



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 Bagehjan¹ | Roohallah Fathabadi^{*2} | Bagher Ghobari Bonab³ | Mohammad Niazi⁴

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 Tabatabaee 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

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.

Keywords:

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

* 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.

تعلیم و تربیت استثنایی
دوماهنامه علمی

سازمان آموزش و پرورش استثنایی

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

سحر بدری بگه‌جان^۱ | روح‌الله فتح‌آبادی^{۲*} | باقر غباری‌بناب^۳ | محمد نیازی^۴

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، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
رایانامه: Roohallahfathabadi@gmail.com

۳. استاد گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده 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

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. جامعه آماری شامل ۱۹۲ پسر و ۸۱ دختر نوجوان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر شهر مشهد در سال ۱۴۰۱ بود. از بین جامعه 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 جابجایی شدند. در ابتدا هر دو گروه توسط پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی گرشام (SSRS) و مقیاس اضطراب اجتماعی لاگرا (SAS-A) مورد ارزیابی قرار گرفتند. گروه آزمایش در ۱۲ جلسه 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 نسخه ۲۶ مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی در مؤلفه‌های همکاری، قاطعیت و خویش‌داری ($P < 0/01$)، 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.

شاپا چاپی:

۱۷۲۷ - ۳۱۴۵

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳ / ۱۲ / ۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴ / ۰۵ / ۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴ / ۱۱ / ۲۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵ / ۰۲ / ۱۵

کلیدواژه‌ها:

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

استناد به این مقاله:

بدری بگه‌جان س، فتح‌آبادی ر، غباری‌بناب ب، نیازی م. اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان بر مهارت‌های اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۴۰۵، ۲۶ (۱): ۲۶-۳۰.

* رایانامه: Roohallahfathabadi@gmail.com

© ۲۰۲۴ نویسنده(گان)

ناشر: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور



مقدمه

کم توانی هوشی^۱ نوعی اختلال عصب تحولی^۲ با منشأ زیستی است که به نارسایی هایی در توانایی های ذهنی همچون استدلال، مهارت حل مسئله، برنامه ریزی، تفکر انتزاعی، قضاوت و یادگیری منجر می شود (۱). شیوع کم توانی هوشی در جهان به طور متوسط بین ۱ تا ۲ درصد جمعیت عمومی تخمین زده می شود (۲). در این میان افراد با کم توانی هوشی آموزش پذیر ۸۵ درصد از جمعیت نام برده را تشکیل می دهند (۳).

واکنش های هیجانی نامطلوب و مشکلات رفتاری در افراد با کم توانی هوشی پنج برابر بیشتر از افراد بدون کم توانی هوشی گزارش شده است (۴). به همین خاطر مشکلات اجتماعی و هیجانی کودکان و نوجوانان با کم توانی هوشی اهمیت چشمگیری دارد (۵). مهارت های اجتماعی، یکی از مهارت هایی که کودکان و نوجوانان با کم توانی های هوشی در آن آسیب پذیر هستند، به توانایی هایی اشاره می کند که افراد را قادر می سازند در تعاملات بین فردی، چه در محیط های حضوری و چه در فضاهای مجازی، به طور مؤثری ارتباط برقرار کنند، احساسات و نیازهای دیگران را درک و روابط سازنده ای ایجاد و حفظ کنند (۶). همچنین به رفتارهای پذیرفته شده ای اشاره دارد که به فرد امکان می دهند به طور مؤثر و سازنده با دیگران تعامل کند و از بروز واکنش های نامناسب یا غیرقابل قبول در موقعیت های اجتماعی جلوگیری نماید (۷). علاوه بر این، مهارت های اجتماعی نقش مهمی در ایجاد و نگهداری روابط و دریافت بازخورد مثبت ایفا می کنند (۸). نقص در این مهارت ها، که از مشخصه های بارز نوجوانان با کم توانی هوشی است، موجب می شود فرد در روابط بین فردی و حوزه های رفتاری و عاطفی با مشکلات متعددی مواجه شود (۹). این نوجوانان معمولاً در فعالیت های اجتماعی مشارکت نمی کنند و اغلب به رفتارهای ضد اجتماعی روی می آورند؛ امری که ضعف مهارت های اجتماعی آنان را نشان می دهد (۱۰).

از دیگر مشکلاتی که کودکان و نوجوانان با کم توانی هوشی با آن دست و پنجه نرم می کنند، اضطراب اجتماعی^۳ است. این اختلال با ترس شدید و بارز از موقعیت های اجتماعی و شرایط مبتنی بر عملکرد، که فرد ممکن است در آن ها مورد ارزیابی دیگران قرار گیرد، خود را نشان می دهد (۱۱). اضطراب اجتماعی معمولاً ناشی از اختلالی بنیادی در فرآیند پردازش اطلاعات، نگرش ها، افکار و اعتقادات است که موجب تحریک و تداوم عواطف و رفتارهای مرتبط با ترس اجتماعی می شود (۱۲). این وضعیت ناتوان کننده، اثرات نامطلوبی بر کیفیت روابط اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و تندرستی فرد دارد (۱۳).

به منظور بهبود مؤلفه های روان شناختی، هیجانی و اجتماعی کودکان و نوجوانان با نیازهای ویژه، روش های آموزش و درمانی مختلفی به کار گرفته شده است. یکی از روش های متداول، آموزش مهارت های تنظیم شناختی هیجان^۴ است. مطالعات نشان داده است راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به افراد کمک می کنند تا برانگیختگی و هیجان های منفی را تنظیم کنند (۱۴). از جنبه نظری، الگوی فرآیند تنظیم شناختی هیجان گراس^۵ (۱۵) نشان می دهد استفاده از راهبردهایی مانند بازیابی شناختی و سرکوب هیجانی به تعدیل پاسخ های هیجانی و تقویت رفتارهای اجتماعی سازگارانه کمک می کند. همچنین، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^۶ (۱۶) بر نقش مشاهده، الگوسازی و تقویت در شکل دهی رفتارهای اجتماعی و افزایش خودکارآمدی نوجوانان تأکید دارد. از سوی دیگر، نظریه شناختی- رفتاری بک^۷ (۱۷) و الگوی شناختی- هیجانی

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

کلارک و ولز^۱ (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 عزت نفس، به‌ویژه عزت نفس اجتماعی، در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تأثیر مثبت دارد و اضطراب اجتماعی را کاهش می‌دهد. لارسون^۲ 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^۳ 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^۴ 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 زمینه 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. جامعه آماری شامل ۱۹۲ پسر و ۸۱ دختر نوجوان با کم‌توانی هوشی آموزش‌پذیر شهر مشهد در سال ۱۴۰۱ بود. از بین جامعه 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

ابزار سنجش

پرسش نامه مهارت های اجتماعی گرشام و الیوت (نسخه آموزگار) (SSRS):^۱ از این پرسش نامه جهت ارزیابی مهارت های اجتماعی آزمودنی ها استفاده شد. این ابزار توسط گرشام و الیوت^۲ (۲۶) در سه شکل ویژه ارزیابی توسط آموزگاران، والدین و دانش آموزان تدوین شده است. نسخه آموزگار در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. این ابزار شامل ۴۷ پرسش با روش سه نمره ای (با گزینه های هرگز، برخی اوقات و اغلب اوقات) است. محتوای ابزار شامل دو بخش اصلی مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری است. در پژوهش حاضر، از بخش مهارت های اجتماعی پرسش نامه استفاده شد که شامل رفتارهایی مانند همکاری، قاطعیت و خویشتن داری است و پرسش های ۱ تا ۳۰ را دربر می گیرد. دامنه نمره در این بخش بین ۰ تا ۶۰ متغیر است، به گونه ای که نمره های بالاتر سطح بالاتر مهارت های اجتماعی را نشان می دهند. روایی ملاکی پرسش نامه از راه محاسبه همبستگی بین مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتاری به دست آمد و ضریب آن برابر با ۰/۶۲- بود که در سطح ۰/۰۵ معنادار و نشان دهنده روایی واگرایی پرسش نامه است (۲۶). برای نسخه آموزگار در ایران میزان پایایی برای مهارت اجتماعی ۰/۸۷، همکاری ۰/۷۶، قاطعیت ۰/۷۲ و خویشتن داری ۰/۶۸ در گروه دارای کم توانی هوشی به دست آمد. در پژوهش یادشده پایایی کل این مقیاس پس از دو هفته بر روی ۱۰ نفر از آزمودنی ها ۰/۸۱ به دست 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 خویشتن داری ۰/۷۴ به دست آمد.

مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان (SAS-A):^۳ به منظور سنجش اضطراب اجتماعی از مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان استفاده شد. مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان یکی از پر استفاده ترین ابزار برای بررسی اضطراب اجتماعی است که لاگیکا^۴ آن را ساخته و مطالعات زیادی روی آن انجام شده است (۲۸). این مقیاس شامل ۱۸ گویه و سه خرده مقیاس است. ترس از ارزیابی منفی به وسیله 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 موقعیت های تازه، و اجتناب و اندوه عمومی شامل ۴ گویه است که اندوه و ناراحتی های عمومی را ارزیابی می کند. گویه های شماره ۱، ۲، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳ و ۱۴ مربوط به ترس از ارزیابی منفی به وسیله همتایان، گویه های شماره ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۰ و ۱۶ مربوط به اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت های تازه، و گویه های شماره ۱۲، ۱۵، ۱۷ و ۱۸ مربوط به اجتناب و اندوه عمومی می شود. این مقیاس پنج درجه ای (۵: کاملاً شبیه من و ۱: کاملاً متفاوت از من) است و نوجوانانی که سطوح بالاتری از اضطراب اجتماعی را تجربه می کنند نمره های بالاتری را در این مقیاس به دست می آورند. ساختار سه عاملی مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان در پژوهش های مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (۲۸). به منظور بررسی روایی واگرا و همگرا مقیاس از پرسش نامه افسردگی کودکان (CDI) و مقیاس بازنگری شده اضطراب آشکار کودکان (RCMAS) استفاده شد که نتایج حاصل از ضریب همبستگی خرده مقیاس ها در سطح (P<۰/۰۵ و P<۰/۰۱) معنادار بود. ضریب پایایی مقیاس برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۸ و در ارتباط با همسانی درونی مقیاس ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های ترس از ارزیابی منفی به وسیله همتایان، اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت های 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 به دست آمد. در ارتباط با همسانی درونی مقیاس ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس ترس از ارزیابی منفی به وسیله همتایان ۰/۸۲، اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت های تازه ۰/۷۸ و اجتناب و اندوه عمومی ۰/۷۶ به دست آمد.

1. Social Skills Rating System: SSRS Secondary Level Questionnaire-Teacher Form

2. Gresham & Elliott

3. Social Anxiety Scale for Adolescents: SAS-A

4. LaGrecia

شیوه اجرای پژوهش

در این پژوهش گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای برنامه آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان برگرفته از الگوی گراس^۱ (۳۰) را دریافت کردند. آموزش به صورت گروه ۵ نفره 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^۲ استفاده شد که مقدار آن ۰/۸۸ به دست آمد و قابل قبول تشخیص داده شد. خلاصه 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 درباره هدف‌های شرکت در جلسه‌های آموزشی صحبت شد و به صورت مختصر در مورد مشکلات هیجانی و ارتباط آن با نشانه‌هایی چون اضطراب اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی توضیح داده شد و اندکی درباره 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 هفته آینده اگر به دلیل 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 جلسه بعد همراه بیاورند.
۲	آشنایی با انتخاب موقعیت	هیجان‌های مثبت و منفی معرفی و برای ثبت هیجان‌ها برگه 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 پیش رو هیجان‌هایی را که با آن روبرو می‌شوند در برگه یادداشت روزانه ثبت کنند و برای جلسه آینده با خود بیاورند.
۳	ارزیابی میزان آسیب‌پذیری هیجانی و مهارت‌های هیجانی دانش‌آموزان	کامل کردن فرم خودارزیابی پاسخ‌های هیجانی، به این صورت که فضای جلسه به گونه‌ای مهیا شود تا دانش‌آموزان در یک حالت هیجانی قرار بگیرند و پس از تجربه آن، بی‌درنگ به تکمیل برگه مخصوص بپردازند.	از دانش‌آموزان خواسته شد در طی هفته آینده، در هنگام رویارویی با هیجان‌ها، برگه یادداشت روزانه، برگه خودارزیابی آسیب‌پذیری هیجانی و برگه خودارزیابی پاسخ‌های هیجانی را تکمیل کنند و در جلسه بعد همراه خود بیاورند.
۴	ایجاد تغییر در موقعیت‌های برانگیزنده هیجان	با توجه به برگه خودارزیابی آسیب‌پذیری هیجانی، موقعیت‌هایی که نیاز به اصلاح داشتند شناسایی و اولویت‌بندی شدند و دانش‌آموزان فهرستی از فعالیت‌های لذت‌بخش و آرام‌کننده را تهیه کردند که در هنگام رویارویی با موقعیت‌های برانگیزنده 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 هفته آینده، همانند هفته‌های گذشته سه برگه یادداشت روزانه را تکمیل کنند و علاوه بر آن در برگه جدیدی به نام برگه ثبت فعالیت‌های لذت‌بخش، بر طبق فهرستی که در جلسه تهیه کرده بودند به اصلاح موقعیت هیجانی آزاردهنده بپردازند.

1. Gross
2. Lawshe

جلسه	هدف	آموزش	تکلیف
۵	آموزش مهارت های تغییر توجه	تکالیف جلسه پیش مرور شدند و مشکلات دانش آموزان در به کار بردن مهارت های جدید رفع شد. اندکی درباره راهبردهای حواس پرتی 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 حواس پرتی شامل تفکر درباره چیزهای ناهمخوان، نقاشی کردن تصویری متضاد با هیجان تجربه شده یا گوش دادن به یک قطعه آموزشی برای تنظیم هیجان استفاده کنند.	از دانش آموزان خواسته شد که هنگام رویارویی با هیجان های ناراحت کننده از راهبردهای متفاوت حواس پرتی 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 بی ارتباط با هیجان برانگیخته را فعال کنند. سپس نتایج کار خود را در برگه ای مانند برگه ارائه شده در جلسه بعد همراه بیاورند.
۶	آموزش مهارت های مربوط به تمرکز	تکلیف جلسه گذشته بررسی و موانع دانش آموزان در به کار بردن آنها رفع شد. اندکی درباره راهبردهای تمرکز و نقش آنها در تنظیم هیجان توضیح داده شد. شرایطی فراهم شد که دانش آموزان هیجان منفی را در جلسه تجربه و از راهبردهای متفاوت تمرکز شامل توجه آگاهانه به هیجان ها بدون قضاوت آنها و تمرکز بر علت، معنا و پیامدهای هیجان ها و موقعیت های برانگیزاننده آنها برای تنظیم آن هیجان ها استفاده کنند.	از دانش آموزان خواسته شد در خلال هفته آینده هنگام رویارویی با هیجان های منفی از دو شیوه استفاده کنند: ۱. انجام یک فعالیت لذت بخش و توجه آگاهانه به هیجان ها و احساسات خوشایند برآمده از آنها. ۲. تمرکز بر معنا و پیامدهای هیجان منفی با جواب دادن به پرسش هایی مانند احساسات شما چه معنایی ممکن است داشته باشد و پیامدهای احتمالی شیوه بیان احساسات شما چیست؟ سپس نتایج کار خود را در برگه ای مانند جلسه پیش ارائه دهند.
۷	تغییر ارزیابی های شناختی	درباره نقش ارزیابی های شناختی در افزایش و کاهش پاسخ های هیجانی (نمودار مراحل پیش آیند- پس آیند) 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 هیجان های منفی را راه اندازی می کنند، به دانش آموزان ارائه شد.	از دانش آموزان خواسته شد در خلال هفته آینده هرگاه با هیجان های منفی مواجه شدند از راهبرد ارزیابی مجدد پاسخ هیجانی به شکل زیر استفاده کنند: ۱. افکار و احساسات خود را همراه با قضاوت هایی که در مورد آنها دارید یادداشت کنید. ۲. بررسی کنید چرا این گونه احساس می کنید و این احساس برای شما چه معنایی دارد.
۸	تغییر ارزیابی های شناختی	درباره نقش ارزیابی های شناختی در افزایش و کاهش پاسخ های 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 هیجان های منفی را راه اندازی می کنند، به دانش آموزان ارائه شد.	از دانش آموزان خواسته شد در خلال هفته آینده هنگام رویارویی با هیجان های منفی از راهبردهای تغییر پیامد و در دورنما قرار دادن استفاده کنند و نتایج کار خود را در جدولی همانند هفته گذشته همراه بیاورند.

جلسه	هدف	آموزش	تکلیف
۹	تغییر پیامدهای رفتاری و کاراندام شناختی هیجان	مواجهه و رویارویی با حالت‌های هیجانی در جلسه به صورت عملی آموزش داده شد. راهبردهای فرونشانی یبانی، فرونشانی تجربه هیجان و فرونشانی تفکرات مرتبط با هیجان به صورت عملی و از راه ایجاد هیجان منفی در جلسه آموزش داده شد و دانش‌آموزان به مقایسه ایراد و عدم ابراز هیجان پرداختند.	از دانش‌آموزان خواسته شد در خلال هفته 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 کاراندام شناختی هیجان	مهارت آموزی شامل: الف) آموزش و تمرین ابراز و تخلیه هیجان ب) آموزش و تمرین برای اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های 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 هفته آینده هنگام رویارویی با هر یک از هیجان‌ها به صورت متضاد عمل کنند و در اجرای این تکلیف از طبقه‌بندی ایجاد شده در جلسه‌ها استفاده کنند.
۱۲	جمع‌بندی جلسه‌ها	خلاصه‌ای از راهبردهای ارائه شده 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 به وسیله نرم افزار SPSS26 مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

بررسی متغیرهای جمعیت شناختی نشان داد میانگین سن گروه آزمایش ۱۳/۴۸ سال (انحراف معیار: ۲/۴۵) و گروه گواه ۱۳/۷۸ سال (انحراف معیار: ۲/۷۷) بود. دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۱۲-۱۶ سال و جنسیت همه آن‌ها پسر بود. همچنین هوش بهر در بازه ۷۰-۵۵ (استخراج از پرونده روان‌پزشکی) قرار داشت؛ به طوری 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
	خویش‌داری	۱۶/۱۸	۳/۳۳۴	۱۶/۵۷	۳/۴۸۶
	نمره کلی مهارت اجتماعی	۴۸/۴۱	۴/۸۹۴	۴۸/۸۲	۳/۶۶۵

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		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
	خویشتر داری	۱۵/۹۱	۴/۴۶۷	۱۸/۲۰	۴/۰۹۱
	نمره کلی مهارت اجتماعی	۴۹/۴۳	۶/۹۱۶	۵۹/۹۳	۶/۴۵۰

جدول ۳. توصیف آماری نمره‌های پیش آزمون-پس آزمون اضطراب اجتماعی به تفکیک گروه

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		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
	نمره 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
	نمره 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 عدم معناداری مقادیر به دست آمده فرض هنجار بودن توزیع نمره‌ها تأیید شد (جدول ۴).

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

متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
	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
خویشتر داری	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

به منظور 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 پیش آزمون و پس آزمون نمره‌ها در گروه آزمایش و گواه، نشان داد شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($P > ۰/۰۵$ ، $F_{۶۴۲} = ۰/۵۴۲$). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد واریانس همکاری

($F_{1,28}=0/015, p>0/05$)، قاطعیت ($F_{1,28}=0/042, p>0/05$) و خویشتن‌داری ($F_{1,28}=2/106, p>0/05$) در گروه‌ها برابر است. همچنین نتایج آزمون باکس^۱ برابری ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته را بین گروه آزمایش و گواه نشان داد ($p>0/05$). همچنین نتایج آزمون خی‌دو بارتلت^۲ برای بررسی کرویت یا معناداری رابطه بین متغیرها نشان داد رابطه بین این مؤلفه‌ها معنادار است ($X^2=29/514, df=5, p<0/01$). پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس چندمتغیره، نتایج آزمون نشان داد بین مهارت‌های اجتماعی دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد ($p<0/05$). 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.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره: تفاوت گروه آزمایش و گواه در ابعاد مهارت‌های اجتماعی

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	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 ($F_{1,28}=12/494, P<0/01$)، قاطعیت ($F_{1,28}=9/721, P<0/01$) و خویشتن‌داری ($F_{1,28}=9/360, P<0/01$) 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 اندازه 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 ($F_{6,42}=1/780, P>0/05$). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد واریانس ترس از ارزیابی منفی ($p>0/05$)، $F_{1,28}=0/253$)، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید ($F_{1,28}=0/830, p>0/05$)، و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی ($F_{1,28}=1/142, p>0/05$) در گروه‌ها برابر است. نتایج آزمون باکس نشان داد ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته بین گروه آزمایش و گواه برابر است ($Box M=13/370, F=1/967, p>0/05$). همچنین نتایج آزمون خی‌دو بارتلت برای بررسی کرویت یا معناداری رابطه بین متغیرها نشان داد رابطه بین این مؤلفه‌ها معنادار است ($X^2=34/162, df=5, p<0/01$). پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس چندمتغیره، نتایج آزمون نشان داد بین اضطراب اجتماعی دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد ($Wilks Lambda=0/513, F_{3,23}=7/280, p<0/05$). نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی این که گروه آزمایش و گواه در کدام یک از مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۶ آمده است.

1. Box Test
2. Bartlett's Test

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

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	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 موقعیت های 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 جدول ۶ آماره F برای ترس از ارزیابی منفی ($F_{1,25}=8/728, P<0/01$)، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت های جدید ($F_{1,25}=12/950, P<0/01$) و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی ($F_{1,25}=9/611, P<0/01$) معنادار است. این یافته ها نشانگر آن هستند که بین اضطراب اجتماعی گروه های گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به این یافته ها می توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت های تنظیم شناختی هیجان مؤثر بوده و موجب کاهش اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم توانی هوشی آموزش پذیر شده است. همچنین اندازه اثر در جدول ۶ نشان می دهد که عضویت گروهی ۲۵/۹ درصد از تغییرات ترس از ارزیابی منفی، ۳۴/۱ درصد از تغییرات اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت های جدید و ۲۷/۸ درصد از تغییرات اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی را تبیین می کند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت های تنظیم شناختی هیجان بر مهارت های اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان با کم توانی هوشی آموزش پذیر بود. یافته اول پژوهش نشان داد که آموزش مهارت های تنظیم شناختی هیجان، موجب بهبود مهارت های اجتماعی (همکاری، قاطعیت و خویشتن داری) نوجوانان کم توان هوشی آموزش پذیر شده است. این یافته با نتایج پژوهش های طباطبایی و همکاران (۱۹)، لارسون و همکاران^۱ (۲۱)، صمیمی و همکاران (۲۲)، سلخ پور و همکاران (۲۳) و ساکل پامر و همکاران (۲۵) همسو است. در راستای تبیین این یافته می توان با استناد به الگوی فرآیند تنظیم هیجان گراس (۱۵) گفت: آموزش مهارت های تنظیم شناختی هیجان با تمرکز بر راهبردهایی مانند بازیابی شناختی و سرکوب هیجانی، به نوجوانان با کم توانی هوشی کمک می کند تا هیجانات خود را در موقعیت های اجتماعی تعدیل کنند. این راهبردها می توانند پاسخ های هیجانی نامناسب را کاهش دهند و به جای آن، رفتارهای سازگار شده اجتماعی مانند همکاری و ارتباط مؤثر را تقویت کنند. با تأمل بر این الگو، می توان گفت که در جمعیت دارای کم توانی هوشی، که اغلب با چالش های پردازش شناختی مواجه هستند، این آموزش ها با ساده سازی فرآیندهای هیجانی، پلی بین شناخت و تعامل اجتماعی ایجاد می کنند و به تدریج مهارت هایی مانند همدلی و تعامل اجتماعی را بهبود می بخشند، زیرا هیجانات کنترل شده اجازه می دهند تا تمرکز بر نشانه های اجتماعی افزایش یابد. در دیگر تبیین می توان با استناد نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۶) گفت: مهارت های تنظیم شناختی هیجان از طریق الگوسازی و تقویت، رفتارهای اجتماعی را شکل می دهد. نوجوانان با کم توانی هوشی با مشاهده و تمرین راهبردهای تنظیم هیجان در جلسات آموزشی، خودکارآمدی خود را در مدیریت موقعیت های اجتماعی افزایش می دهند. این نظریه تأکید دارد که یادگیری از راه تجربه غیرمستقیم و تسلط عملی رخ می دهد؛ بنابراین، با تأمل

1. Larsson et al.

بر کاربرد آن، می‌توان گفت که این آموزش‌ها با فراهم کردن تجربیات موفق در کنترل هیجان‌ها، اعتماد به نفس 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.

یافته 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 به دلیل محدودیت‌های شناختی مستعد تفکرات منفی باشند، مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با تقویت مهارت‌های شناختی، اعتماد به نفس 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 قابل توجهی کم کند و مشارکت اجتماعی را تسهیل نماید. به طور خلاصه، آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی هیجان با تقویت مهارت‌های شناختی و مهار هیجانات منفی، اعتماد به نفس اجتماعی نوجوانان با کم‌توانی هوشی را افزایش می‌دهد و اضطراب اجتماعی را به طور 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 به دلیل 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

آزمون پیگیری توصیه می شود. همچنین پیشنهاد می شود در مدارس نوجوانان با کم توانی هوشی آموزش پذیر، آموزش مهارت های تنظیم شناختی هیجان به صورت پیوسته و با استفاده از بسته های آموزشی استاندارد اجرا شود. علاوه بر این، پیشنهاد می شود مربیان، آموزگاران و درمانگران این گروه از نوجوانان در کارگاه های تخصصی توانمندسازی شرکت کنند تا تسلط عملی بیشتری بر اجرای مهارت های تنظیم شناختی هیجان به دست آورند. از سوی دیگر، طراحی برنامه های تلفیقی مدرسه، خانواده و کلینیک و بهره گیری از فناوری های نوین می تواند اثربخشی این آموزش ها را افزایش دهد. برای آینده نیز پیشنهاد می شود پژوهش های مشابه با در مقیاس های بزرگ تر اجرا شود تا امکان سیاست گذاری و گنجاندن این آموزش ها در برنامه رسمی مدارس فراهم شود.

تشکر و قدردانی

با تشکر از عوامل اجرایی مدرسه تلاش شهر مشهد و سپاس و قدردانی از خانواده های نوجوانان با کم توانی هوشی که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند و همکاری های لازم را با ما انجام دادند.

تضاد منافع

هیچگونه تضاد منافی 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, Stiksmo 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.

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.