

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

Comparing cognitive emotion regulation strategies between boys with learning disorder and normal boys

A. Zabihi, M.A.

عاطفه ذبیحی

N. Hosein zadeh Bahreini, M.A.

نرجس حسین‌زاده بحرینی

F. Hosein zadeh Bahreini, B.A.

فاطمه حسین‌زاده بحرینی

چکیده

پژوهش‌ها حاکی از آنند که اختلالات یادگیری در سنین دبستان شیوع بالایی دارد و از طرف دیگر استفاده از راهبردهای ناسازگار نظم‌جویی شناختی هیجان، در تمامی گروه‌های سنی، همبودی جدی با اختلالات دیگر دارد. هدف از پژوهش حاضر مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در کودکان دارای اختلال یادگیری و کودکان عادی است. این پژوهش در گروه پژوهش‌های توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای قرار می‌گیرد. بدین منظور ۵۰ دانش‌آموز در دو گروه دارای اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری، در مقطع دبستان، به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس از مدارس شهر مشهد انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری

*. دانشجوی دکتری روانشناسی بالینی دانشگاه شهیدبهشتی (نویسنده مسؤول)

** . کارشناس ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه تهران

. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

اطلاعات پرسشنامه راهبردهای نظم‌جویی هیجان- نسخه کودکان- (گارنفسکی، ۲۰۰۱) که دارای نُه زیرمقیاس است، در اختیار ۲۵ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری که در دبستان‌های ویژه این اختلال مشغول به تحصیل بودند و ۲۵ دانش‌آموز عادی قرار گرفت. درستی و قابلیت اعتماد ابزار محرز گردید. نتایج تحلیل‌های آماری، در آزمون تی وابسته، حاکی از این بود که گروه دانش‌آموزان عادی و دچار اختلال یادگیری در استفاده از راهبردهای سازگار نظم‌جویی شناختی هیجان، تفاوت معناداری با یکدیگر نداشتند. در مقابل گروه دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری در استفاده از متغیر راهبردهای ناسازگار نسبت به گروه عادی نشان دادند. تفاوت در سطح ($P < 0.05$) معنادار بود. میانگین سبک‌های ناسازگارانه نظم‌جویی هیجان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری نسبت به دانش‌آموزان سالم تفاوت معنادار نشان داده است ($P = 0.017$). این بدان معناست که دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی نظم‌جویی هیجانی ناسازگارانه بیشتری داشته و بیش از دانش‌آموزان عادی به ملامت خود می‌پردازند.

واژه-کلیدها: اختلالات یادگیری، هیجان، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان.

Abstract

Research show that learning disorder is very common in primary school pupils. Moreover, the use of incompatible cognitive emotion regulation strategies is comorbid with other disorders in all age groups. The purpose of the present study is to compare cognitive emotion regulation strategies in children with learning disorder and normal children.

This study is categorized as a descriptive study and of casual-comparative type. 50 primary school students in two groups with and without learning disorder were selected using availability sampling method. To collect data (information), the emotion regulation strategies questionnaire - student version- (Garnefski, 2001) with nine subscales was given to 25 students with learning disorder which were studying in specific primary school and 25 normal pupils. The questionnaire assessed in this study was proved to be valid and reliable.

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

Statistical analysis outcomes in dependent t-test indicate that there is no meaningful difference between normal students and pupils with learning disorder in using cognitive emotion regulation strategies. On the other hand, the study of the two groups of students suggests that the group with learning disorder shows a significant difference in using incompatible strategies variables. The difference was meaningful at $P < 0.05$ level.

The mean of emotion regulation styles in students with learning disorder is significantly different from that of normal students ($P = 0.017$). This means that students with learning disabilities have more incompatible cognitive emotion regulation strategies compare with regular students and the self-blame subscale is the reason of the meaningful difference between two groups.

Keywords: learning disorder, emotion, cognitive emotion regulation strategies

Contact information: ae.zabih@gmail.com

مقدمه

هیجان پدیده‌ای چند وجهی است که کارکردهای تکاملی، رفتاری، شناختی و ارتباطی دارد. بدین معنی که انواع سیستم‌های شناختی و رفتاری فرد، مثل حافظه، تصمیم‌گیری (گریکوچای و همکاران، ۲۰۱۳)، حل مسئله، بازخورد (ون کلف، ون دنبرگ و هیردینک، ۲۰۱۵) و یا رفتارهای گرایشی و اجتنابی فرد پس از تجربه هیجان، فعال خواهند شد، (گراس، ۱۹۹۹). هر چند هیجان‌ات دارای پایه‌های زیستی هستند ولی افراد قادر به تأثیرگذاری بر شدت، مدت و نوع تجارب هیجانی خود می‌باشند. این فرایند در متون روانشناسی، نظم‌جویی هیجان نامیده می‌شود (حسنی، ۱۳۹۰). نظم‌جویی هیجانی شامل طبقه‌بندی وسیعی از فرایندهای داخلی و خارجی است که به منظور بازبینی، ارزیابی و تعدیل واکنش‌های هیجانی به کار گرفته می‌شود (تامپسون، ۱۹۹۴). نظم‌جویی هیجان یک اصل اساسی در شروع، ارزیابی و سازماندهی رفتار سازگاران و همچنین جلوگیری از هیجان‌های منفی و رفتارهای ناسازگاران محسوب می‌شود (تامسون، ۱۹۹۴).

افراط و تفریط و ناتنظیمی هیجان‌ها، منجر به ناسازگاری، پرخاشگری، خشم، نفرت و

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

اضطراب می‌شود که به صورت کنترل نشده، بهداشت روانی، عاطفی و مهارت‌های اجتماعی (مایکلا و ترانسکا، ۲۰۱۳) افراد را به گونه جدی تهدید می‌کند (بگیان و همکاران، ۱۳۹۱). تنظیم هیجانی به‌عنوان یک مهارت از فرد در برابر ابتلا به انواع اختلالات روانی و جسمانی مختلف محافظت می‌کند (گراس و منوز، ۱۹۹۵). برای مثال پژوهشگران نشان داده‌اند که ابتلا به بیماری‌های قلبی- عروقی با ناتوانی فرد در استفاده از راهبردهای نظم‌جویی هیجان رابطه دارد. همچنین در سبب‌شناسی طیف وسیعی از اختلالات روانی نظیر اختلال وسواس فکری- عملی (فرگوس و باردین، ۲۰۱۴)، اضطراب فراگیر، اضطراب اجتماعی (تارک و همکاران، ۲۰۰۵)، PTSD (شپرد و وایلد، ۲۰۱۴؛ کندی، گرامفسکی و کراژ، ۲۰۰۷)، سوء‌مصرف مواد (کوپر و بولینگ، ۲۰۱۴)، اختلال خوردن (جیانینی، وایت، مشب، ۲۰۱۳) می‌توان ردپای ضعف در مهارت‌های نظم‌بخشی به هیجان را مشاهده کرد.

نظم‌جویی هیجان منحصر به افراد بالغ نیست و در کودکان نیز مشاهده می‌شود. در این نکته که افراد در تمامی مراحل زندگی با دامنه وسیعی از رویدادهای تنیدگی‌زا و چالش‌برانگیز برای انطباق با جهان اطراف روبه‌رو می‌شوند، شکی نیست. اکثر کودکان برای رفع این چالش‌های محیطی از روش‌های ساده و ابتدایی استفاده می‌کنند. اما با افزایش سن، روش‌های مقابله‌ای خود را گسترش داده و از راهبردهای ابتدایی بیرونی و رفتاری به راهبردهای درونی و شناختی تغییر جهت می‌دهند، به طوری که اوایل نوجوانی یکی از دوره‌های مهم برای تحول مهارت‌های مقابله‌ای شناختی محسوب می‌شود (مشهدی و همکاران، ۱۳۹۰). پژوهش‌های زیادی به بررسی تأثیر ضعف در استفاده از راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در بروز انواع مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی کودکان پرداخته‌اند. برای مثال در بررسی ریدل، برلین و بودین (۲۰۰۳) نشان داده شده است که نظم‌جویی ضعیف هیجان‌ات مثبت منجر به بروز مشکلات رفتاری در کودکان و رفتارهای خوخواهانه اجتماعی می‌شود. دانزموور، بوکر و آلدنیک (۲۰۱۳) نشان دادند که هدایتگری هیجانی والدین و تنظیم هیجانی در کودک، عامل مؤثری در بهبود اختلال نافرمانی مقابله‌ای است. همچنین این راهبردهای در بروز مشکلات درونی‌سازی مانند افسردگی و اضطراب تأثیر جدی دارند (مشهدی و همکاران، ۱۳۹۱).

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

راهبردهای متعددی برای نظم‌جویی فرایندهای مختلف هیجانی وجود دارد. یکی از متداول‌ترین راهبردهای تنظیم هیجان، استفاده از فرایندهای شناختی می‌باشد (بول و همکاران، ۲۰۱۴). در واقع راهبردهای نظم‌جویی هیجان، پاسخ‌های شناختی به وقایع برانگیزاننده هیجان هستند که به صورت هشیار یا ناهشیار سعی در تعدیل شدت، یا نوع تجربه هیجانی و یا خود واقعه دارند. این راهبردهای سازگار عبارتند از: پذیرش^۱، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی^۲، تمرکز مجدد مثبت^۳، ارزیابی مجدد مثبت^۴، دیدگاه‌پذیری^۵ و راهبردهای ناسازگار عبارتند از: ملامت خود^۶، ملامت دیگران^۷، نشخوارگری یا تمرکز روی افکار^۸، فاجعه‌سازی^۹ (بهرامی، ۱۳۹۱).

لی و همکاران (۲۰۱۴) و گارنفسکی و کراجی (۲۰۰۶) دریافتند که افراد افسرده گزارش بیشتری در استفاده از راهبردهای ملامت خود، فاجعه‌سازی و پذیرش و گزارش کمتری در استفاده از راهبردهای ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه‌پذیری دادند. شفر و وایلد (۲۰۱۴) نشان دادند که نشانگان اختلال استرس پس سانحه‌ای^{۱۰}، با ضعف در نظم‌جویی هیجانی و استفاده از راهبردهای ناسازگارانه آن ارتباط دارد. در یک بررسی که بر روی ۳۷۸ نوجوان ۱۱ تا ۱۶ ساله صورت گرفت نشان داده شد که دو راهبرد پذیرش و فاجعه‌سازی به‌طور معناداری پیش‌بینی‌کننده مشکلاتی در عملکرد اجتماعی نوجوانان است. (میهاکا و تارناوسکا، ۲۰۱۳) و ندرهاسلت و همکاران (۲۰۱۴) دست یافتند که به میزانی که استفاده از راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان افزایش می‌یابد، همبستگی بازخوردهای ناکارآمد^{۱۱} و نشانگان افسردگی هم کمتر می‌شود.

در مقابل نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای سازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان منجر به پیامدهای مفیدی می‌شود. به‌عنوان مثال استفاده از تمرکز مجدد مثبت، تمرکز بر برنامه‌ریزی و ارزیابی مجدد مثبت با سطوح پایین نگرانی و سلامت عمومی رابطه مثبت معنادار و با نشانه‌های افسردگی و نگرانی رابطه منفی معنادار دارند (سلمانی و حسنی، ۱۳۹۲).

مطابق با DSM 5 (۲۰۱۳) اختلالات یادگیری اختصاصی شامل مشکلات یادگیری و به‌کارگیری مهارت‌های تحصیلی برای حداقل ۶ ماه، در هر یک از زمینه‌های خواندن، نوشتن و ریاضی می‌باشد. مشکلاتی از قبیل روخوانی دشوار، هجی کردن ضعیف و مشکل در یادگیری مفاهیم اعداد. شیوع این اختلال در کودکان دبستانی حدود ۵ تا ۱۵ درصد است. تشخیص این

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

اختلال معمولاً در سنین دبستان اتفاق می‌افتد اما می‌تواند با توجه به برخی ریسک فاکتورها مانند تأخیر یا نقص در زبان و یا مشکل در انجام برخی حرکات ظریف آن را پیش‌بینی کرد. با استفاده از آموزش فردی نظام‌مند و فشرده و تشویق کودک به استفاده از راهبردهای جبرانی مؤثر، می‌توان فرجام ضعیف این اختلال را ارتقا بخشید. چرا که این اختلال در صورت عدم درمان مشکلات جدی مانند ترک تحصیل، بیکاری، اعتیاد، افسردگی و کاهش سلامت روان را در پی داشته باشد.

اختصاصاً، کژکاری راهبردهای شناختی هیجان در گروه سنی کودکان که با استفاده از پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان- نسخه کودکان- صورت گرفته است، همبودی جدی با انواع اختلالات روانی نشان داده است. برای مثال اهرینگ و همکاران (۲۰۰۸) در بررسی خود نشان دادند که دانش‌آموزانی که سابقه افسردگی داشتند، نسبت به گروه کنترل با احتمال بیشتری بر اساس پرسشنامه CERQ در تنظیم هیجانات نقص نشان دادند و از طرف دیگر اختلال یادگیری در اساس خود ابعاد شناختی وسیعی دارد (سوانسون، ۲۰۱۴) و منجر به بروز پیامدهای هیجانی می‌شود، برای مثال مگا، رنکنای و بنی (۲۰۱۴) در پژوهش خود به نقش هیجانات، یادگیری خودتنظیمی و انگیزش در موفقیت تحصیلی اشاره کرده‌اند. با توجه به پژوهش‌های بالا پرسش ما در این پژوهش این است که آیا بین استفاده از راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان در کودکان عادی و کودکان مبتلا به اختلال یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد یا خیر.

روش

جامعه آماری، گروه نمونه و روش نمونه‌گیری: این پژوهش از حیث طرح در گروه پژوهش‌های توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای قرار می‌گیرد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی مبتلا و غیرمبتلا به اختلالات یادگیری است. نمونه این پژوهش دو گروه ۲۵ نفره و در مجموع ۵۰ نفر می‌باشد. گروه مبتلا به اختلالات یادگیری به‌شیوه در دسترس از بین دانش‌آموزان پسر محصل در مدارس مختص به این اختلال گزیده شدند. و با بررسی پرونده افراد نمونه سعی بر این شد که احتمال وجود اختلال همبود رد شود. گروه

مقیاسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

دانش‌آموزان عادی نیز به شیوه در دسترس انتخاب شدند.

روش اجرای پژوهش: برای اجرای این پژوهش نیاز به مراجعه به مراکز مختص اختلالات یادگیری بود. پس از کسب مجوز برای ورود به مدارس، به این مدارس مراجعه شد. با بررسی پرونده دانش‌آموزان و صحبت با معلم مربوطه، سعی بر انتخاب دانش‌آموزانی شد که اختلال همبود با اختلال یادگیری نداشته باشند. سپس دانش‌آموزان به‌طور انفرادی در اتاق آزمون حضور یافتند و از آنجایی که اختلالات یادگیری منجر به ناتوانی و کم‌توانی دانش‌آموزان در خواندن پرسشنامه می‌شد، برای برخی از افراد نمونه پرسشنامه توسط آزمون‌گر خوانده شد. اما در گروه دانش‌آموزان عادی بعد از توضیحات عادی پرسشنامه بین شرکت‌کنندگان توزیع شده و خود اقدام به پر کردن آن می‌نمودند. لازم به ذکر است که اجرای این مطالعه به‌صورت فردی اتفاق افتاد و به تمامی این فرایند حدود دو ماه زمان اختصاص داده شد.

ابزار پژوهش:

پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان (RRRQ): این پرسشنامه توسط گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) در کشور هلند تدوین شده است. درستی آزمایشی و قابلیت اعتماد این آزمون توسط مؤلفین مورد بررسی قرار گرفته است. RRRQ یک پرسشنامه چند بعدی است که افکار فرد را پس از یک تجربه منفی یا حادثه آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. و نه راهبرد ملامت خود، ملامت دیگران، پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، نشخوارگری، فاجعه‌سازی و دیدگاه‌پذیری را دربرمی‌گیرد. بر خلاف سایر پرسشنامه‌های مقابله‌ای که به‌صورت آشکار بین افکار فرد و اعمال واقعی وی تمایز قائل نمی‌شوند، این پرسشنامه افکار فرد را پس از مواجهه با یک تجربه منفی یا وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند.

دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) می‌باشد. هر خرده‌مقیاس شامل چهار ماده است. نمره کل هر یک از خرده‌مقیاس‌ها شامل ۴ ماده است. نمره کل هر یک از خرده‌مقیاس‌ها از طریق جمع کردن نمره ماده‌ها به‌دست می‌آید، بنابراین دامنه هر خرده‌مقیاس بین ۴ تا ۲۰ خواهد بود. نمرات بالا در هر خرده‌مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر از راهبرد مذکور خواهد بود (مشهدی و همکاران، ۱۳۹۰).

مقیاسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

درستی آزمایی و قابلیت اعتماد: در پژوهش گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۷)، ضریب آلفای کرونباخ برای نه خرده‌مقیاس بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. قابلیت اعتبار و درستی آزمایی این مقیاس در فرهنگ‌های مختلف مثل فرانسه (جرمن و همکاران)، چین و ترکیه مورد بررسی قرار گرفته و ساختار عاملی آن تأیید شده است. پژوهش‌ها همبستگی این راهبردها را با علائم آسیب‌شناختی مختلف نشان داده‌اند. مارتین و دالن (۲۰۰۵) در پژوهش خود نشان دادند که CERQ قدرت پیش‌بینی هیجانات منفی از جمله افسردگی، اضطراب، استرس و خشم را دارد. در پژوهش اکریمانت و وندرلین (۲۰۰۷)، بین افسردگی در نوجوان، و تکانشگری با نمرات این مقیاس همبستگی مشاهده شد.

در ایران نیز خصوصیات روانسنجی این ابزار توسط حسنی (۱۳۸۹) مورد بررسی قرار گرفته است. در این بررسی، پس از ترجمه به فارسی همسانی درونی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ به صورت جداگانه توسط مردان، زنان و کل شرکت‌کننده‌ها محاسبه شد. برای بررسی ثبات پرسشنامه از روش باز آزمایی با فاصله ۴ هفته استفاده شد و سپس بین نمرات دو مرتبه آزمون‌گیری همبستگی پیرسون گرفته شد. نتایج نشان می‌دهند که میانگین آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳/۳ است، ضرایب باز آزمایی معنادار بوده، دامنه اکثر همبستگی‌های مجموعه ماده، بیشتر از ۰/۴ می‌باشد (حسنی، ۱۳۸۹).

داده‌ها یافته‌ها

سن مشارکت‌کنندگان بین ۸ تا ۱۴ سال است و میانگین سن در دو گروه هم‌تا شد. (میانگین سن گروه اول ۹/۳ و میانگین سن گروه دیگر ۹/۴) از نظر هوش هر دو گروه بررسی شده و در سطح نرمال قرار داشتند.

در بررسی‌های آماری ابتدا نمرات ۲۵ دانش‌آموز مبتلا به اختلال یادگیری و ۲۵ دانش‌آموز سالم، در مقیاس‌های سازگارانه و ناسازگارانه و خرده‌مقیاس‌های آنها از طریق پرسشنامه به دست آمد. سپس با استفاده از تحلیل t زوجی نمرات این دو گروه ۲۵ نفری با یکدیگر مقایسه شد تا مشخص گردد که آیا تفاوتی در نمرات این دو گروه مشاهده شده است یا خیر.

مقیاسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

ابتدا تفاوت میانگین‌های دو گروه در سبک‌های سازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان اندازه‌گیری شد (جدول شماره ۱).

جدول ۱: آزمون t زوجی برای بررسی تفاوت نمرات دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و دانش‌آموزان سالم در سبک‌های سازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	t	p-value
سبک‌های سازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان	اختلال یادگیری	۵۴/۶	۱۳/۶۸	-۰/۸۷۷	۰/۳۸۴
	سالم	۵۷/۶	۹/۷۸		

همانطور که در جدول بالا مشاهده می‌گردد میانگین نمره سبک‌های سازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ۵۴/۶ و در دانش‌آموزان سالم ۵۷/۶ است و این تفاوت از نظر آماری معنادار نمی‌باشد ($p=0/384$).

در مرحله بعد بین هر کدام از خرده‌مقیاس‌های سبک‌های سازگارانه آزمون t زوجی گرفته شد و تفاوت معناداری بین خرده‌مقیاس‌ها به صورت مجزا نیز مشاهده نشد.

در مرحله بعد تفاوت میانگین‌های دو گروه در سبک‌های ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان اندازه‌گیری شد (جدول شماره ۲).

جدول ۲: آزمون t زوجی برای بررسی تفاوت نمرات دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و دانش‌آموزان سالم در سبک‌های ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	t	p-value
سبک‌های ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان	اختلال یادگیری	۴۳/۵۶	۷/۰۳	۲/۵۶	۰/۰۱۷
	سالم	۳۸/۷۲	۷/۶۵		

همانگونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود میانگین نمره سبک‌های ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ۴۳/۵۶ و در دانش‌آموزان سالم ۳۸/۷۲ است و این تفاوت از نظر آماری نیز معنادار می‌باشد ($p=0/017$).

در مرحله آخر بین میانگین تمام خرده‌مقیاس‌های سبک ناسازگارانه، به صورت مجزا آزمون t زوجی گرفته شد. بین میانگین هیچ کدام از خرده‌مقیاس‌ها در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و دانش‌آموزان سالم تفاوت معناداری مشاهده نشد، بجز خرده‌مقیاس ملامت خود که

مقیاسه راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

در جدول شماره (۳) ارائه می شود.

جدول ۳: آزمون t زوجی برای بررسی تفاوت میانگین نمرات دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و دانش آموزان سالم در خرده مقیاس ناسازگارانه ملامت خود

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	t	p-value
ملامت خود	اختلال یادگیری	۱۳/۵۲	۴/۶۶	۳/۵۱	۰/۰۰۲
	سالم	۹/۵۲	۳/۶۷		

همانطور که مشاهده می شود میانگین دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و دانش آموزان سالم در خرده مقیاس ملامت خود تفاوت بسیاری دارد و با توان بسیار بالایی معنادار است.

بحث و نتیجه گیری

نظم جویی هیجان عامل مهمی در سازگاری با رویدادهای تنیدگی زای زندگی محسوب می شود. این پژوهش با هدف بررسی نقش راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان در اختلالات یادگیری کودکان دبستانی صورت گرفت. نتایج نشان داد که بین وجود اختلال یادگیری در کودکان و استفاده از راهبرد ملامت خود رابطه مثبت وجود دارد این راهبرد نیز در پژوهش های متعدد با افسردگی رابطه مثبت نشان داده بود (گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون؛ ۲۰۰۱). در نتیجه، مجموعه مطالعات مختلفی که درباره راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان صورت گرفته است، اذعان دارند که استفاده از راهبردهای ناسازگارانه در اختلالات درونی سازی شایع است. در مورد اختلالات درونی سازی در کودکان رابطه منفی این اختلالات با راهبردهای سازگارانه نیز محرز گردیده است (مشهدی، میردورقی، حسنی؛ ۱۳۹۰) این نتایج حاکی از آن است که کودکانی که در معرض مسائل مختلف زندگی از راهبردهای سازگارانه ای چون تمرکز مجدد مثبت، برنامه ریزی، دیدگاه پذیری و... استفاده می کنند، کمتر در معرض ابتلا به اختلالات درونی سازی، از جمله افسردگی قرار می گیرند. در واقع رابطه منفی راهبردهای سازگارانه با افسردگی به این دلیل است که استفاده از این راهبردها موجب می شود که فرد با نگاهی متفاوت به ارزیابی رویدادهای منفی بپردازد، و به جنبه های مثبت و فواید احتمالی که آن رویداد در درازمدت برای وی به دنبال دارد، توجه کند، در نتیجه

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

ناراحتی و تنیدگی کمتری را تجربه کرده و راحت‌تر با آن رویداد کنار می‌آید. این شواهد حکم می‌کنند که استفاده از راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، می‌تواند در گاهی مهم در به‌کارگیری روش‌های عمده درمانی برای افسردگی به‌ویژه در کودکان تلقی شود. علاوه بر این، استفاده از این راهبردها در بروز و ظهور اختلالات اضطرابی در کودکان نیز مؤثر نشان داده شده است. به عبارتی می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای ناسازگارانه فرد را مستعد اضطراب کرده و در نتیجه به جای واکنش مناسب به رویدادهای تنیدگی‌زا، با آشفتگی و تشویش به آنها عکس‌العمل نشان می‌دهد. درحالی‌که راهبردهای سازگارانه این پیامدها را به‌دنبال ندارد. راهبردها، با این حال، پژوهش حاضر ضمن تأیید نتایج پژوهش‌های قبلی بر نکته‌ای با اهمیت صحه می‌گذارد و آن اینکه از میان تمامی راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه نظم‌جویی شناختی هیجان، راهبرد ملامت خود، با توان بسیار بالایی با ابتلا به اختلال یادگیری همراه است. بدین معنی که علی‌رغم معنادار نشدن تفاوت دو گروه در استفاده از سایر راهبردهای مثبت و منفی، این تفاوت در راهبرد ملامت خود تا حدی بالاست که نتیجه کلی را تحت تأثیر قرار داده و منجر به این شده که نمره کلی راهبردهای ناسازگارانه در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری و کودکان عادی تحت تأثیر قرار گیرد. در توجیه این یافته می‌توان گفت که اولاً راهبرد ملامت خود، از لحاظ شناختی منجر به ایجاد دور باطل شناختی خواهد شد، بدین معنا که کودک در برخورد با اولین ناکامی‌ها به‌ویژه ناکامی‌های تحصیلی، از راهبرد ملامت خود استفاده می‌کند. این راهبرد منجر به ایجاد شناخت منفی از خود در کودک شده و عملکردهای آتی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد و نهایتاً از طریق این دور باطل، منجر به عملکرد ضعیف و ضعیف‌تری می‌شود. دوماً این راهبرد با توان بالایی که در اختلال یادگیری نشان داده است، از لحاظ هیجانی نیز کودک را به شدت تحت تأثیر خود قرار داده و منجر به کاهش عزت‌نفس و بروز هیجانات منفی در او می‌شود. این هیجانات منفی نیز خود می‌تواند به‌عنوان علتی برای پیش‌روی اختلال در کودک تلقی شوند.

از آنجایی که مطالعه حاضر نشان داد که بین راهبرد ملامت خود و وجود اختلالات یادگیری در کودکان رابطه وجود دارد، پس می‌توان گفت که هیجان‌های کودکان با شناخت‌هایشان پیوند خورده‌اند و این چگونگی شناخت‌ها است که بر شدت و نوع تجربه هیجانی آنها اثر

مقیاسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان می‌گذارد. بنابراین یافته‌های این پژوهش می‌تواند به درمانگران و مشاوران در زمینه درمان اختلال یادگیری با استفاده از نظم‌دهی هیجان‌ات کودکان کمک کند. به طوری که در برنامه‌های درمانی توجه خاصی به راهبردهای شناختی به‌ویژه راهبردهای ناسازگارانه از قبیل ملامت خود داشته باشند چرا که هیجان‌ات از نظر اجتماعی مفید هستند و در ایجاد، حفظ و تداوم رابطه با دیگران نقش دارند، بنابراین تعدیل و تنظیم آنها از طریق آموزش تنظیم هیجان می‌تواند بر کاهش مشکلات مختلف کودکان اثر داشته باشد. در واقع تنظیم هیجان به‌عنوان یک روش درمانی در تعدیل هیجان‌ات، به ارائه واکنش مناسب به موقعیت‌های استرس‌زا منجر می‌شود. این موقعیت‌ها، افراد مبتلا به اختلال یادگیری را در زمینه‌های تحصیلی و اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌دهد. لذا پیشنهاد می‌گردد که به‌جای تمرکز صرف بر کاهش نشانگان اختلال یادگیری از طریق روش‌های مختلف کاردرمانی تحصیلی، به ارتقاء راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان نیز در این کودکان به‌طور جدی پرداخته شود تا با قطع دور باطل شناختی هیجانی از پیشرفت این اختلال جلوگیری کرده و موجبات بهبودی بیماران را افزایش دهیم.

پی‌نوشت‌ها:

- | | |
|------------------------------|-------------------------|
| 1- Acceptance | 2- Refocus on planing |
| 3- Positive refocusing | 4- Positive reappraisal |
| 5- Putting in to prespective | 6- Self blame |
| 7- Other blame | 8- Ruminatio |
| 9- Catastrophizing | 10- PTSD |
| 11- Dysfunctional Attitudes | |

منابع و مأخذ فارسی:

- احمدی، ن. (۱۳۹۲). اثربخشی زوج‌درمانی شناختی رفتاری بر بهبود نظم‌جویی شناختی هیجان، بازسازی طرحواره. پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- آبکنار، س.؛ عاشوری، م. (۱۳۹۲). نکته‌های کاربردی برای آموزش دانش‌آموزان با اختلال یادگیری (اختلال در خواندن، نوشتن و دیکته). مجله تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۱۶، ۳۱-۴۰.

- مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان
- آدابی، ف. (۱۳۹۲). اثربخشی درمان شناختی رفتاری واحد پردازش‌های برکاهش نشانه‌های اضطرابی و بهبود نظم‌جویی شناختی هیجانی نوجوانان. پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- بابایی، ز؛ حسنی، ج؛ محمدخوانی، ش. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت نظم‌جویی هیجان مبتنی بر رفتاردرمانی دیالکتیک در وسوسه‌آفران مبتلا به سوء‌مصرف مواد: مطالعه تک‌آزمودنی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۱۵، ۳۳-۴۹.
- بگیان کوله مرز، م؛ درتاج، ف؛ محمدامینی، م. (۱۳۹۱). مقایسه ناگویی خلقی و کنترل عواطف در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۵، ۶-۲۴.
- بگیان، م؛ درتاج، ف؛ محمدامینی، م. (۱۳۹۱). مقایسه ناگویی خلقی و کنترل عواطف در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴، ۶-۲۴.
- بهرامی، ب. (۱۳۹۱). نقش میانجی‌گرانه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان و تنظیم‌هدف در رابطه ویژگی‌های شخصیتی با کیفیت زندگی بیماران سرطانی. پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- حسنی، ج؛ آزاد فلاح، پ؛ رسولی‌زاده، ک؛ عشایری، ح. (۱۳۸۸). تأثیر ارزیابی مجدد و فرونشانی تجارب هیجانی منفی بر ناقرینگی GGG پیشانی مغز بر اساس ابعاد نوروزگرایی و برون‌گردی. *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۴، ۳۷-۷۱.
- حسنی، ج. (۱۳۸۹). خصوصیات روانسنجی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان. *مجله روانشناسی بالینی*، ۳، ۷۳-۸۳.
- حسنی، ج. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۴، ۲۲۹-۲۴۰.
- حسنی، ج؛ شیخان، ر؛ آریاناکیا، ا؛ محمودزاده، ا. (۱۳۹۲). اضطراب اجتماعی نوجوانان: نقش دلبستگی و راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان. *روانشناسی تحولی*، ۳۶، ۳۶۳-۳۷۶.
- خدایی، ن؛ عابدی، ا؛ آتش‌پور، ح. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش حافظه فعال و فراشناخت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر ناتوان در یادگیری ریاضی. *مجله دانش و پژوهش در*

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

روانشناسی کاربردی، ۴۳، ۴۵-۵۳.

سلمانی، ب.؛ حسنی، ج. (۱۳۹۲). نشانگان شناختی/توجهی و راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان: فرایندهای فراتشخیصی و وابسته به تشخیص در اختلال‌های خلقی و اضطرابی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۱۹، ۹۱-۱۰۴.

سلیمانی، الف.؛ زاهد بابلان، ع.؛ جبرائیل، ف.؛ ستوده، م. (۱۳۹۰). مقایسه نارسایی‌های هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱، ۷۸-۹۳.

علی‌پور، ا.؛ شقاقی، ف.؛ احمدی ازغندی، ع.؛ نوفرستی، ا. (۱۳۹۰). شیوع اختلال یادگیری ریاضی در دوره ابتدایی. *مجله روانشناسی تحولی*، ۳۲، ۳۴۳-۳۵۳.

علیزاده بیرجندی، ز. (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه درمانی کندال بر کاهش نشانه‌های اضطرابی، بهبود پیشرفت تحصیلی و نظم‌جویی شناختی هیجانی کودکان مبتلا به اختلالات اضطرابی. پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.

کرک، ساموئل؛ چالفانت، جیمز. (۱۹۹۰). اختلالات یادگیری تحولی و تحصیلی. ترجمه رونقی، سیمین. تهران: انتشارات سازمان آموزش و پرورش استثنایی.

مشهدی، ع.؛ میردورقی، ف.، حسنی، ج. (۱۳۹۰). نقش راهبردهای نظم‌جویی هیجان در اختلال‌های درونی‌سازی کودکان. *مجله روانشناسی بالینی*، ۳.

والاس، جرالده؛ مک لافین، جیمز. (۱۹۸۰). *ناتوانی‌های یادگیری: مفاهیم و ویژگی‌ها*. ترجمه منشی طوسی، محمدتقی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

منابع و مأخذ خارجی:

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM 5*. American Psychiatric Association.
- Buhle, J.T., Silvers, J.A., Wager, T.D., Lopez, R., Onyemekwu, C., Kober, H., ... & Ochsner, K.N. (2014). Cognitive reappraisal of emotion: a meta-analysis of human neuroimaging studies. *Cerebral Cortex*, 24(11), 2981-2990.

مقیاسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

- Carpenter, R.W., & Trull, T.J. (2013). Components of emotion dysregulation in borderline personality disorder: a review *Current psychiatry reports*, 15(1), 1-8.
- d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of adolescence*, 30(2), 271-282.
- Dunsmore, J.C., Booker, J.A., & Ollendick, T.H. (2013). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 22(3), 444-466.
- Ehring, T., Fischer, S., Schnulle, J., Bösterling, A., & Tuschen-Caffier, B. (2008). Characteristics of emotion regulation in recovered depressed versus never depressed individuals. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1574-1584.
- Fergus, T., Bardeen, J. (2014). Emotion regulation and obsessive-compulsive symptoms: A further examination of associations. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 3, 243- 248.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual differences*, 40(8), 1659-1669.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M.M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 267-276.
- Gianini, L.M., White, M.A., & Masheb, R.M. (2013). Eating pathology, emotion regulation, and emotional overeating in obese adults with binge eating disorder. *Eating behaviors*, 14(3), 309-313.

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

- Grecucci, A., Giorgetta, C., van't Wout, M., Bonini, N., & Sanfey, A.G. (2013). Reappraising the ultimatum: an fMRI study of emotion regulation and decision making. *Cerebral Cortex*, 23(2), 399-410.
- Gross JJ. Emotion regulation: past, present, future. *cognition & emotion* 1999, 5, 73- 551.
- Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J.J., & Muñoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151-164.
- Harris, K., Reid, R., Graham, S. (2004). Learning about learning disabilities.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 126-131.
- Kennedy, A., Garnefski, N., Kraaij, V. (2007). Adolescents caught between fires: Cognitive emotion regulation in response to war experiences in Northern Uganda. *Journal of Adolescence*, 30, 655-669.
- Kober, H., & Bolling, D. (2014). Emotion regulation in substance use disorders. *Handbook of emotion regulation*, 428-446.
- Lei, H., Zhang, X., Cai, L., Wang, Y., Bai, M., Zhu, X. (2014). Cognitive emotion regulation strategies in outpatients with major depressive disorder. *Journal of Psychiatry Research*, 218, 87- 92
- Martin, R.C., & Dahlen, E.R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249-1260.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
- Mihalca, A., Tarnavska, Y. (2013). Cognitive Emotion Regulation Strategies and Social Functioning in Adolescents. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 82, 574-579
- Rydell, A.M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among five-to-eight-year old children. *Emotion*, 3, 30-47.
- Shepherd, L., Wild, J. (2014). Emotion regulation, physiological arousal and PTSD symptoms in trauma-exposed individuals. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45, 360- 367
- Swanson, H. (2014). *Intelligence, Working Memory, and Learning Disabilities*. Cognition, Intelligence, and Achievement.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Turk, C.L., Heimberg, R.G., Luterek, J.A., Mennin, D.S., & Fresco, D.M. (2005).

مقایسه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در پسران دارای اختلال یادگیری و پسران عادی در مقطع دبستان

Delineating emotion regulation deficits in generalized anxiety disorder: A comparison with social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 89-106.

Van Kleef, G.A., van den Berg, H., & Heerdink, M.W. (2015). The persuasive power of emotions: Effects of emotional expressions on attitude formation and change. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1124.

Vanderhasselt, M., Koster, E., Onraedt, T., Bruyneel, L., Goubert, L., Raedt, R. (2014). Adaptive cognitive emotion regulation moderates the relationship between dysfunctional attitudes and depressive symptoms during a stressful life period: A prospective study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45, 291-296.

Vriend, J.L., Davidson, F.D., Corkum, P.V., Rusak, B., Chambers, C.T., & McLaughlin, E.N. (2013). Manipulating sleep duration alters emotional functioning and cognitive performance in children. *Journal of pediatric psychology*, jst033.

Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Huijgen, B., Smith, J., Vischer, C. (2014). A longitudinal study on gross motor development in children with learning disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 357-363.