داری	۱۵/۹۱	۴/۴۶۷	۱۸/۲۰	۴/۰۹۱
	نمرهٔ کلی مهارت اجتماعی	۴۹/۴۳	۶/۹۱۶	۵۹/۹۳	۶/۴۵۰

جدول ۳. توصیف آماری نمره‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون اضطراب اجتماعی به تفکیک گروه

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گواه	ترس از ارزیابی منفی	۱۹/۶۷	۳/۰۳۹	۱۹/۰۷	۱/۹۸۱
	اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های تازه	۱۶/۶۷	۱/۸۷۷	۱۶/۱۷	۲/۰۷۶
	اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی	۱۵/۲۰	۱/۶۶۷	۱۵/۵۸	۱/۷۲۹
	نمرهٔ کلی اضطراب اجتماعی	۵۱/۵۳	۳/۶۸۱	۱۵/۰۷	۲/۶۳۱
آزمایش	ترس از ارزیابی منفی	۱۹/۸۷	۲/۹۲۴	۱۶/۵۳	۲/۹۹۷
	اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های تازه	۱۵/۳۰	۱/۵۶۲	۱۲/۹۰	۱/۵۰۲
	اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی	۱۷/۰۳	۱/۷۹۷	۱۴/۸۷	۱/۹۵۰
	نمرهٔ کلی اضطراب اجتماعی	۵۲/۲۰	۴/۱۷۰	۴۴/۳۰	۵/۱۶۱

برای بررسی هنجار بودن توزیع نمره‌ها از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که با توجه به عدم‌معناداری مقادیر به‌دست آمده فرض هنجار بودن توزیع نمره‌ها تأیید شد (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی هنجار بودن توزیع نمرات

متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	Z کالموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری	Z کالموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری
همکاری	۰/۱۰۷	۰/۸۴۴	۰/۱۸۶	۰/۲۲۳
قاطعیت	۰/۱۲۵	۰/۶۹۰	۰/۱۲۲	۰/۷۱۹
خویشتن‌داری	۰/۱۱۶	۰/۷۶۹	۰/۱۱۳	۰/۷۹۵
مهارت اجتماعی	۰/۱۰۴	۰/۸۷۰	۰/۱۰۷	۰/۸۴۵
ترس از ارزیابی منفی	۰/۱۴۴	۰/۵۲۱	۰/۱۲۸	۰/۶۵۹
اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید	۰/۱۵۰	۰/۴۶۸	۰/۱۳۱	۰/۶۳۵
اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی	۰/۱۲۵	۰/۶۹۴	۰/۱۰۷	۰/۸۴۴
اضطراب اجتماعی	۰/۰۷۸	۰/۹۸۶	۰/۰۹۹	۰/۹۰۲

به‌منظور بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر مهارت‌های اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر، از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره‌ها در گروه آزمایش و گواه، نشان داد شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($P>0/05$، $F_{6,42}=0/542$). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد واریانس همکاری

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

($F_{1,28}$=۰/۰۱۵ ،p>۰/۰۵)، قاطعیت ($F_{1,28}$=۰/۰۴۲ ،p>۰/۰۵) و خویشتن‌داری ($F_{1,28}$=۲/۱۰۶ ،p>۰/۰۵) در گروه‌ها برابر است. همچنین نتایج آزمون باکس[1] برابری ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته را بین گروه آزمایش و گواه نشان داد (p>۰/۰۵، F=۱/۸۲۵، Box M=۱۲/۴۰۰). همچنین نتایج آزمون خی‌دو بارتلت[2] برای بررسی کرویت یا معناداری رابطه بین متغیرها نشان داد رابطه بین این مؤلفه‌ها معنادار است (p<۰/۰۱، df=۵، X^2 =۲۹/۵۱۴). پس‌از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس چندمتغیره، نتایج آزمون نشان داد بین مهارت‌های اجتماعی دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد (p<۰/۰۵، $F_{3,23}$=۹/۷۵۳، Wilks Lambda=۰/۴۴۰). نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی این که گروه آزمایش و گواه در کدام یک از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۵ آمده است.

جدول۵. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره: تفاوت گروه آزمایش و گواه در ابعاد مهارت‌های اجتماعی

متغیر	منبع	مجموع‌مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین‌مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
همکاری	بین گروهی	۴۲/۹۲۰	۱	۴۲/۹۲۰	۱۲/۴۹۴	۰/۰۰۲	۰/۳۳۳
	خطا	۸۵/۸۸۳	۲۵	۳/۴۳۵			
قاطعیت	بین گروهی	۷۴/۴۵۵	۱	۷۴/۴۵۵	۲/۹۷۱	۰/۰۰۵	۰/۲۸۰
	خطا	۱۹۱/۴۷۸	۲۵	۷/۶۵۹			
خویشتن‌داری	بین گروهی	۲۳/۲۹۶	۱	۲۳/۲۹۶	۹/۳۶۰	۰/۰۰۵	۰/۲۷۲
	خطا	۶۲/۲۲۰	۲۵	۲/۴۸۹			

با توجه به جدول ۵، آماره F برای همکاری ($F_{1,25}$=۱۲/۴۹۴ ،P<۰/۰۱)، قاطعیت ($F_{1,25}$=۹/۷۲۱ ،P<۰/۰۱) و خویشتن‌داری ($F_{1,25}$=۹/۳۶۰ ،P<۰/۰۱) معنادار است. این یافته‌ها نشان می‌دهند بین مهارت‌های اجتماعی گروه‌های گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان مؤثر بوده و موجب افزایش مهارت‌های اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر شده است. همچنین اندازهٔ اثر در جدول ۵ نشان می‌دهد عضویت گروهی ۳۳/۳ درصد از تغییرات همکاری، ۲۸ درصد از تغییرات قاطعیت و ۲۷/۲ درصد از تغییرات خویشتن‌داری را تبیین می‌کند.

به منظور بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر، از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره‌ها در گروه آزمایش و گواه، نشان داد شیب رگرسیون در دو گروه برابر است ($F_{6,42}$=۱/۷۸۰ ،P>۰/۰۵). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد واریانس ترس از ارزیابی منفی (p>۰/۰۵، $F_{1,28}$=۰/۲۵۳)، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید (p>۰/۰۵، $F_{1,28}$=۰/۸۳۰)، و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی (p>۰/۰۵، $F_{1,28}$=۱/۱۴۲) در گروه‌ها برابر است. نتایج آزمون باکس نشان داد ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته بین گروه آزمایش و گواه برابر است (p>۰/۰۵، F=۱/۹۶۷، Box M=۱۳/۳۷۰). همچنین نتایج آزمون خی‌دو بارتلت برای بررسی کرویت یا معناداری رابطه بین متغیرها نشان داد رابطه بین این مؤلفه‌ها معنادار است (p<۰/۰۱، df=۵، X^2 =۳۴/۱۶۲). پس‌از بررسی پیش فرض‌های تحلیل کواریانس چندمتغیره، نتایج آزمون نشان داد بین اضطراب اجتماعی دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد (p<۰/۰۵، $F_{3,23}$=۷/۲۸۰، Wilks Lambda=۰/۵۱۳). نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی این که گروه آزمایش و گواه در کدام یک از مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول۶ آمده است.

1. Box Test
2. Bartlett's Test

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره: تفاوت گروه آزمایش و گواه در ابعاد اضطراب اجتماعی

متغیر	منبع	مجموع‌مجذورات	درجه آزادی	میانگین‌مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
ترس از ارزیابی منفی	بین گروهی	۳۰/۴۰۵	۱	۳۰/۴۰۵	۸/۷۲۸	۰/۰۰۷	۰/۲۵۹
	خطا	۸۷/۰۹۱	۲۵	۳/۴۸۴			
اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های تازه	بین گروهی	۳۹/۸۴۶	۱	۳۹/۴۸۶	۱۲/۹۵۰	۰/۰۰۱	۰/۳۴۱
	خطا	۷۶/۹۲۴	۲۵	۳/۰۷۷			
اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی	بین گروهی	۲۳/۸۹۶	۱	۲۳/۸۹۶	۹/۶۱۱	۰/۰۰۵	۰/۲۷۸
	خطا	۶۲/۱۵۵	۲۵	۲/۴۸۶			

با توجه به جدول۶ آمارهٔ F برای ترس از ارزیابی منفی ($F_{1,25}$=۸/۷۲۸ ،P<۰/۰۱)، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید ($F_{1,25}$=۱۲/۹۵۰ ،P<۰/۰۱) و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی ($F_{1,25}$=۹/۶۱۱ ،P<۰/۰۱) معنادار است. این یافته‌ها نشانگر آن هستند که بین اضطراب اجتماعی گروه‌های گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان مؤثر بوده و موجب کاهش اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر شده است. همچنین اندازهٔ اثر در جدول ۶ نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۲۵/۹ درصد از تغییرات ترس از ارزیابی منفی، ۳۴/۱ درصد از تغییرات اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید و ۲۷/۸ درصد از تغییرات اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر بود. یافته اول پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان، موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی (همکاری، قاطعیت و خویشتن داری) نوجوانان کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های طباطبایی و همکاران (۱۹)، لارسون و همکاران[1] (۲۱)، صمیمی و همکاران (۲۲)، سلخ‌پور و همکاران (۲۳) و ساکل‌پامر و همکاران (۲۵) همسو است. در راستای تبیین این یافته می توان با استناد به الگوی فرآیند تنظیم هیجان گراس (۱۵) گفت: آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با تمرکز بر راهبردهایی مانند بازیابی شناختی و سرکوب هیجانی، به نوجوانان با کم‌توانی هوشی کمک می‌کند تا هیجانات خود را در موقعیت‌های اجتماعی تعدیل کنند. این راهبردها می‌توانند پاسخ‌های هیجانی نامناسب را کاهش دهند و به جای آن، رفتارهای سازگارشدهٔ اجتماعی مانند همکاری و ارتباط مؤثر را تقویت کنند. با تأمل بر این الگو، می‌توان گفت که در جمعیت دارای کم‌توانی هوشی، که اغلب با چالش‌های پردازش شناختی مواجه هستند، این آموزش‌ها با ساده‌سازی فرآیندهای هیجانی، پلی بین شناخت و تعامل اجتماعی ایجاد می‌کنند و به تدریج مهارت‌هایی مانند همدلی و تعامل اجتماعی را بهبود می‌بخشند، زیرا هیجانات کنترل‌شده اجازه می‌دهند تا تمرکز بر نشانه‌های اجتماعی افزایش یابد. در دیگر تبیین می‌توان با استناد نظریهٔ یادگیری اجتماعی بندورا (۱۶) گفت: مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان از طریق الگوسازی و تقویت، رفتارهای اجتماعی را شکل می‌دهد. نوجوانان با کم‌توانی هوشی با مشاهده و تمرین راهبردهای‌های تنظیم هیجان در جلسات آموزشی، خودکارآمدی خود را در مدیریت موقعیت‌های اجتماعی افزایش می‌دهند. این نظریه تأکید دارد که یادگیری از راه تجربه غیرمستقیم و تسلط عملی رخ می‌دهد؛ بنابراین، با تأمل

1. Larsson et al.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

بر کاربرد آن، می‌توان گفت که این آموزش‌ها با فراهم کردن تجربیات موفق در کنترل هیجان‌ها، اعتمادبه‌نفس اجتماعی را بالا می‌برند و رفتارهای اجتنابی را کاهش می‌دهند، که نتیجه آن بهبود مهارت‌هایی مانند ابتکار عمل در مهارت‌های اجتماعی است. به طور خلاصه، آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با تقویت توانایی نوجوانان با کم‌توانی هوشی در شناسایی و مهار هیجانات خود، محیطی فراهم می‌کند که شناخت و رفتار اجتماعی همزمان بهبود یابد؛ به عبارت دیگر، وقتی هیجانات مهار و تعدیل شوند، تمرکز بر تعاملات اجتماعی افزایش می‌یابد و نوجوانان با کم‌توانی هوشی می‌توانند رفتارهای اجتماعی سازگار و مؤثر را بهتر بروز دهند.

یافتهٔ دوم پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان، موجب کاهش اضطراب اجتماعی (ترس از ارزیابی منفی به وسیله همتایان، اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت‌های جدید و اجتناب و اندوه عمومی) نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های میرزایی و همکاران (۲۰)، لارسون و همکاران (۲۱)، سلخ‌پور و همکاران (۲۳)، بولنز و همکاران (۲۴) و ساکل‌پامر و همکاران (۲۵) همسو است.

در راستای تبیین این یافته می‌توان با استناد به نظریه شناختی-رفتاری بک (۱۷) گفت: آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با تغییر الگوهای شناختی منفی، مانند باورهای غیرمنطقی درباره طرد شدن یا قضاوت منفی دیگران، اضطراب اجتماعی را در نوجوانان با کم‌توانی هوشی کاهش می‌دهد. این مداخلات با جایگزینی افکار سازگارانه، مانند «می‌توانم با دیگران ارتباط برقرار کنم.» به کاهش چرخه‌های منفی هیجانی-رفتاری کمک می‌کنند. با تأمل بر این نظریه، می‌توان استدلال کرد که در جمعیت دارای کم‌توانی هوشی، که ممکن است به‌دلیل محدودیت‌های شناختی مستعد تفکرات منفی باشند، مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با تقویت مهارت‌های شناختی، اعتمادبه‌نفس را در موقعیت‌های اجتماعی افزایش می‌دهد و از شدت اضطراب اجتماعی مرتبط با تعاملات را می‌کاهد. در دیگر تبیین، می‌توان با استناد به الگوی شناختی-هیجانی کلارک و ولز (۱۸) گفت: مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با کاهش توجه بیش از حد به نشانه‌های تهدید اجتماعی، مانند ترس از قضاوت منفی، اضطراب اجتماعی را در نوجوانان با کم‌توانی هوشی کاهش می‌دهد. این الگو بیان می‌کند که اضطراب اجتماعی با تمرکز بیش از حد بر ارزیابی‌های منفی دیگران تشدید می‌شود. با تأمل بر این الگو، می‌توان استدلال کرد که مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با تقویت توانایی مدیریت هیجانات منفی، حساسیت به نشانه‌های اجتماعی تهدیدآمیز را کاهش می‌دهد. در جمعیت دارای کم‌توانی هوشی، این فرآیند می‌تواند با کاهش خودآگاهی منفی و افزایش تمرکز بر جنبه‌های مثبت تعاملات، اضطراب اجتماعی را به طور قابل‌توجهی کم کند و مشارکت اجتماعی را تسهیل نماید. به‌طور خلاصه، آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با تقویت مهارت‌های شناختی و مهار هیجانات منفی، اعتمادبه‌نفس اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی را افزایش می‌دهد و اضطراب اجتماعی را به‌طور چشمگیری کاهش می‌دهد.

با توجه به اینکه یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی و توانبخشی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر ارتقای مهارت‌های اجتماعی و کاهش اضطراب اجتماعی آن‌ها است نتایج این پژوهش به طور کلی، بر اهمیت استفاده از آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر تأکید می‌کند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، انجام پژوهش فقط بر روی پسران بود. همچنین به‌دلیل محدودیت زمانی و مکانی، پژوهشگران فرصت انجام آزمون پیگیری را نیافتند. بنابراین، شایسته است در تعمیم‌پذیری نتایج احتیاط لازم را در نظر گرفت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، جنسیت دختران نیز مورد توجه قرار گیرد و این مطالعه روی دختران با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر نیز اجرا شود. به علاوه، استفاده از

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

آزمون پیگیری توصیه می‌شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در مدارس نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر، آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان به‌صورت پیوسته و با استفاده از بسته‌های آموزشی استاندارد اجرا شود. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود مربیان، آموزگاران و درمانگران این گروه از نوجوانان در کارگاه‌های تخصصی توانمندسازی شرکت کنند تا تسلط عملی بیشتری بر اجرای مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان به‌دست آورند. از سوی دیگر، طراحی برنامه‌های تلفیقی مدرسه، خانواده و کلینیک و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین می‌تواند اثربخشی این آموزش‌ها را افزایش دهد. برای آینده نیز پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه با در مقیاس‌های بزرگ‌تر اجرا شود تا امکان سیاست‌گذاری و گنجاندن این آموزش‌ها در برنامهٔ رسمی مدارس فراهم شود.

تشکر و قدردانی

با تشکر از عوامل اجرایی مدرسه تلاش شهر مشهد و سپاس و قدردانی از خانواده‌های نوجوانان با کم‌توانی هوشی که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند و همکاری‌های لازم را با ما انجام دادند.

تضاد منافع

هیچگونه تضاد منافعی در این پژوهش بین نویسندگان وجود ندارد.

References

1. Power R, David M, Strnadová I, Touyz L, Basckin C, Loblinzk J, Jolly H, Kennedy E, Ussher J, Sweeney S, Chang EL. Cervical screening participation and access facilitators and barriers for people with intellectual disability: a systematic review and meta-analysis. Front Psychiatry. 2024 Jul 26;15:1379497.
2. Rauf B, Sheikh H, Majid H, Roy A, Pathania R. COVID-19-related prescribing challenge in intellectual disability. BJPsych Open. 2021 Mar 19;7(2):e66. doi: 10.1192/bjo.2021.26. PMID: 33736746; PMCID: PMC8058854.
3. Kauffman JM, Hirsch SE, Badar J, Wiley AL, Barber BR. Special education today in the United States of America. In special education international perspectives: practices across the globe 2014 Sep 16 (pp. 3-31). Emerald Group Publishing Limited.
4. Hulsmans DH, Otten R, Schijven EP, Poelen EA. Exploring the role of emotional and behavioral problems in a personality-targeted prevention program for substance use in adolescents and young adults with intellectual disability. Res Dev Disabil. 2021 Feb 1;109:103832.
5. Geiger A, Shpigelman CN, Feniger-Schaal R. The socio-emotional world of adolescents with intellectual disability: A drama therapy-based participatory action research. Arts Psychother. 2020 Sep 1;70:101679.
6. Allen S. Social media's growing impact on our lives. American psychological association. 2019 Sep 20.
7. Garnham W. Social psychology for foundation Year: key ideas for foundation courses. Routledge; 2024 Jul 16.
8. Crites SA, Dunn C. Teaching social problem solving to individuals with mental retardation. Educ Train Dev Disabil. 2004 Dec; 39(4):301-9
9. Macklem, G. L. (2007). Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children. Springer Science & Business Media.
10. Staples KL, Pitchford EA, Ulrich DA. The instructional sensitivity of the test of gross motor development-3 to detect changes in performance for young children with and without down syndrome. Adapt Phys Activ Q. 2020 Dec 11;38(1):95-108.
11. Goodman FR, Stiksma MC, Kashdan TB. Social anxiety and the quality of everyday social interactions: The moderating influence of alcohol consumption. Behav Ther.2018 May 1;49(3):373-87.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]

12. Porter E, Chambless DL. Social anxiety and social support in romantic relationships. Behav Ther. 2017 May 1;48(3):335-48.
13. Łakuta P. Social anxiety questionnaire (SAQ): Development and preliminary validation. J Affect Disord.2018 Oct 1;238:233-43.
14. Li D, Li D, Wu N, Wang Z. Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: tests of unique, actor, partner, and mediating effects. Child Youth Serv Rev. 2019 Jun 1;101:113-22.
15. Gross JJ. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Rev Gen Psychol. 1998;2(3):271-99.
16. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1977.
17. Beck AT. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press; 1976.
18. Clark DM, Wells A. A cognitive model of social phobia. In: Heimberg RG, Liebowitz MR, Hope DA, Schneier FR, editors. Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment. New York: Guilford Press; 1995. p. 69-93.
19. Tabatabaei SM, et al. The effectiveness of emotion regulation training on emotion regulation strategies and social competence of adolescents with high Risk Behaviors. Clin Exp Psychol. 2020;6:225.
20. Mirzaei P. The effectiveness of emotion regulation skills training on the components of self-Esteem in female middle school students. IJES. 2025;7(4):48-56.
21. Holmqvist Larsson K, Zetterqvist M. An emotion regulation skills training for adolescents and parents: perceptions and acceptability of methodological aspects. Front Psychiatry. 2024;15:1448529.
22. Samimi Z, Hokmabadi ME, Pakravan Lobnani S, Khaneghaee R, Momeni NS, Taghavi T. The effectiveness of emotion management training on social skills and the sense of competence in school students. Religación. 2019;4(20):573-80.
23. Salakhpour Z, Sodani M, Homaei R, Shahbazei M. The effectiveness of emotion regulation training on psychological symptoms and risky behaviors in child laborers: a Quasi-experimental Study. Int J Behav Sci. 2023;17(3):165-71.
24. Boelens E, et al. A single case evaluation of an emotion regulation training in adolescents. Psychol Belg. 2025;65(1):1-13.
25. Sackl-Pammer P, Jahn R, Özlü-Erkilic Z, Pollak E, Ohmann S, Schwarzenberg J, Plener P, Akkaya-Kalayci T. Social anxiety disorder and emotion regulation problems in adolescents. Child Adolesc Psychiatry Ment Health. 2019 Sep 30;13(1):37.
26. Gresham FM, Elliott SN, Vance MJ, Cook CR. Comparability of the social skills rating system to the social Skills improvement system: content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. Sch Psychol Q. 2011 Mar;26(1):27.
27. Sabzevari, Abedi, Liaqtadar. Comparison of social-emotional learning and social skills of students in non-governmental schools (Without Backpacks) and governmental schools in Isfahan. Educational Sciences. 2013 Sep 6;20(1):171-88. [Persian]
28. La Greca AM, Lopez N. Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. J Abnorm Child Psychol. 1998 Apr;26:83-94.
29. Estewar S, Razavieh A. Investigating the Psychometric Properties of the Social anxiety scale for adolescents (SAS-A) for use in Iran. methods and psychological Models. 2013;3(12):69-78. Retrieved from: https://sid.ir/paper/227545/fa [in Persian].
30. Gross JJ. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology. 2002 May;39(3):281-91.

[Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-13]
[DOI: https://doi.org/10.22034/j_except_educ.1.191.3]