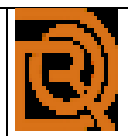
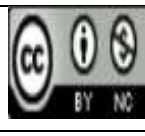


Quarterly of Communications Psychology 	
A Comparative Study of Mind Retention, Emotion Failure, and Cognitive Avoidance in Students with Special and Normal Learning Disabilities	
Marziyeh Alivandi Vafa ^{1*} , Maryam Mohammadi Mansour ² , Masoumeh Samsami ³	
1 ● Associate Professor Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Iran. 2. PhD student in General Psychology. Ilam Branch. Islamic Azad University. Ilam. Iran. 3. Graduated in Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.	
	Home Page: https://sanad.iau.ir/journal/cp URL: https://sanad.iau.ir/Journal/cp/Article/1199489 DOI: https://doi.org/10.82548/JEXM-4X40 
Article Information	
ABSTRACT	
Article History: Received; 2025/02/13 Accepted; 2025/04/30 Published; 2025/05/04 Article Type: Research Paper Subject Area: Education and Communication Corresponding Author: Marziyeh Alivandi Vafa E-mail: Dr.vafa.aa@gmail.com ORCID:	Objective: The purpose of this study aimed to compare mind retention, emotion failure and cognitive avoidance in students with specific and normal learning disabilities. Method :The method of the present study was causal-comparative. The statistical population of the present study included all students with special learning disabilities and without special learning disabilities in the fourth and fifth grades of elementary school in Tabriz. A sample of 60 students (30 normal students and 30 students with special learning disabilities) was selected by convenience sampling method from the research community and subjective retention tests (numerical, volume and weight), Toronto Emotional Dysfunction Questionnaire and Sexton and Dagas (2008) completed the Cognitive Avoidance Questionnaire. Independent one-way analysis of variance was used to test the hypotheses. Findings: The results of the analysis of research hypotheses showed that there is a significant difference between students with specific and normal learning disabilities in terms of mind retention($P<0.005$) emotion failure($P<0.009$) and cognitive avoidance($P<0.008$). Conclusion: It is concluded that educational and intervention specialists can use the potential of the studied variables in the desired areas ($p<0.05$). Keywords: Special Learning Disorder, Mind Retention, Emotional Failure
Citation This Paper: Alivandi Vafa, Marzieh., Mohammadi Mansour, M., & Samsami, M. (2025). A Comparative Study of Mind Retention, Emotion Failure, and Cognitive Avoidance in Students with Special and Normal Learning Disabilities. Quarterly Of Communications Psychology, 2(2), pp. 58-76. [In Persian] https://doi.org/10.82548/JEXM-4X40	

   			
بررسی مقایسه‌ای نگهداری ذهن، نارسایی هیجان و اجتناب شناختی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و عادی			
مرضیه علیوندی وفا ^۱ ، مریم محمدی منصور ^۲ ، معصومه صمصامی ^۳			
۱. دانشیار گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. ۲. دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران. ۳. فارغ التحصیل رشته روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.			
 	 	Home Page: https://sanad.iau.ir/journal/cp URL: https://sanad.iau.ir/Journal/cp/Article/1199489 DOI: https://doi.org/10.82548/JEXM-4X40	
اطلاعات مقاله		چکیده	
تاریخ‌های مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۲/۱۴		پژوهش حاضر باهدف مقایسه‌ی نگهداری ذهن، نارسایی هیجان و اجتناب شناختی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و عادی انجام شد. روش: شیوه انجام پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و بدون اختلال یادگیری خاص پایه چهارم و پنجم ابتدایی شهرستان تبریز بودند. نمونه‌ای شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان (۳۰ دانش‌آموز عادی و ۳۰ دانش‌آموز دچار اختلال یادگیری خاص) به روش نمونه‌گیری غیر تصادفی از جامعه پژوهش انتخاب و آزمون‌های نگهداری ذهنی (عددی، حجم و وزن)، پرسشنامه ناگویی هیجانی تورنتو و پرسشنامه اجتناب شناختی سکستون و داگاس (۲۰۰۸) را تکمیل نمودند. به‌منظور بررسی فرضیه‌ها، از تحلیل واریانس یک‌راهه مستقل استفاده شد. یافته‌ها: نتایج حاصل از تحلیل نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ نگهداری ذهن، نارسایی هیجان و اجتناب شناختی تفاوت وجود دارد؛ به طوری که میزان نمره‌های دانش‌آموزان عادی در هر سه متغیر بهتر از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بود. نتیجه‌گیری: چنین استنباط می‌شود که متخصصان آموزشی و مداخلاتی می‌توانند از پتانسیل متغیرهای مورد مطالعه در حوزه‌های مورد نظر استفاده نمایند ($p < 0.05$). کلیدواژه‌ها: اختلال یادگیری خاص، نگهداری ذهن، نارسایی هیجان، اجتناب شناختی	
نوع مقاله: مقاله پژوهشی		حوزه موضوعی: آموزش و ارتباطات	
نویسنده مسئول: مرضیه علیوندی وفا		رایانامه: Dr.vafa.aa@gmail.com	
ارکید:		ناشر: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی	
شاپا الکترونیکی: ۳۰۹۲-۶۴۴۰		شاپا: ۳۰۹۲-۶۴۳۲	
استناد به این مقاله: علیوندی وفا، مرضیه، محمدی منصور، مریم، و صمصامی، معصومه. (۱۴۰۴). بررسی مقایسه‌ای نگهداری ذهن، نارسایی هیجان و اجتناب شناختی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و عادی. فصلنامه روانشناسی ارتباطات، ۲(۲)، صص. ۷۴-۵۸. https://doi.org/10.82548/JEXM-4X40			

مقدمه

جریان تفکر خود را به عقب و نقطه آغاز برگرداند. استدلال این‌همانی یعنی این‌که کودک پی ببرد که شیء علی‌رغم تغییر در ظاهرش همان است که در ابتدا بوده است. استدلال جبران یعنی این‌که کودک متوجه شود تغییرات ایجادشده در ظاهر اشیاء یکدیگر را جبران می‌کنند (آجونگ و اسکوارتز، ۱۰، ۲۰۰۷؛ استیبایووا و امیرکنووا ۱۱؛ ۲۰۲۳) در دیدگاه نظری پیازه، نگهداری ذهنی به‌طور خود به خودی بر اساس تجاربی که کودکان در فعالیت‌های روزمره دارند شکل می‌گیرند. او معتقد بود که در بسیاری از فرهنگ‌ها، کودکان بدون آن‌که تحت تعلیم قرار گرفته باشند، نگهداری ذهنی را به دست می‌آورند (خوی نژاد و رجایی، ۱۳۹۱؛ رابیندران و همکاران، ۲۰۲۰).

نتایج تحقیقات کشاورز و کاکاوند با عنوان مطالعه سرعت پردازش عددی، حافظه آشکار و نهان، فعال و منفعل، توانایی نگهداری ذهنی و مهارت‌های دیداری-فضایی دانش‌آموزان با اختلال ریاضی نشان داد که توانایی نگهداری ذهنی، مهارت دیداری-فضایی و سرعت پردازش عددی از مؤلفه‌هایی هستند که بیشتر در گروه‌های دارای اختلال ریاضی با اشکال روبه‌رو هستند (کشاورز و کاکاوند، ۱۳۹۸). ووبینا ۱۲ (۲۰۲۰) نیز در تحقیقی نشان داد که بین نگهداری ذهنی در کودکان با و بدون تسلط در ریاضی تفاوت معناداری وجود داشت؛ به شرحی که دانش‌آموزانی که نمرات بالا در ریاضیات داشتند، نمرات عملکرد

یکی از مسائلی که از دیرباز تاکنون موردتوجه پژوهشگران قرارگرفته اختلال یادگیری است. در آخرین نسخه ی تشخیصی آماری اختلالات روانی (2022)، اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند اکنون به‌عنوان یک مشخص‌کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده‌شده است (مگاری، ۲۰۲۳؛ گنجی، ۱۳۹۲). شیوع اختلال یادگیری خاص در حوزه خواندن، نوشتن و ریاضیات حدود ۱۵٪-۵٪ کودکان دبستانی زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف را دربرمی‌گیرد. شیوع آن در بزرگسالی نامعلوم است ولی حدود ۴٪ حدس زده می‌شود (بوزاتلی و همکاران، ۲۰۲۴؛ انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳؛ کاتایودلا ۴ و همکاران، ۲۰۲۱).

اختلال یادگیری خاص می‌تواند با مفهوم نگهداری ذهنی در ارتباط باشد. نگهداری ذهنی دارای انواع مختلفی است که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: نگهداری ذهنی عدد، مواد (مقدار)، سطح، حجم مایع، وزن، حجم جامد (تویدلی، ۵، ۲۰۰۹؛ رابیندران و ماداناگوپال ۶). از نظر پیازه (۱۳۷۹) نگهداری ذهنی مستلزم رسیدن به سه نوع استدلال منطقی بازگشت‌پذیری ۷، این‌همانی ۸ و جبران ۹ است. استدلال بازگشت‌پذیری یعنی اینکه کودک بتواند

Reversibility ۷

Identity ۸

Compensation ۹

Agung & Schwartz ۱۰

& Amirkenova Stybayeva ۱۱

Wubben ۱۲

Megari ۱

Bozatlı ۲

American Psychiatric Association ۳

Cataudella ۴

Twidle ۵

Rabindran & Madanagopal ۶

بهتری در نگهداری ذهنی نشان دادند. بررسی‌ها نشان از این امر دارد که داشتن مشکل در نگهداری ذهن می‌تواند با ایجاد احساس بی‌ارزشی، زمینه را برای تجربه مشکلات رفتاری دوران رشدی بعدی هموار سازد (تینی، اسپیل من و مک کوان، ۱۳، ۲۰۰۸).

از طرف دیگر، یکی از مشکلات احتمالی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، نارسایی هیجانی است که به ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها گفته می‌شود (کوپلمن-روبین ۱۴ و همکاران، ۲۰۲۰؛ آلن ۱۵ و همکاران، ۲۰۱۹). نارسایی هیجانی سازه‌ای است چندوجهی متشکل از دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات برای دیگران و جهت‌گیری فکری بیرونی است (تیلور و بگبی ۱۶، ۲۰۱۰). همچنین، در مطالعه‌ای نشان داده شد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در پایداری و ثبات هیجانی مشکل دارند و این مسئله در گروه عادی کمتر و در شرایط خاص دیده می‌شود، این افراد واکنش‌های شدیدتری در رویارویی با موقعیت‌های هیجانی دارند و در موقعیت‌های مشابه یکسان و باثبات عمل نمی‌کنند (کاشانی موحد، ۱۳۸۴؛ آثیا ۱۷ و همکاران، ۲۰۲۴).

از دیگر مسائلی که دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص با آن درگیرند و کمتر موردتوجه قرار گرفته، اجتناب شناختی است (بیلگه، امیرال و اوزگارس ۱۸، ۲۰۰۸؛

کوپلمن-روبین و همکاران، ۲۰۲۰). اجتناب شناختی، نوعی راهبرد شناختی است که بر اساس آن، فرد افکار خود را در جریان ارتباط اجتماعی تغییر می‌دهد (سکستون و دوگاس ۱۹، ۲۰۰۸؛ موستاجوکی و بایکولوا ۲۰، ۲۰۲۲). انواع دیگری از راهبردهای شناختی از جمله فرونشانی فکر، جانشینی فکر، حواس‌پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده و تبدیل تصور به فکر نیز توسط محققین گزارش شده است (فهم و مارگراف ۲۱، ۲۰۰۲) که در تمامی آن‌ها، توجه از موضوع نگران‌کننده به‌سوی موضوعات دیگر منحرف می‌شود؛ موضوعاتی که می‌تواند نسبت به موضوع اولیه، یعنی روابط بین فردی، نگرانی کمتری ایجاد کند. اجتناب مانع از پاسخ‌های مؤثر افراد به محرک‌های هیجانی و به‌کارگیری راهبردهای مدیریت هیجان می‌شود و به همین دلیل روش کارآمدی نیست (اوتنبريت و دابسون ۲۲، ۲۰۰۴). کشدن و رابرت ۲۳ (۲۰۰۴) اظهار می‌کنند که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری پس از یک تجربه ناخوشایند در روابط اجتماعی، به پردازش ذهنی موقعیت پرداخته و محتویات ذهنی خود درباره موقعیت را با استفاده از انواع راهبرد اجتناب شناختی تغییر می‌دهند و تلاش می‌کنند تا از تمهیدات اجتنابی برای رهایی از تفکرات نگران‌کننده درباره موقعیت اجتماعی خویش بهره‌جویند. به نظر می‌رسد که راهبرد اجتناب شناختی راهی است که افراد در مواجهه با رویدادهای اجتماعی و تماس‌های

۱۹ & Dugas Sexton

۲۰ Mustajoki & Baikulova

۲۱ Fehm & Margraf

۲۲ Ottenbreit & Dobson

۲۳ Kashdan & Roberts

۱۳ Tenney, Spellman & MacCoun

۱۴ Kopelman-Rubin

۱۵ Allen

۱۶ Taylor & Bagby

۱۷ Iaia

۱۸ Bilge & Emiral & Özgars

بین فردی انتخاب می‌کنند تا به شرایط فشارزا پاسخ‌گویند. بررسی متون پژوهشی نشان می‌دهند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، از راهبردهای اجتناب شناختی برای رهایی از تفکرات نگران‌کننده رویدادهای اجتماعی استفاده می‌کنند. در همین راستا در مطالعه پورعبدل، صبحی و عباسی (۱۳۹۴) و مطالعه‌ی استاتوپولو و کاراتاناسکی (۲۰۲۳) آشکار شد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نسبت به همسالان عادی خود، در نارسایی شناختی، نارسایی هیجانی و اجتناب شناختی نمرات بالاتری کسب می‌کنند.

در کل، با توجه به این امر مهم که بین اختلالات عصبی - رشدی دوران کودکی، یکی از شایع‌ترین اختلالاتی که تشخیص گذاشته می‌شود، اختلال یادگیری خاص است (مول ۲۵ و همکاران، ۲۰۱۴؛ بوزالتی و همکاران، ۲۰۲۴)؛ و تخمین زده می‌شود که سالانه ۶/۵ میلیون دانش‌آموز و دانشجوی ۳ تا ۲۱ ساله، خدمات مرتبط با اختلال یادگیری خاص را دریافت می‌کنند؛ توجه به این مشکل آموزشی در تمامی کشورها از اهمیت زیادی برخوردار است (وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا، ۲۰۱۰؛ ویتنی ۲۷، ۲۰۲۲). از طرفی، یکی دیگر از اهمیت‌های پرداخت به مشکلات یادگیری دانش‌آموزان این است که مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری معمولاً با افزایش سن آنان وخیم‌تر می‌شود؛ به‌طوری‌که مشکل آنان زمانی که به‌راحتی قابل تشخیص بود، صراحت و روشنی خود را از دست می‌دهد؛ زیرا این مشکل به سایر زمینه‌های زندگی

فرد نیز اثر می‌گذارد (ویتنی، ۲۰۲۲)؛ لذا توجه به متغیرهای درگیر در این نوع اختلال از اهمیت زیادی برای متخصصان امر برخوردار می‌باشد. همچنین، متخصصان بر این باورند که بی‌توجهی به مسایل آموزشی این دانش‌آموزان در نهایت می‌تواند بر بهداشت روانی کلی آنها نیز تاثیر بگذارد؛ دلیل این امر آن است که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص وقتی که در روابط اجتماعی، بین فردی و عاطفی شکست می‌خورند، در پردازش‌های ذهنی خویش بر تفکرات منفی متمرکز می‌شوند و از هرگونه روابط اجتماعی و بین فردی اجتناب می‌کنند که همین امر منجر به تشکیل روان بنه‌های اساسی می‌شود که عواطف منفی را به دنبال دارد (سوفولگی ۲۸ و همکاران، ۲۰۲۲؛ کارانده ۲۹ و همکاران، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، وقتی این دانش‌آموزان در نگهداری موضوعات دچار مشکل می‌شوند، احساس بی‌کفایتی و بی‌ارزشی می‌کنند که این امر زمینه را برای بروز مشکلات رفتاری فراوانی فراهم می‌نماید (تینی و همکاران، ۲۰۰۸؛ اروینسیاه ۳۰ و همکاران، ۲۰۲۲).

با توجه به مطالب بیان‌شده و با عنایت به اهمیت پرداختن به اختلال یادگیری خاص در سنین پایین رشدی، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ نگهداری ذهن، نارسایی هیجان و اجتناب شناختی، تفاوت وجود دارد؟ در کل تحقیق، این پرسش اساسی، در قالب سه فرضیه مطرح شده و به آنها پرداخت شده است.

روش

طرح تحقیق حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و بدون اختلال یادگیری خاص پایه چهارم و پنجم ابتدایی شهرستان تبریز می‌باشند. بر اساس نظر تخصصی آماری آنوگیزی و کالینز (۲۰۰۷) در خصوص مطالعات مقایسه‌ای، تعداد حداقل ۵۱ نفر برای گروه‌ها کافی در نظر گرفته شده است. لذا، نمونه پژوهش شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم بودند که در دو گروه ۳۰ نفری شامل دانش‌آموز عادی و دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری خاص بشکل تصادفی قرار داده شدند. دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری خاص از بین دانش‌آموزان تحت درمان دو مرکز آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری خاص شهر تبریز با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. لازم به ذکر است که این دانش‌آموزان دارای پرونده‌ی تشخیصی بوده و اختلال یادگیری بشکل کلی برای آنها لحاظ شده بود. همچنین، دانش‌آموزان عادی از بین دانش‌آموزان ابتدایی شهر تبریز به روش در دسترس انتخاب و از لحاظ سن و پایه تحصیلی با گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص هم‌تاگردیدند. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از آزمون‌های نگهداری ذهنی (عددی، حجم و وزن)، پرسشنامه ناگویی هیجانی تورنتو و پرسشنامه اجتناب شناختی سکستون و داگاس (۲۰۰۸) استفاده شد.

آزمون‌های نگهداری ذهنی

این آزمون در نظریه‌ی پیازه و در کتاب منصور و دادستان (۱۳۷۹) به تفصیل ذکر شده است. در ابتدا، نگهداری ذهنی حجم و وزن به وسیله لیوان آب مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. به این صورت که دو لیوان

مشابه با ابعاد یکسان را که هر یک تا سه چهارم از آب پر شده است، به کودک نشان می‌دهند. دو حبه قند را در یکی از آن لیوان‌ها انداخته و قبلاً از او می‌پرسند آیا سطح آب بالا خواهد آمد یا نه. بعد از آن که قندها در آب فرو رفتند، کودک سطح جدید آب در لیوان را ملاحظه کرده و آزمایشگر دو لیوان را وزن می‌کنند. به طوری که کودک ببیند لیوانی که قند در آن حل شده است، سنگین‌تر از لیوان دیگر است. سپس این سوالات از کودک پرسیده می‌شود: (۱) آیا وزن لیوان حاوی قند همان طور سنگین‌تر باقی خواهد ماند یا بعد از آنکه قند در آن حل شد دوباره با لیوان دیگر مساوی خواهد شد؟ (نگهداری ذهنی وزن)؛ و (۲) آیا بعد از حل شدن قند سطح آب دوباره پایین می‌آید. به طوری که مساوی با دیگری شود یا همان اندازه که الان است باقی می‌ماند؟ (نگهداری حجم). آزمون دیگری که برای سنجش این متغیر بکار رفت، کار با ترازو از طریق مقایسه گلوله‌های مختلف بود. ابتدا کار با ترازو از طریق مقایسه گلوله‌های مختلف به آزمودنی آموزش داده شد. سپس، از آزمودنی خواسته شد گلوله‌های خمیر ۴ سانتی متری را با یکدیگر از نظر وزن مقایسه کند (در حال که یکی به صورت گلوله و دیگری به شکل سوسیس درآورده شد). سپس برای پاسخ‌های صحیح نمره یک و برای پاسخ‌های غلط کودک صفر داده می‌شود (حقیقی و رجبی، ۱۳۷۳). هم‌چنین، برای نگهداری ذهنی عدد از آزمون گل و گلدان و ژتون استفاده شد. به این صورت که ابتدا ده گل و گلدان (یا هر شی دیگر) در مقابل کودک قرار داده شده و سپس از کودک خواسته می‌شود که برای هر گلدان یک گل برداشته و در داخل آن قرار دهد. سپس گل‌ها را از گلدان‌ها برداشته و در یک دسته قرار داده و از کودک سوال می‌شود آیا تعداد گل‌ها و گلدان‌ها هنوز برابر

است؟ آیا تعداد گل‌ها بیشتر است یا برعکس تعداد گل‌دان‌ها؟ برای پاسخ‌های صحیح نمره ۵ و برای پاسخ‌های غلط کودک صفر داده می‌شود. علاوه بر این، از آزمون ژتون‌ها نیز بهره گرفته شد. ابزار آزمون شامل ده ژتون زرد و ده ژتون سبز می‌باشد و اجرا و نمره گذاری آن مانند آزمون گل‌دان‌ها بود (حقیقی و رجبی، ۱۳۷۳). نمره داده شده برای این دو آزمون برای جواب صحیح یک و برای جواب غلط صفر در نظر گرفته شد. آزمون‌های نگهداری ذهنی به ندرت از لحاظ فنی و روانسنجی مورد تحقیق قرار گرفته است. حقیقی و رجبی (۱۳۷۳) در تحقیق خود نشان دادند که ضریب همبستگی بین فرم‌های هم‌نگهداری ذهنی عددی ۰/۸۳ و ضرایب همبستگی بازآزمایی آزمون‌های نگهداری ذهنی حجم و توده به ترتیب برابر با ۰/۷۷ و ۰/۷۳ هستند.

پرسشنامه ناگویی هیجانی تورنتو

پرسشنامه ناگویی هیجانی تورنتو توسط بگبی، پارکر و تیلور (۱۹۹۴) تهیه شده است. این پرسشنامه ۲۰ سؤال دارد و سه زیر مؤلفه دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی را اندازه گیری می‌کند (تورس، گئورا، میلر، کاستا، کروز و ویرا و روچا، ۲۰۱۹). نمره گذاری آن در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت به این صورت که کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، نظری ندارم نمره ۳، موافقم نمره ۴ و کاملاً موافقم ۵ نمره صورت می‌گیرد (چیمنتی، فونتی، کونیگلیارو، هیتاج، تریگیانس، تنولی و پریسونه، ۲۰۱۹). سؤالات ۴،

۵، ۱۰، ۱۸ و ۱۹ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. به این صورت کاملاً مخالفم نمره ۵، مخالفم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، موافقم نمره ۲ و کاملاً موافقم ۱ نمره داده می‌شود (کافتسیوس و هیس، ۲۰۱۹). نمره بالاتر از ۶۱ به عنوان نقطه برش پرسشنامه در نظر گرفته شده است (کینایرد، استورات و تچانتوریا، ۲۰۱۹). در ایران برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده است و روایی همگرایی پرسشنامه ناگویی با پرسشنامه دلدگی زناشویی پاینز ۳۵ (۲۰۰۳) ضریب همبستگی ۰/۵۷ و معنادار در سطح ۰/۰۱ گزارش شده است (ذاکری، صفاریان طوسی و نجات، ۱۳۹۸). در پژوهش دیگر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۷ گزارش شده است که نشان‌دهنده پایایی بسیار خوب پرسشنامه ناگویی هیجانی است مارچی، مارزتی، اورو، لمتی، میکولی، سیآچینی و کونورسانو، ۲۰۱۹).

پرسشنامه اجتناب شناختی

این پرسشنامه یک ابزار مداد کاغذی است که برای نخستین بار توسط سکستون و داگاس (۲۰۰۸) ساخت و اعتباریابی شد. این مقیاس دارای ۲۵ گویه و ۵ خرده مقیاس است که پنج نوع راهبرد اجتناب شناختی (فرونشانی فکر، جانشینی فکر، حواس‌پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده، تبدیل تصورات به افکار) را مورد بررسی قرار می‌دهد. هر گویه روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵

(۱۳۸۹) ترجمه و اعتباریابی شد. آن‌ها ضریب پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ در کل آزمودنی‌ها برای نمره کل اجتناب شناختی برابر ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس‌های فرونشانی فکر ۰/۹۰، اجتناب از محرک تهدیدکننده ۰/۹۰، حواس‌پرتی ۰/۸۹، جانشینی فکر ۰/۷۱ و برای تبدیل تصورات به افکار برابر ۰/۸۴ به دست آوردند. یافته‌ها

(همیشه) درجه بندی می‌شود. سکستون و همکاران، همسانی درونی مقیاس کل را بالای (۰/۹۵) گزارش کرده‌اند و برای خرده مقیاس‌ها همسانی درونی برابر با ۰/۷۷ برای جانشینی فکر، ۰/۸۸ برای فرونشانی فکر، ۰/۸۶ برای اجتناب از محرک تهدیدکننده، ۰/۸۵ برای حواس‌پرتی و ۰/۸۳ برای تبدیل تصورات به افکار به دست آمده است. این پرسشنامه برای اولین در ایران توسط بساک نژاد، معینی و مهرابی زاده هنرمند به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در زیر، جدول مربوط به یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق ارائه شده است.

متغیرهای تحقیق	دانش آموزان عادی		دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
نگهداری ذهن	۱۲/۹۶	۲/۱۵	۱۲/۷۰	۱/۸۰
نارسایی هیجانی	۶۳/۹۳	۱۲/۴۴	۶۴/۱۵	۱۱/۱۰
اجتناب شناختی	۸۶/۹۶	۱۱/۵۰	۸۷/۴۶	۸/۳۹

متغیر بررسی گردید. برای بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون غیر پارامتریک کالموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است.

با توجه به نتایج، میانگین به دست آمده در گروه اختلال عادی در هر سه متغیر، بیشتر از گروه اختلال خاص به دست آمده است. در بخش آمار استنباطی، قبل از بررسی فرضیه‌های تحقیق، ابتدا مفروضه نرمال بودن توزیع

جدول ۲: بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها در متغیرهای تحقیق

متغیرها	مقدار کالموگروف - اسمیرنوف	سطح معناداری
نگهداری ذهن	۱/۰۳۱	۰/۲۳۹
نارسایی هیجانی	۰/۶۳۷	۰/۸۱۲
اجتناب شناختی	۰/۶۴۴	۰/۸۰۱

یادگیری خاص و عادی از لحاظ نگهداری ذهن تفاوت وجود دارد؛" از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد که نتایج به شرح زیر می‌باشد:

بر اساس نتایج، توزیع داده‌های تحقیق در همه متغیرها نرمال است. در بررسی فرضیه اول تحقیق مبنی بر اینکه "بین دانش‌آموزان دارای اختلال

جدول ۳: آنالیز واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ نگهداری ذهن

جمع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F مقدار	سطح معنی داری
۱/۰۶۷	۱	۱/۰۶۷	۳/۲۷۰	۰/۰۰۵
۲۲۹/۲۶۷	۵۸	۳/۹۵۳		
۲۳۰/۳۳	۵۹			
بین گروهی				
درون گروهی				
مجموع				

نتایج نشان می‌دهد که سطح معنی داری به دست آمده کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین تفاوت بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ نگهداری ذهن وجود دارد. بر این اساس، فرضیه اول تحقیق تأیید می‌شود.

جدول ۴: آنالیز واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ نارسایی هیجان

جمع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F مقدار	سطح معنی داری
۲۱/۸۱۷	۱	۲۱/۸۱۷	۲/۱۱۶	۰/۰۰۹
۸۰۶۴/۰۳۳	۵۸	۱۳۹/۰۳۵		
۸۰۸۵/۸۵	۵۹			
بین گروهی				
درون گروهی				
مجموع				

بر اساس نتایج و با توجه به سطح معنی داری به دست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ تفاوت بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ نارسایی هیجان مشاهده می‌شود. بنابراین، فرضیه دوم تحقیق تأیید می‌شود.

جدول ۵: آنالیز واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ اجتناب شناختی

جمع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F مقدار	سطح معنی داری
۳/۷۵۰	۱	۳/۷۵۰	۲/۱۳۷	۰/۰۰۸
۵۹۸۰/۴۳۳	۵۸	۱۰۱/۳۸۷		
۵۸۸۴/۱۸۳	۵۹			
بین گروهی				
درون گروهی				
مجموع				

با توجه به جدول ۵، نتایج نشان می‌دهد که سطح معنی داری به دست آمده کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین تفاوت بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از اجتناب شناختی وجود دارد؛ لذا فرضیه سوم تحقیق نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه حاصل از تحلیل فرضیه اول تحقیق که در پی بررسی تفاوت بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ نگهداری ذهن بود نشان داد که بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ نگهداری ذهن تفاوت معناداری وجود دارد. نتیجه بدست آمده با نتیجه تحقیق، کشاورز و کاکاوند (۱۳۹۸)؛ آقاجانی و همکاران (۱۳۹۶)؛ ووبینا (۲۰۲۰) هماهنگ و همسو بودند.

در تبیین این یافته تحقیق می‌توان گفت علت این امر می‌تواند سطح انتزاعی دشوارتر تکالیف نگهداری ذهنی عدد و تقاضای شناختی سطح بالاتر آن‌ها باشد. در مورد عملکرد کودکان عادی در این تکالیف روند رشد دیدگاه و درک باور غلط همانند مطالعات قبلی است. بعلاوه در مورد کودکان عادی بین نوع تکلیف و عملکرد آزمودنیها رابطه معناداری وجود داشت، بدین صورت که هر چه سطح دشواری تکلیف پایین‌تر بود عملکرد آزمودنیها نیز بهتر بود. این یافته نشان‌دهنده این است که همانند یافته‌های اصیل پیاژه در زمینه نگهداری ذهنی عدد، کودکان عادی فاقد نگهداری ذهنی کامل می‌باشند، و این مطلب حاکی از ناتوانی کودکان خردسال در میان‌واگرایی، نسبت به تکلیف می‌باشد، از سوی دیگر کودکان عقب مانده ذهنی که در سن عقلی با کودکان عادی همتا شده بودند، علیرغم سنین تقویمی بالاتر عملکرد بهتری در این تکالیف از خود نشان ندادند. این یافته حاکی از آن است که کودکان عقب مانده ذهنی، در درک نگهداری ذهنی با توجه به سن تقویمی در مقایسه با کودکان عادی، دچار تأخیرهایی می‌باشند.

همچنین، در تبیین دیگری می‌توان چنین بیان داشت که به باور پیاژه (۱۳۷۹) کودکانی که مسیر رشد شناختی را بدون تجربه‌های گوناگون سپری می‌کنند، از نظر ایجاد و گسترش راهبردها و تدبیرهای ذهنی بین سه تا پنج سال از دیگر همسالان خود عقب هستند. وب سایت‌ها، شیء‌هایی عینی هستند که می‌توانند بستری برای تجربه فعال فراهم آورند. وجود عنصرهایی در وب سایت‌ها که مصداق‌هایی از عملیات طبقه‌بندی، ردیف بندی، نگهداری ذهنی و بازگشت‌پذیری هستند به کودک این امکان را می‌دهد که با به دست آوردن تجربه‌هایی در زمینه انجام هر یک از این عملیات برای دستیابی به محتوا، پیروزی در بازی و جز آن، ساختارهای ذهنی خود را شکل داده و با گسترش دهد. پیاژه (۱۳۷۹) فرض کرد که توانایی نگهداری مقدار، گام مهمی برای شکل‌گیری مهارت ریاضی است. پیاژه بحث کرده است که کودکان نسبت به ماهیت اعداد بینش کسب خواهند کرد و بنابراین اگر فقط بتوانند درک کنند که مقادیر و اعداد خودشان مستقل از ترتیبشان ثابت هستند، قادر خواهند بود فرایندهای درگیر در اعمال محاسباتی اصولی را بفهمند. فرضیه‌های نظریه پیاژه به‌طور مکرر مورد انتقاد قرار گرفته است، اما تأیید شده است که کودکان باید نسبت به روابط کیت آگاه باشند قبل از آن‌که بتوانند آن‌ها را به مسائل عددی نسبت دهند؛ بنابراین توانایی نگهداری در مرحله عملیات عینی ممکن است عامل مهمی در تحول مهارت‌های این کودکان باشد.

نتیجه حاصل از تحلیل فرضیه دوم تحقیق که در پی بررسی تفاوت بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ نارسایی هیجانی بود نشان داد که بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری

خاص و عادی از لحاظ نارسایی هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد. نتیجه بدست آمده با نتیجه تحقیق، نعیم و همکاران؛ پور عبدل و همکاران؛ نریمانی و وحیدی؛ سلیمانی و همکاران؛ هماهنگ و همسو بودند.

در تبیین این یافته تحقیق می‌توان گفت ناگویی هیجانی اساساً اشاره دارد به اینکه چقدر نظام هیجانی فرد از هم‌گسسته است. این ویژگی توسط مقیاسی قابل‌سنجش است که به موضوع ناتوانی در شناخت و توصیف احساسات و تفکرات بپردازد. از نظر تحولی این ویژگی با دل‌بستگی ناایمن ارتباط دارد. همچنین به نظر می‌رسد با اختلال خوردن نیز بستگی داشته باشد. افراد مبتلا به ناگویی هیجانی، تهیج‌های بدنی بهنجار را بزرگ می‌کنند، نشانه‌های بدنی برانگیختگی هیجانی را بد تفسیر می‌کنند، درماندگی هیجانی را از طریق شکایت‌های بدنی نشان می‌دهند و در اقدامات درمانی نیز به دنبال درمان نشانه‌های جسمانی هستند.

بر اساس نظر فوجز، کومار و پورتره ۳۷ (۲۰۰۷)، افراد مبتلا به ناگویی هیجانی علاوه بر بعد هیجانات، خود را در سایر وجوه زندگی نسبت به سایرین، صاحب خلاقیت کمتری می‌بینند البته این به آن معنا نیست که افراد با نمره بالا در مقیاس ناگویی هیجانی از کسانی که نمره بالایی در این مقیاس کسب نکرده‌اند، کمتر خلاق هستند؛ بلکه این افراد تمایل دارند که خود را کمتر خلاق فرض کنند؛ بنابراین یکی از مشکلات مهم که افراد مبتلا به ناگویی هیجانی با آن مواجه‌اند شناخت و ابراز هیجانات به روشی خلاقانه است. پژوهشگران بین ناگویی هیجانی اولیه که به‌صورت نابهنگام در اولین دوره از زندگی در طول

تثبیت و سازمان‌دهی شدن کمبودهای عصب‌شناختی به وجود می‌آید و ناگویی هیجانی ثانویه که بعد از ضربه روحی یا آسیب شدید شدت می‌یابد تمایز قائل می‌شوند تاکنون پژوهشهای بسیاری برای روشن شدن علت ایجاد ناگویی هیجانی انجام‌شده و دلایل مختلفی را بیان نموده‌اند.

نتیجه حاصل از تحلیل فرضیه سوم تحقیق که در پی بررسی تفاوت بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ اجتناب شناختی بود نشان داد که بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و عادی از لحاظ اجتناب شناختی تفاوت معناداری وجود دارد. نتیجه بدست آمده با نتیجه تحقیق، صدری دمیرچی و همکاران (۱۳۹۹)؛ رخشنده و صبحی قراملکی (۱۳۹۹)؛ عباسی و همکاران (۱۳۹۴)؛ بارتلن ۳۸ و همکاران (۲۰۱۹) هماهنگ و همسو بودند.

در تبیین این یافته نیز تحقیق می‌توان گفت اجتناب شناختی نیز می‌تواند در ایجاد و تداوم اختلال یادگیری خاص نقش مهمی ایفا کند، سازه اجتناب به رهایی از یک عمل یا رهایی از یک شخص یا یک شیء اشاره می‌کند که پریشانی را کاهش می‌دهد، ولی در طولانی مدت باعث حفظ اضطراب می‌شود. اجتناب مانع پاسخ‌های مؤثر افراد به محرک‌های هیجانی و جایگزینی راهبردهای مدیریت هیجان می‌شود و به همین دلیل راهبرد کارآمدی نیست.

در واقع، اجتناب شناختی انواع راهبردهای ذهنی است که بر اساس آن افراد تفکرات خویش را در جریان ارتباط اجتماعی تغییر می‌دهند. کلارک و مک

مانوس ۳۹ (۲۰۰۹) توصیف می‌کنند که هر فردی در رویارویی با یک موقعیت اجتماعی فرضیاتی درباره خود و محیط می‌سازد. این فرضیات معیارهایی کمال گرایانه درباره عملکرد اجتماعی مثبت، باورهای مشروط درباره عملکردهای خویش در روابط بین فردی و توجه سوگیرانه درباره ارزیابی‌های دیگران است که می‌تواند منجر به شکل‌گیری علائم و نشانه‌های جسمانی و روان شناختی می‌گردد. در این راستا، کشدن و رابرت ۴۰ (۲۰۰۴) توصیف می‌کنند که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری پس از یک تجربه ناخوشایند در روابط اجتماعی به پردازش ذهنی موقعیت پرداخته و محتویات ذهنی خود را درباره موقعیت با استفاده از انواع راهبرد اجتناب شناختی تغییر می‌دهند و تلاش می‌کنند تا از تمهیدات اجتنابی برای رهایی از تفکرات نگران‌کننده درباره موقعیت اجتماعی خویش بهره‌جویند. به نظر می‌رسد که راهبرد اجتناب شناختی راهی است که افراد در مواجهه با رویدادهای اجتماعی و تماس‌های بین فردی انتخاب می‌کنند تا به شرایط فشارزا پاسخ‌گویند.

از لحاظ پژوهشی، پژوهش حاضر دارای محدودیتهایی بود. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق محدود به پرسشنامه می‌باشد. نتایج این پژوهش محدود به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بود و در تعمیم آن به سایر دانش‌آموزان، بایستی جوانب احتیاط رعایت شود. این تحقیق در فرهنگ خاصی انجام شده؛

منابع

آفاجانی، سیف اله؛ مباحثات، نسیم و صمدی فرد، حمیدرضا. مقایسه نگهداری ذهنی دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص (نارسایی در ریاضی). مجله ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۶، شماره ۴، ۳۹-۲۴.

لذا در تعمیم نتایج به فرهنگ‌های دور و نزدیک باید با احتیاط عمل کرد. برای کم کردن محدودیتها، به سایر محققان انجام چنین مطالعه‌ای توصیه می‌شود جهت دستیابی به اطلاعات جامع‌تر، از ابزارهای دیگری هم چون مصاحبه و مشاهده در قالب مطالعات ترکیبی از روش کمی و کیفی استفاده نمایند. سایر پژوهشگران علاقمند به موضوع می‌توانند ابعاد متغیرهای مستقل تحقیق را بصورت جزئی‌تر بررسی نمایند. همچنین، پیشنهاد می‌شود متغیرهای مورد بررسی از لحاظ جنسیت نیز مورد توجه قرار گیرد. همچنین، در این تحقیق، امکان جدا کردن دانش‌آموزان از لحاظ نوع اختلال یادگیری وجود نداشت؛ لذا پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی، این متغیرها در هر سه نوع اختلال یادگیری بررسی شده و مقایسه گردد. در پیشنهادها کاربردی، بر اساس نتایج کلی پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود متخصصان آموزشی و مداخلاتی اختلالات یادگیری، به برخی متغیرهای مهم درگیر در این اختلال (مانند نگهداری ذهنی، مشکل در بیان هیجانها و اجتناب شناختی) برای بهبود شرایط آموزشی روانشناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص استفاده نمایند؛ چراکه وسعت ابهام در این حوزه بسیار بالا بوده و تحقیقات مقایسه‌ای می‌تواند راه‌های احتمالی برخورد بالینی با این دانش‌آموزان را نمایان تر سازد.

کاشانی موحد، آمنه. (۱۳۸۴). رابطه حافظه فعال و پایداری هیجانی دانش‌آموزان با و بدون نارسایی توجه / بیش‌فعالی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
پور عبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). نیمرخ نارسایی شناختی، نارسایی هیجانی و اجتناب شناختی

- مشکلات یادگیری خاص. ششمین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی، مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران. خوی نژاد، غلام رضا و رجایی، علی رضا. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش بر نگهداری ذهنی کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر: حوزه تقریبی رشد. کودکان استثنایی، دوره ۲، شماره ۱، ۵۶-۳۹.
- پیازه، ژان. (۱۳۷۹). تربیت به کجا ره می‌سپرد؟، ترجمه محمود منصور و پریخ دادستان، چاپ چهارم، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- سلیمانی، اسماعیل؛ زاهد بلبان، عادل، فرزانه، جبرائیل و ستوده، محمدباقر. (۱۳۹۰). مقایسه نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. مجله ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۱، شماره ۱، ۹۳-۷۸.
- گنجی، مهدی. (۱۳۹۲). روانشناسی کودکان استثنایی بر اساس DSM-5. چاپ اول، تهران: انتشارات ساوالان.
- نریمانی، محمد و وحیدی، زهره. (۱۳۹۲). مقایسه نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۳، شماره ۱، ۹۱-۷۸.
- نعیم، مهدی؛ رضایی شریف، علی، رستم اوغلی، زهرا و دیدار، فرداد. (۱۳۹۹). مقایسه نارسایی هیجانی، خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. مجله ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۹، شماره ۴، ۱۳۲-۱۱۴.
- در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، دوره ۶، شماره ۲۰، ۷۲-۵۵.
- حقیقی، جمال و رجایی، غلام رضا. (۱۳۷۳). بررسی رابطه سن و جنسیت با مفهوم نگهداری ذهنی در دانش‌آموزان ۵/۸، ۵/۶ و ۵/۱۰ ساله دبستان‌های اهواز. علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۱، شماره ۳، ۲۲-۳.
- صدری دمیرچی، اسماعیل؛ غلامی، سمیرا و مجرد، آرزو. (۱۳۹۹). مقایسه سبک‌های اسنادی و اجتناب‌شناختی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و دانش‌آموزان عادی. مجله ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۹، شماره ۴، ۸۸-۷۳.
- فاطمه ذاکری؛ محمدرضا صفاریان طوسی؛ و حمید نجات. (۱۳۹۸). بررسی نقش تعدیل‌کننده شفقت خود در رابطه ناگویی هیجانی با دل‌زدگی زناشویی در زنان ناسازگار. تعالی مشاوره و روان درمانی، دوره ۲۹، شماره ۸، ۵۲-۶۴.
- بساک نژاد، سودابه؛ معینی، نصراله و مهرابی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۸۹). رابطه پردازش پس رویدادی و اجتناب‌شناختی با اضطراب اجتماعی در دانشجویان. علوم رفتاری، دوره ۴، شماره ۴، ۳۴۰-۳۳۵.
- رخشنده، لیلی و صبحی قراملکی، ناصر. (۱۳۹۹). مقایسه اجتناب‌شناختی و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان با و بدون

Refrences

- and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research*, 38(1), 23-32 .
- Bilge, Y., Emiral, E., & Özkars, B. N. (2018). Examination of the relationships among psychological symptoms, alexithymia and emotional regulation: Mediating role of emotion regulation. *Yeni Symposium* ,
- Bortolon, C., Lopes, B., Capdevielle, D., Macioce, V., & Raffard, S. (2019). The roles of cognitive avoidance, rumination and negative affect in the association between abusive supervision in the workplace and non-clinical paranoia in a sample of workers working in France. *Psychiatry research*, 271, 581-589 .
- Bozatlı, L., Aykutlu, H. C., Sivrikaya Giray, A., Ataş, T., Özkan, Ç., Güneydaş Yıldırım, B., & Görker, I. (2024). Children at Risk of Specific Learning
- Agung, S., & Schwartz, M. S. (2007). Students' understanding of conservation of matter, stoichiometry and balancing equations in Indonesia. *International Journal of Science Education*, 29(13), 1679-1702 .
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 30, 1-34 .
- Association, A. P. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection

- and Individual Differences*, 137, 80-85 .
- Karande, S., Bhavani, S., Gogtay, N., Shiledar, M., Kelkar, S., & Oke, A. (2022). Do school students with specific learning disabilities have lower emotional intelligence abilities? A cross-sectional questionnaire-based study in Mumbai, Maharashtra, India. *Journal of Postgraduate Medicine*, 68(1), 24-30 .
- Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2007). Social anxiety ,depressive symptoms, and post-event rumination: affective consequences and social contextual influences. *J Anxiety Disord*, 21(3), 284-301.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.05.009>
- Keshavarz, S., & Kakavand, A. (2019). Study of Numerical Processing Speed, Implicit and Explicit Memory, Active and Passive Memory, Conservation Abilities, and Visual-Spatial Skills of Students with Dyscalculia [Research]. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 6(2), 53-67.
<https://doi.org/10.29252/jcmh.6.2.6>
- Kinnaird, E., Stewart, C., & Tchanturia, K. (2019). Investigating alexithymia in autism: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 80-89 .
- Kopelman-Rubin, D., Siegel, A., Weiss, N., & Kats-Gold, I. (2020). The relationship between emotion regulation, school belonging, and psychosocial difficulties among adolescents with specific learning disorder. *Children & Schools*, 42(4), 216-224 .
- Marchi, L., Marzetti, F., Orrù, G., Lemmetti, S., Miccoli, M., Ciacchini, R., Hitchcott, P. K., Bazzicchi, L., Gemignani, A., & Conversano, C. (2019). Alexithymia and psychological distress in patients with fibromyalgia and rheumatic disease. *Frontiers in Psychology*, 10, 1735 .
- Disorder: A Study on Prevalence and Risk Factors. *Children*, 11(7), 759 .
- Cataudella, S., Carta, S., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R., & Penna, M. P. (2021). Psychological aspects of students with learning disabilities in e-environments: A mini review and future research directions. *Frontiers in Psychology*, 11, 611818 .
- Chimenti, M. S., Fonti, G. L., Conigliaro, P., Hitaj, J., Triggianese, P., Teoli, M., Galluzzo, M., Talamonti, M., Kroegler, B., & Greco, E. (2019). Evaluation of alexithymia in patients affected by rheumatoid arthritis and psoriatic arthritis: a cross-sectional study. *Medicine*, 98(4), e13955 .
- Clark, D. M., & McManus, F. (2002). Information processing in social phobia. *Biological psychiatry*, 51(1), 92-100 .
- Erwinsyah, A., Utina, R., Yusuf, F. M., Muhammad, E., & Iksan, M. (2022). STUDENTS' COGNITIVE BEHAVIOR (CASE STUDY IN LEARNING MANAGEMENT). *Tadbir: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 10(2), 115-122 .
- Fehm, L., & Margraf, J. (2002). Thought suppression: specificity in agoraphobia versus broad impairment in social phobia? *Behaviour Research and Therapy*, 40(1), 57-66 .
- Fuchs, G. L., Kumar, V. K., & Porter, J. (2007). Emotional creativity, alexithymia, and styles of creativity. *Creativity research journal*, 19(2-3), 233-245 .
- Iaia, M., Vizzi, F., Carlino, M. D., Turi, M., Marinelli, C. V., & Angelelli, P. (2024). Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: a study in Italian university students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1365980 .
- Kafetsios, K., & Hess, U. (2019). Seeing mixed emotions: Alexithymia, emotion perception bias, and quality in dyadic interactions. *Personality*

- relationship of learning disabilities and emotional difficulties, and the role of ICTs. *GSC Advanced Research and Reviews*, 16(1), 129-138 .
- Stybayeva, A. S., & Amirkenova, E. Z. (2023). Development of logic in children with mental retardation. *Dulaty University habarşysy*, 3, 78-85. <https://doi.org/doi:10.55956/xkbb8655>
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2000). An overview of the alexithymia construct .
- Tenney, E. R., Spellman, B. A., & MacCoun, R. J. (2008). The benefits of knowing what you know (and what you don't): How calibration affects credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1368-1375 .
- Torres, S., Guerra, M. P., Miller, K., Costa, P., Cruz, I., Vieira, F. M., Brandão, I., Roma-Torres, A., & Rocha, M. (2019). Factorial validity of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) in clinical samples: A critical examination of the literature and a psychometric study in anorexia nervosa .*Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 26, 33-46 .
- Twidle, J. (2006). Is the concept of conservation of volume in solids really more difficult than for liquids, or is the way we test giving us an unfair comparison? *Educational research*, 48(1), 93-109.
- U.S. Department of Education, O. o. S. E. P. (2010). *Twenty-ninth annual report to Congress: Individuals with Disabilities Education Act*. Author .
- Whitney, J. (2022). Supports for Students with Learning Disabilities. In: Routledge New York.
- Wubben, Z. C. (2013). Mathematical fluency as a function of conservation ability in young children. *Learning and Individual Differences*, 26, 153-155.
- Megari, K. (2023). Etiology of specific learning difficulties. In *Perspectives of cognitive, psychosocial, and learning difficulties from childhood to adulthood: Practical counseling strategies* (pp. 1-20). IGI Global .
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoﬀ, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS one*, 9(7), e103537 .
- Mustajoki, A., & Baikulova, A. (2022). Avoidance of cognitive efforts as a risk factor in interaction. *Discourse Studies*, 24(3), 269-290 .
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative report*, 12(2), 281-316 .
- Ottensbreit, N. D., & Dobson, K. S. (2004). Avoidance and depression: the construction of the Cognitive–Behavioral Avoidance Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 42(3), 292-313.
- Rabindran, R., & Madanagopal, D. (2020). Piaget's theory and stages of cognitive development-An overview. *Scholars Journal of Applied Medical Sciences*, 8(9), 2152-2157 .
- Sexton, K. A., & Dugas, M. J. (2008). The cognitive avoidance questionnaire: validation of the English translation. *Journal of anxiety disorders*, 22(3), 355-370 .
- Sofologi, M., Kougioumtzis, G. A., Efstratopoulou, M., Skoura, E., Sagia, S., Karvela, S., Salli, P. M., Makri, E., & Bonti, E. (2022). Specific Learning Disabilities and Psychosocial Difficulties in Children. In *Advising Preservice Teachers Through Narratives from Students with Disabilities* (pp. 31-54). IGI Global .
- Stathopoulou, A., & Karathanasi, A. (2023). Students with learning disabilities' mental health Enhancement: The

