MEJDS. 2019; 9:15.

Published online 2019 Jun. **Research Article**

Comparison of the emotion regulation strategies and assertiveness in the students with and without specific learning disabilities

Parvaneh Nazarpour Samsami[1], Zinat Mahdiani[2,3], Mehdi Ghasemzadeh[4], *Hafez Padervand[5]

Author Address
1. Department of Primary Education, Masjed-Soleiman Branch, Islamic Azad University, Masjed-Soleiman, Iran;
2. MA of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Khuzestan, Iran;
3. MA of Educational Psychology, Islamic Azad University, Behbahan Branch, Khuzestan, Iran;
4. Graduate Student of General Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran;
5. MA of Psychology and Exceptional Children Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
***Corresponding Author's Email:** hafezpadervand@gmail.com

Received: 2018 Jan 21; **Accepted:** 2018 Jul 12

Abstract

Background & Objective: Emotion regulation refers to internal and external processes of responding to inhibition and monitoring, evaluation and modulation of emotional interactions, especially their transient features, to achieve the desired goal. Emotion regulation plays an important role in adapting to the stressful events of life, and it is one of the adolescent requirements to assertiveness. Assertiveness refers to the ability of individuals to express honestly, directly, explicitly, decisively and without violating the rights of others with the dignity of expressing feelings, beliefs and needs. Assertiveness as an individual's ability to defend themselves and the ability to "say not". The purpose of this study was to compare the emotion regulation strategies and assertiveness in students with and without learning disabilities in Khorramabad city.

Methods: The method of this study was causal and comparative; this means that the variables of emotion regulation strategies and assertiveness are compared between the two groups. The statistical population of this study was boy students aged 12-16 years at high school in 2016-2017. Among the statistical population, 30 students with special learning disabilities selected through targeted sampling and 30 normal students through cluster sampling. The sample was matched based on the level of education and gender. After obtaining the necessary permissions from the education department of Lorestan province (West of Iran), a list of the first high schools of Khorramabad city was selected to select normal students in a cluster sampling from all schools. The validity and confirmation of the diagnosis recorded in each student with a special learning disability investigated by a clinical interview which conducted based on DSM-5 criteria for students with a learning disorder and diagnostic checklist of special learning disorder. Data were collected using the Diagnostic Checklist for Specific Learning Disorders and the Garnefsky Emotion Regulation Strategies Questionnaire and the Gambler and Richie Expression Scale. Independent t-test also used for data analysis.

Results: There was a significant difference between two groups of students in emotion regulation strategies and assertiveness in the group of students with learning disabilities, less than normal students was ($p \leq 0.001$). This means that students with learning disabilities had problems and weaknesses in emotion regulations and assertiveness.

Conclusion: Regarding the role of emotion regulation strategies and assertiveness in psychological and social adjustment and the weakness of students with learning disabilities in emotional regulation and assertiveness, it is suggested that psychologists and clinical counselors in schools use training to strengthen variables.

Keywords: Emotion Regulation Strategies, Assertion, Students, Special Learning Disabilities.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.19.1]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۳۹۸؛ (۹):۱۵.

انتشار برخط خردادماه ۱۳۹۸ مقاله پژوهشی اصیل

مقایسهٔ راهبردهای تنظیم هیجان و ابراز وجود در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی ویژهٔ یادگیری

پروانه نظرپور صمصامی[۱]، زینت مهدیانی[۲و۳]، مهدی قاسم‌زاده[۴]، *حافظ پادروند[۵]

توضیحات نویسندگان

۱. گروه آموزش ابتدایی، واحد مسجدسلیمان، دانشگاه آزاد اسلامی، مسجدسلیمان، ایران؛

۲. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهیدچمران اهواز، خوزستان، ایران؛

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان، خوزستان، ایران؛

۴. دانشجوی کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران؛

۵. کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

***رایانامه نویسندهٔ مسئول:** hafezpadervand@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱ بهمن۱۳۹۶ ؛ **تاریخ پذیرش:** ۲۱ تیرماه۱۳۹۷

چکیده

زمینه و هدف: تنظیم هیجان نقش مهمی در سازگاری با وقایع تنیدگی‌زا در زندگی ایفا می‌کند. همچنین یکی از نیازهای دوران نوجوانی ابراز وجود است. پژوهش حاضر با هدف مقایسهٔ راهبردهای تنظیم هیجان و ابراز وجود در دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوانی ویژهٔ یادگیری شهر خرم‌آباد انجام شد.

روش‌بررسی: این پژوهش زمینه‌یابی از نوع علی‌مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری را تمامی دانش‌آموزان پسر ۱۲ تا۱۶ سال مقطع متوسطهٔ شهر خرم‌آباد، در سال تحصیلی ۹۶ـ۱۳۹۵ تشکیل دادند. از میان جامعهٔ آماری، ۳۰ دانش‌آموز پسر با ناتوانی ویژهٔ یادگیری به‌روش نمونه‌گیری هدفمند و ۳۰ دانش‌آموز عادی پسر به‌شیوهٔ نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از فهرست وارسی تشخیصی اختلال ویژهٔ یادگیری و پرسشنامهٔ راهبردهای تنظیم هیجان گارنفسکی و مقیاس ابراز وجود گمبریل و ریچی استفاده شد. برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نیز، آزمون تی‌مستقل به‌کار رفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بین دو گروه از دانش‌آموزان در راهبردهای تنظیم هیجان و ابراز وجود تفاوت معناداری وجود دارد ($p\leq$۰/۰۰۱) و در گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، کمتر از دانش‌آموزان عادی است.

نتیجه‌گیری: باتوجه به نقش راهبردهای تنظیم هیجان و ابراز وجود در سازگاری روانی و اجتماعی و نیز ضعف دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در تنظیم هیجان و ابراز وجود، پیشنهاد می‌شود روان‌شناسان و مشاوران بالینی مدارس آموزش‌هایی را در جهت تقویت متغیرهای مذکور اعمال کنند.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای تنظیم هیجان، ابراز وجود، دانش‌آموزان پسر، ناتوانی ویژهٔ یادگیری، عادی.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.19.1]

۱ مقدمه

ناتوانی ویژهٔ یادگیری در توصیف دانش‌آموزانی به‌کار می‌رود که هوشبهر طبیعی دارند اما در یادگیری برخی از مهارت‌ها مانند صحبت‌کردن، خواندن، هجی‌کردن، نوشتن، حساب‌کردن، ادراک بینایی، ادراک شنوایی، توالی حافظهٔ بینایی و توالی حافظهٔ شنیداری دچار اشکال هستند (۱). ناتوانی یادگیری با شیوع ۵تا۱۵درصد علت مهم‌تر در عملکرد ضعیف تحصیلی به‌شمار می‌رود (۲).

از متغیرهای مهم روان‌شناختی در بین دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، هیجان و راهبردهای تنظیم هیجان[1] است. تنظیم شناختی هیجان بر فرایندهای درونی و بیرونی پاسخ‌دهی در مقابل مهار و نظارت و ارزیابی و نیز تعدیل تعامل‌های هیجانی به‌خصوص ویژگی‌های زودگذر آن‌ها برای تحقق رسیدن به هدف مدنظر دلالت دارد (۳). نظر به اهمیت هیجان، پژوهش‌های انجام‌شده به ضعف افراد با ناتوانی ویژهٔ یادگیری در هیجان و مسائل مربوط به آن اشاره کرده‌اند. ساهو و بیسواس و پاتی دریافتند ۳۰درصد از دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری از مشکلات هیجانی رنج می‌برند (۴). پونز و همکاران نشان دادند ناتوانی‌های یادگیری تأثیر منفی بر فهم هیجانی افراد دارد که این تأثیر در فهم مؤلفه‌های پیچیده‌تر هیجان، مشهود است (۵). همچنین سیموردـ کلیکمن و همکاران در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که کودکان با ناتوانی یادگیری در فهم هیجان‌ها مشکل داشته و بیشتر از سایر گروه‌ها غمگین و از نظر اجتماعی گوشه‌گیر هستند (۶). دیگر متغیر مطالعه‌شده در این پژوهش ابراز وجود است که نقش مهمی در سازگاری و اجتماعی‌شدن افراد دارد. ابراز وجود، به توانایی افراد برای بیان احساس‌ها و عقاید و نیازها به‌صورت صادقانه، مستقیم، صریح، قاطع و بدون تعرض به حقوق دیگران همراه با جرئت‌مندی اشاره دارد و به‌عنوان توانایی فرد برای دفاع از خود و نیز توانایی «نه گفتن» به تقاضاهایی است که تمایلی به انجام آن ندارد (۷). سارکووا و همکاران معتقدند، استفاده از مهارت‌های ارتباطی ازجمله ابراز وجود می‌تواند احساس شایستگی را در فرد به‌وجود آورد و توانایی افراد را برای موفقیت در موقعیت‌های اجتماعی تضمین کند (۸)؛ بنابراین ابراز وجود علاوه‌بر کمک به سلامت روان، اضطراب اجتماعی را کاهش می‌دهد و فرد، از بودن در کنار دیگران احساس شادی می‌کند (۹). ساجدی و همکاران درمطالعه‌ای به تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر روابط بین‌فردی و عزت‌نفس و ابراز وجود دختران نابینا پرداختند. نتایج حاصل نشان داد آموزش این مهارت‌ها، متغیرهای مذکور را در دختران نابینا به‌طور معناداری بهبود می‌بخشد. درزمینهٔ ابراز وجود در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، بیشتر پژوهش‌ها به متغیرهایی اشاره کرده‌اند که به‌نوعی با ابراز وجود ارتباط دارند، بی‌آنکه این متغیر را به‌صورت مستقیم در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بررسی کنند (۱۰). برای مثال پلاتا و همکاران در تحقیقی دریافتند دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری درمقایسه با همسالان خود، به‌نوعی بی‌میلی به‌خصوص درزمینهٔ فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند (۱۱). پژوهش امرسون و همکاران مشخص کرد دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به‌دلیل شکست‌های پیاپی دارای خودپندارهٔ ضعیفی هستند و همین عامل سبب خودگویی‌های منفی و ضعف در مهارت‌های ابرازگری می‌شود (۱۲).

باتوجه به اهمیت راهبردهای تنظیم هیجان و ابراز وجود در سازگاری روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری، پژوهش حاضر به‌دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا بین راهبردهای تنظیم هیجان و ابراز وجود در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی ویژهٔ یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲ روش‌بررسی

روش پژوهش توصیفی و از نوع علی‌مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری را تمامی دانش‌آموزان پسر عادی و دارای ناتوانی ویژهٔ یادگیری (خواندن، نوشتن، حساب) در مقطع متوسطهٔ اول (هفتم، هشتم، نهم) شهر خرم‌آباد تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۶ـ۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. از میان جامعهٔ آماری دانش‌آموزان دارای ناتوانی ویژهٔ یادگیری، ۳۰ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری به‌روش نمونه‌گیری هدفمند و ۳۰ دانش‌آموز عادی به‌شیوهٔ نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای به‌عنوان حجم نمونهٔ پژوهش انتخاب شدند. همتاسازی نمونه‌های پژوهش براساس مقطع تحصیلی و جنسیت صورت گرفت. به‌منظور انجام مطالعهٔ حاضر مجوزهای لازم از واحد تحقیق و پژوهش ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش استان لرستان اخذ شد. سپس با تهیهٔ لیستی از مدارس مقطع متوسطهٔ اول شهر خرم‌آباد جهت انتخاب دانش‌آموزان عادی، به‌شکل نمونه‌گیری خوشه‌ای از میان تمامی مدارس یک‌مدرسه انتخاب شد. در ادامه ضمن مراجعه و کسب مجوز از مدیر مدرسه و انتخاب دانش‌آموزان، اهداف پژوهش برای آزمودنی‌ها ذکر شد و لزوم همکاری صادقانهٔ آزمودنی‌ها و نحوهٔ پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها، توسط پژوهشگر برای آنان تشریح گردید. همچنین پرسشنامه‌های پژوهش در اختیارشان قرار گرفت و پس از پاسخ‌گویی تمامی پاسخنامه‌ها از آنان دریافت شد. جهت انتخاب دانش‌آموزان دارای ناتوانی ویژهٔ یادگیری با روش نمونه‌گیری دردسترس به تعدادی از مدارس عادی مراجعه و از آموزگاران و مشاوران مدارس خواسته شد دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری دارای پروندهٔ اختلال یادگیری را معرفی کنند. به‌منظور بررسی اعتبار و تأیید تشخیص ثبت‌شده در پروندهٔ هر دانش‌آموز مبتلا، مصاحبهٔ بالینی براساس ملاک‌های DSM–5 برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و فهرست وارسی تشخیصی اختلال ویژهٔ یادگیری خاص صورت گرفت. بعد از مشخص‌شدن دانش‌آموزان مبتلا به این ناتوانی، هدف از اجرای تحقیق و لزوم پاسخ دقیق به سؤال‌ها برای آزمودنی‌ها تشریح و پس از پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها، تمامی پاسخنامه‌ها جهت ارزیابی از آزمودنی‌ها دریافت شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌های به‌دست‌آمده نیز با آزمون تی‌مستقل صورت گرفت. ابزارهای ذیل در این مطالعه به‌کار رفتند.

ـ مقیاس راهبردهای تنظیم هیجان[2]: مقیاس تنظیم شناختی هیجان را گارنفسکی و همکاران (۱۳) به‌منظور ارزیابی تفکر بعد از تجربهٔ رخدادهای اضطراب‌آور زندگی تهیه کردند. این مقیاس ۳۶ ماده دارد

[1]- Emotion Regulation and Assertiveness Strategies
[2]- Emotion Regulation Strategies Scale

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.19.1]

که نحوهٔ پاسخ‌دادن به آن‌ها به‌صورت پنج‌درجه‌ای در دامنه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) است. مقیاس تنظیم شناختی هیجان نُه راهبرد سرزنشگری[1]، پذیرش[2]، نشخوارگری[3]، تمرکز مجدد مثبت[4]، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی[5]، ارزیابی مجدد مثبت[6]، کم‌اهمیت‌شماری[7]، فاجعه‌انگاری[8] و دیگر سرزنشگری[9] را ارزیابی می‌کند. نتایج تحلیل عاملی به‌روش مؤلفه‌های اصلی نُه عامل پیش‌بینی‌شده را مشخص کرد. پایایی بازآزمایی نشان داد راهبردهای تنظیم شناختی هیجان از ثبات نسبی برخوردارند و همسانی درونی غالب مقیاس‌ها با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ تأیید شد. نسخهٔ فارسی پرسشنامهٔ تنظیم شناختی هیجان در ایران را حسنی (۱۴) هنجاریابی کرد. در این مطالعه، اعتبار مقیاس براساس آلفای کرونباخ (با دامنهٔ ۰/۷۶ تا ۰/۹۲) و باز آزمایی (با همبستگی ۰/۵۱ تا ۰/۷۷) گزارش شد. تبریزچی و وحیدی در تحقیق خود ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۵ محاسبه کردند. پایایی به‌روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس در این پژوهش ۰/۷۹ به‌دست آمد (۱۵).

ـ پرسشنامهٔ ابراز وجود گمبریل و ریچی: این پرسشنامه را گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) ساختند و دارای ۴۰ سؤال است. هر سؤال پنج گزینه دارد که به‌ترتیب به‌صورت خیلی زیاد=۵، زیاد=۴، متوسط=۳، کم=۲ و خیلی کم=۱ نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامهٔ ابراز وجود دارای دو بخش است که یک‌قسمت به اندازه‌گیری میزان ناراحتی فرد و قسمت دوم به احتمال بروز رفتارهای جرئت‌ورزانه اختصاص دارد. پرسشنامهٔ مذکور برخلاف سایر پرسشنامه‌های ابراز وجود برای افراد خاصی ساخته نشده است و سؤال‌های آن محدودهٔ وسیعی از موقعیت‌های مختلف را در بر می‌گیرد. گمبریل و ریچی آلفای کرونباخ را برای پرسشنامه ابراز وجود ۰/۸۱ گزارش کردند. پیری (۱۳۸۳) با ترجمهٔ پرسشنامهٔ ابراز وجود در ایران، پایایی را پس از محاسبهٔ شاخص‌های مربوط به همسانی به‌میزان ۰/۸۵ به‌دست آورد (۱۶).

ـ فهرست وارسی تشخیصی اختلال ویژهٔ یادگیری: این چک‌لیست را بهاری و همکاران (۱۷) باتوجه به ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان دارای مشکلات ویژهٔ یادگیری تدوین کردند و شامل چند بخش است. بخش اول، مسائل کلی را مانند پیشرفت تحصیلی، ناهمخوانی بین توانایی کلی و پیشرفت تحصیلی، ناهماهنگی بین مهارت‌های تحصیلی و نیز ملاک افتراقی یعنی جداکردن اختلال ویژهٔ یادگیری از سایر عوامل مؤثر در افت تحصیلی همچون مشکلات شنوایی و بینایی و... در بر می‌گیرد. بخش دوم مهارت‌های نوشتن را در سه حیطهٔ رونویسی، املا و جمله‌نویسی و انشا شامل می‌شود. بخش سوم مهارت خواندن در دو زمینهٔ رمزگشایی و درک و فهم بوده و بخش چهارم از محاسبات ریاضی تشکیل شده است. برای غربالگری دانش‌آموزانی که درمقایسه با همسالان خود در یک یا چند مادهٔ اصلی دروس (خواندن و نوشتن و ریاضی) با مشکل یادگیری مواجه بوده، تکمیل این چک‌لیست توسط معلم صورت گرفت؛ به‌طوری‌که بعد از خواندن هر عبارت جواب آن به‌صورت بلی یا خیر در پاسخنامهٔ مجزا مشخص شد. براساس این فهرست درصورتی دانش‌آموز مشکوک به مشکلات ویژهٔ یادگیری است که دست‌کم یکی از علائم مربوط به ملاک ناهمخوانی و تأخیر جدی را در مهارت‌های تحصیلی عبارت‌های (۱تا۵) نشان دهد و ازطرف‌دیگر هیچ‌کدام از علائم مربوط به عبارت‌های ملاک افتراقی (۶تا۸) را شامل نشود. از بقیهٔ عبارت‌ها در تشخیص نوع مشکل یادگیری و برنامه‌های ترمیمی استفاده می‌شود. ضریب پایایی بازآزمایی این ابزار توسط سازندگان آنان در فاصلهٔ ۳تا۴ ماه ۰/۷۳ برآورد شد.

۳ یافته‌ها

به‌منظور آزمون فرضیهٔ تفاوت مؤلفه‌های تنظیم هیجان و ابراز وجود در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، از آزمون تی‌مستقل استفاده شد. در به‌کارگیری روش آماری، ابتدا با آزمون کولموگروف‌اسمیرنوف نرمال‌بودن داده‌ها تحت بررسی قرار گرفت. براساس سطوح معناداری به‌دست‌آمده، در متغیرهای بزرگتر از ۰/۰۵، داده‌ها نرمال بودند. همچنین نتایج آزمون F لوین در ارزیابی مفروضهٔ همگنی واریانس‌ها نشان داد واریانس در گروه‌های مطالعه‌شده همگن است. باتوجه به برقراری مفروضه‌ها می‌توان آزمون تی‌مستقل را به‌کار گرفت. اطلاعات توصیفی متغیرها به‌تفکیک گروه عادی و ناتوانی ویژهٔ یادگیری در افراد نمونه به‌همراه نتیجهٔ آزمون تی‌مستقل در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی تنظیم هیجان و ابراز وجود به‌تفکیک دو گروه به‌همراه نتایج آزمون تی‌مستقل

گروه متغیر	دانش‌آموزان عادی		دانش‌آموزان دارای اختلال		مقدار t	مقدار p
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
تنظیم هیجان	۶۱/۴۳	۶/۳۸	۵۴/۲۹	۷/۰۱	۴/۱۳	<۰/۰۰۱
ابراز وجود	۹۷/۶۳	۹/۰۷	۷۴/۶۳	۱۲/۰۷	۸/۳۴	<۰/۰۰۱

همان‌گونه که نتایج جدول نشان می‌دهد میانگین نمرات تنظیم هیجان و ابراز وجود دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به‌طور معناداری کمتر از دانش آموزن عادی است (p<۰/۰۰۱).

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف مقایسهٔ راهبردهای تنظیم هیجان و ابراز وجود در دانش‌آموزان پسر ۱۲تا۱۶ساله با و بدون ناتوانی ویژهٔ یادگیری، در مقطع متوسطهٔ شهرستان خرم‌آباد انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد بین دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی ویژهٔ یادگیری در راهبردهای

[1]- Self-Blame
[2]- Acceptance
[3]- Rumination
[4]- Positive Refocusing
[5]- Refocus on Planning
[6]- Positive Reappraisal
[7]- Putting Into Perspective
[8]- Catastrophizing
[9]- Other-Blame

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.19.1]

تنظیم هیجان و ابراز وجود تفاوت معناداری وجود دارد.

نتیجهٔ حاصل از تجزیه‌وتحلیل سؤال اول مطالعه مشخص کرد بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی ویژهٔ یادگیری و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود؛ بدین‌معنا که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی درمقایسه با همتایان عادی خود در راهبردهای تنظیم هیجان ضعیف‌ترند. این یافته با نتایج پژوهش‌های ساهو و همکاران (۴)، پونز و همکاران (۵) و نیز سیموردـ کلیکمن و همکاران (۶) همسوست. در تبیین این یافتهٔ پژوهشی می‌توان به دیدگاه بگبی و تیلور اشاره کرد. برطبق دیدگاه آنان وقتی اطلاعات هیجانی نتوانند در فرآیندهای پردازش شناختی ادراک و ارزشیابی شوند، فرد از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی می‌شود. این ناتوانی، سازمان عواطف و شناخت‌های فرد را مختل می‌سازد. دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری اغلب در پردازش شناختی با مشکل مواجه هستند و به‌احتمال زیاد نه‌تنها نمی‌توانند درک درستی از هیجان‌های مثبت و منفی خود داشته باشند، بلکه قادر به ارزیابی و استفادهٔ به‌موقع از هیجان‌هایشان نیز نیستند. درنتیجه در سازمان‌دهی و تنظیم هیجان‌های خویش ضعیف عمل می‌کنند (۱۸).

براساس نتایج حاصل از ارزیابی پژوهش، دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری در متغیر ابراز وجود با همتایان عادی خود تفاوت معناداری داشتند؛ بدین‌معنا که دانش‌آموزان دارای ناتوانی در ابراز وجود به‌طور معناداری از دانش‌آموزان عادی ضعیف‌ترند. تاکنون پژوهشی به‌صورت مستقیم به بحث ابراز وجود دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری نپرداخته است و این یافته را می‌توان به‌نوعی با پژوهش‌های ساجدی و همکاران (۱۰)، پلاتا و همکاران (۱۱)، امرسون و همکاران (۱۲) همسو دانست. این یافته براساس دیدگاه راج و آگروال بیان‌شدنی است. راج و آگروال معتقدند دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری در یادگیری امور تحصیلی با شکست‌های پی‌درپی مواجه می‌شوند و درنتیجه اعتمادبه‌نفس آن‌ها کاهش یافته و خودپندارهٔ آن‌ها آسیب می‌بیند و همین عامل سبب ضعف در خودابرازگری در ایشان می‌گردد (۱۹).

۵ نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری در تنظیم هیجان و ابراز وجود، درمقایسه با همتایان عادی خود دارای ضعف بیشتری هستند. این یافته می‌تواند گامی در جهت تشخیص و نیز آموزش‌هایی به‌منظور بهبود مشکلات تنظیم هیجان و ابراز وجود این دسته از دانش‌آموزان در محیط‌های گوناگون آموزشی و اجتماعی باشد.

اما مانند هر پژوهشی، مطالعهٔ حاضر خالی از محدودیت نبود که این عامل تعمیم‌پذیری یافته‌های حاصل از آن را نیازمند احتیاط هرچه بیشتر می‌کند. ازجمله پژوهش حاضر فقط برای دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه انجام شد و علت این امر وجود محدودبودن قانونی جهت حضور در مدارس دخترانه بود. همچنین دسترسی به نمونهٔ پژوهش به‌دلیل پراکندگی دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری در بین مدارس دشوار بوده و این مطالعه بدون توجه به ملاحظات اقتصادی و اجتماعی نمونهٔ پژوهش صورت گرفت. باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده از این تحقیق می‌توان چندین پیشنهاد پژوهشی و کاربردی مطرح کرد: در بُعد پژوهشی، این تحقیق در دیگر مقاطع تحصیلی صورت گیرد و از دیگر ابزارهای بالینی چون مصاحبهٔ بالینی جهت پی‌بردن به وضعیت تنظیم هیجان و ابراز وجود دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری استفاده شود. همچنین این مطالعه در میان دانش‌آموزان دختر دارای ناتوانی ویژهٔ یادگیری انجام پذیرد. در حیطهٔ کاربردی، باتوجه به نتایج حاصل به مشاوران و روان‌شناسان بالینی توصیه می‌شود آموزش‌هایی را در جهت توانمندکردن دانش‌آموزان با ناتوانی ویژهٔ یادگیری در متغیرهای تنظیم هیجان و ابراز وجود اعمال کنند.

۶ تشکر و قدردانی

در پایان از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.19.1]

References

1. Montague M, Cavendish W. Introduction to the special issue: implications of the proposed DSM-5 changes for the identification and treatment of students with LD and/or ADHD. J Learn Disabil. 2013;46(1):3–4. doi:10.1177/0022219412464338
2. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition. Arlington, USA: American Psychiatric; 2013. doi:10.1176/appi.books.9780890425596
3. Goldberg X, Cardoner N, Alonso P, López-Solà C, Real E, Hernández-Ribas R, et al. Inter-individual variability in emotion regulation: pathways to obsessive-compulsive symptoms. J Obsessive Compuls Relat Disord. 2016;11:105–12. doi:10.1016/j.jocrd.2016.10.002
4. Sahoo MK, Biswas H, Padhy SK. Psychological co-morbidity in children with specific learning disorders. J Family Med Prim Care. 2015:4(1):21-5. doi:10.4103/2249-4863.152243
5. Pons F, de Rosnay M, Bender PK, Doudin P-A, Harris PL, Giménez-Dasí M. The impact of abuse and learning difficulties on emotion understanding in late childhood and early adolescence. J Genet Psychol. 2014;175(3-4):301-17. doi:10.1080/00221325.2014.903224
6. Semrud-Clikeman M, Walkowiak J, Wilkinson A, Minne EP. Direct and indirect measures of social perception, behavior, and emotional functioning in children with Asperger's disorder, nonverbal learning disability, or ADHD. J Abnorm Child Psychol. 2010;38(4):509-19. doi:10.1007/s10802-009-9380-7
7. Kianipour O, Etemadipour A, Dolat Abadi Sh, Haji Hasani M. Effectiveness and comparison of music therapy based on iranian music and cognitive therapy on adolescent anger control. Proceedings of the Second Congress of the Iranian Psychological Association. Counseling and psychotherapy culture. 2010;3(10):117-134. [Persian]
8. Sarkova M, Bacikova-Sleskova M, Orosova O, Geskova AM, Katreniakova Z, Klein D, et al. Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. J Appl Soc Psychol. 2013;43(1):147-54. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x
9. Saeed FsManesh R, Fallahzadeh S, Eshagh Panah MS, Koochehbiuki N, Arabi A, Sahami MA. The Effectiveness of assertiveness training on social anxiety of health volunteers of Yazd. Psychology. 2015;6(6):782-7. doi:10.4236/psych.2015.66077
10. Sajedi S, Atashpoor SH, Kamkar M, Samsam Shariat MR. The effect of life skills training on interpersonal relationship, self-esteem and assertiveness of blind girls in the Fatemeh Zahra institute of Isfahan. Knowledge and Research in Applied Psychology. 2009; 39:13-26. [Persian]
11. Plata M, Trusty J, Glasgow D. Adolescents with learning disabilities: are they allowed to participate in activities? J Educ Res. 2005;98(3):136-43. doi:10.3200/JOER.98.3.136-143
12. Emerson E, Einfeld S, Stancliffe RJ. The mental health of young children with intellectual disabilities or borderline intellectual functioning. Soc Psychiat Epidemiol. 2010;45(5):579-87. doi:10.1007/s00127-009-0100-y
13. Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotional regulation and emotional problem. Pers Individ Dif. 2001;30(8):1311-27. doi:10.1016/S0191-8869(00)00113-6
14. Hasani J. The reliability and validity of the short form of the cognitive emotion regulation questionnaire. Sciences Journal of Research in Behavioural. 2010;9(4):229-40. [Persian]
15. Tabrizchi N, Vahidi Z. Comparison of emotion regulation, mindfulness and psychological well-being in mothers with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities. 2015;4(4):21-35. [Persian]
16. Piri L. Investigating the relationship between identity styles and life skills (ability to exist and confront with stress) in female students of pre-university education in Tehran [MA thesis].Tehran: University of Tehran; 2004. [Persian]
17. Bahari Gharagoz A, Hashemi T. The evaluation of specific learning difficulties prevalence in the East Azerbaijan province primary school students. Journal of Learning Disabilities. 2013;3(1):28-43. [Persian] doi: JLD-3-1-92-7-2
18. Taylor GJ, Bagby RM, Parker JDA. Disorders of affect regulation (Alexithymia in medical and psychiatric illness). First edition. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press; 1997, pp:26-45.
19. Raj P, Agarwal S. Behavioral intervention in school setting. Enhancing self-esteem and controlling behavioral problems. Psychological Studies-University of Calicut. 2005;50(4):348-51.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1398.9.0.19.1]