

مقایسه‌ی تنظیم خلق منفی و بیانگری هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص

محمد نریمانی*

پرویز پرزور**

سجاد بشرپور***

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی تنظیم خلق منفی و بیانگری هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص بود. روش این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای است. نمونه این پژوهش شامل ۹۰ دانش‌آموز (۴۵ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری و ۴۵ دانش‌آموز عادی به شیوه هم‌تاسازی) بود که به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های تنظیم خلق منفی (NMR) کاتانزار و میرنز و تعادل عاطفی (BEQ) گروس و جان استفاده شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از شاخص‌های توصیفی و تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) تجزیه و تحلیل شدند. نتایج این مطالعه نشان داد که بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی در تنظیم خلق منفی و بیانگری هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری مشکلات و کاستی‌هایی در زمینه‌ی رفتاری و هیجانی دارند. نقص‌های رفتاری و هیجانی، معمولاً با مشکلاتی در رشد تحصیلی و قابلیت‌های فردی همراه هستند، لذا شناخت ویژگی‌های رفتاری و هیجانی مبتلایان به ناتوانی‌های یادگیری از جمله گام‌های اساسی در فرآیند تشخیص و بازپروری این دانش‌آموزان است.

واژگان کلیدی: تنظیم خلق منفی، بیانگری هیجانی، اختلال یادگیری خاص.

* استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

** دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی (نویسنده مسئول) (p.porzoor@gmail.com)

*** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

به جرئت می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرایندی دانست که در نتیجه‌ی آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی، به فردی تحول‌یافته می‌رسد که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه او حد و مرزی نمی‌شناسد. برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند. یک گروه از این افراد دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری هستند (صبحی قراملکی، ابوالقاسمی و دهقان، ۱۳۹۳). در DSM-۵ ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری خاص^۴ (SLD) تغییر نام و ماهیت داده و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی به عنوان یک مشخصه برای اختلال یادگیری خاص شناخته می‌شوند (گنجی، ۱۳۹۲). این اختلال به عنوان یک مشکل عصب شناختی در نظر گرفته شده است که با مشکلات جدی در توانایی خواندن، نوشتن و ریاضیات همراه بوده و با توانایی ذهنی مورد انتظار در فرد هم خوانی ندارد. مبتلایان به ناتوانی‌های یادگیری معمولاً پیش از ورود به مدرسه شناخته نمی‌شوند؛ زیرا این ناتوانی‌ها در مدرسه ظهور می‌یابند. افراد مبتلا، دارای توزیع هوش بهنجار بوده اما در هجی کردن، حساب و خواندن دارای مشکلاتی هستند (همیمان و برگر^۵، ۲۰۰۸).

به گزارش DSM-۵، شیوع اختلال یادگیری خاص در زمینه‌های آکادمیک خواندن، نوشتن و ریاضی، ۵ تا ۱۵ درصد در کودکان مدرسه‌ای، در فرهنگ‌ها، جوامع و زبان‌های مختلف است. شیوع آن در بزرگسالان معلوم نیست، اما به نظر می‌رسد حدود ۴ درصد باشد (گنجی، ۱۳۹۲). اخیراً پژوهشگران میزان شیوع این اختلال را ۱۵/۱۱ درصد گزارش نموده‌اند (موگسالی، پاتیل، پاتیل و موگسالی^۶، ۲۰۱۲). در ایران نیز میزان شیوع آن با درصد‌های مختلف و البته رو به رشدی گزارش شده است. برای مثال دانه کار (۱۳۷۲) ۵/۵ درصد، فلاح چای (۱۳۷۴) ۱۱/۲، نریمانی و رجیبی (۱۳۸۴)، ۱۳ درصد و شریفی و داوری (۱۳۸۷) ۱۰/۵ درصد برآورد نموده‌اند.

دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری که به‌طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند نسبت به مشکلات رفتاری و هیجانی آسیب‌پذیرتر هستند (گنجی، زاهدبابلان و معینی کیا، ۱۳۹۱). لذا این دانش‌آموزان علاوه بر مشکلات تحصیلی، سطوح بالایی از مشکلات رفتاری و هیجانی در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار از خود نشان می‌دهند (آوریچ، گراس-تسیر، مانور و شالو^۷، ۲۰۰۸؛ کلاسن و لینچ^۸، ۲۰۰۷).

تحقیقات نشان می‌دهد که این دانش‌آموزان، مشکلاتی در مهارت‌های بین فردی (لاد و تروپ-گردون^۹، ۲۰۰۳؛ واینر^{۱۰}، ۲۰۰۴)، اختلالات خلقی و افسردگی (واینر و اسچنیدر^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ سیدریدیس^{۱۲}، ۲۰۰۷)، مشکلات سازگاری از نوع درونی و بیرونی (آل-یاگان و میکولینسر^{۱۳}، ۲۰۰۴؛ شارما^{۱۴}، ۲۰۰۴؛ واینر، ۲۰۰۴؛ آوریچ و همکاران، ۲۰۰۸) و مسائلی در زمینه‌های رفتاری (جمشیدی، ۱۳۸۳) دارند.

۴. Specific Learning Disorder

۵. Heiman & Berger

۶. Mogsale, Patil, Patil & Mogsale

۷. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev

۸. Klassen & Lynch

۹. Ladd & Troop-Gordon

۱۰. Wiener

۱۱. Schneider

۱۲. Sideridis

۱۳. Al-Yagon & Mikulincer

۱۴. Sharma

یکی از مسائل احتمالی در افراد دارای ناتوانی یادگیری، مشکلاتی در تنظیم خلق منفی^{۱۵} است. کاتانزارو و میرنز^{۱۶} (۱۹۹۰) مفهوم تنظیم خلق منفی را به عنوان باورهای مربوط به توانایی فرد در به پایان رساندن و یا کاهش دادن خلق و خوی منفی از طریق تلاش‌های خود فرد تعریف می‌کنند. تنظیم خلق منفی منعکس‌کننده این اعتقاد و باور است که وقتی افراد خلق و خوی بد دارند، می‌توانند با انجام دادن کارهایی احساس بهتری داشته باشند و یا با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مختلف، خلق منفی خود را خنثی کنند.

لاکایی و مارگالیت^{۱۷} (۲۰۰۶) نشان دادند که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری خلق منفی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند. کاسل، بورنوالوا و مهتا^{۱۸} (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند که، تنظیم خلق منفی با راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه همبستگی منفی و با راهبردهای مقابله‌ای فعالانه همبستگی مثبتی دارد. طبق شواهد پژوهشی، دانش‌آموزان با تنظیم خلق منفی پایین، سطوح بالایی از پریشانی، افسردگی و حساسیت اضطرابی دارند (کاتانزارو و هورلوک^{۱۹}، ۱۹۹۶؛ کاتانزارو، ۱۹۹۳؛ مینرز، ۱۹۹۱، کاتانزارو و میرنز، ۱۹۹۰).

این در حالی است که طبق شواهد پژوهشی، دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری میزان بالایی از ابعاد مختلف خلق منفی از جمله، افسردگی (ماگ و رید^{۲۰}، ۲۰۰۶؛ هلت و راس^{۲۱}، ۲۰۰۰)، عمل تکانشی (لوفی و پریش - پلاس^{۲۲}، ۲۰۰۵)، اضطراب، مشکلات خلقی (واینر و اسپنیدر، ۲۰۰۲؛ سیدیریدیس، ۲۰۰۷) و بی‌حوصلگی (موحدی، علیزاده گورادل و محمودعلیلو، ۱۳۹۲) بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند. همچنین برایان (۱۹۷۴) دریافت که کودکان دارای ناتوانی‌های خاص یادگیری، به وسیله همسالان خود به عنوان افرادی نگران، وحشت‌زده، مضطرب، عصبی و افرادی که هرگز اوقات خوبی نداشته و غمگین هستند، توصیف می‌شوند (به نقل از تکلوی، ۱۳۹۰). همچنین افروز، قاسم‌زاده، تازیکی و دلگشاد (۱۳۹۳) در پژوهشی، نشان دادند که تنظیم خلق می‌تواند بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر مثبتی داشته باشد. شهیم (۱۳۸۲) نیز در مطالعه ای نشان داد که کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری بیشتر از کودکان عادی در خانه دارای مشکلات رفتاری بوده و خلق نامناسبی از خود نشان می‌دهند.

یکی دیگر از مواردی که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری ممکن است با آن مواجه شوند، مشکلاتی در بیانگری هیجانی^{۲۳} یا شیوه‌های ابراز هیجان است. ابرازگری هیجانی گرایش به ابراز واکنش‌های هیجانی خود در رفتار قابل مشاهده است (گروس و جان^{۲۴}، ۱۹۹۵؛ کینگ و امونز^{۲۵}، ۱۹۹۰ و گروس، جان و ریچاردس^{۲۶}، ۲۰۰۰). برخی الگوهای تنظیم و ابراز هیجان یا فقدان آنها می‌توانند کارکرد فرد را مختل کرده و علائم آسیب‌شناختی را ایجاد و دوام بخشند (کل، میچل و تتی^{۲۷}، ۱۹۹۴). دوسوگرایی در ابرازگری هیجانی، گرایش به ابراز هیجان داشتن

۱۵. Negative Mood Regulation

۱۶. Catanzaro & Mearns

۱۷. Lackaye & Margalit

۱۸. Kassel, Bornovalova & Mehta

۱۹. Horlock

۲۰. Maag & Reid

۲۱. Health & Ross

۲۲. Lufi & Parish-Plass

۲۳. Emotional Expressiveness

۲۴. Gross & John

۲۵. King & Emmons

۲۶. Richards

۲۷. Cole, Michel & Teti

ولی ناتوان از ابراز آن بودن، ابراز هیجان بدون تمایل واقعی و یا ابرازکردن و سپس پشیمان شدن، می باشد (کینگ و امونز، ۱۹۹۰).

تحقیقات نشان می دهد بین ۳۸ الی ۷۸ درصد کودکان دارای نارسایی های هیجانی، دارای اختلالات یادگیری نیز می باشند (فسلر، روزنبرگ و روزنبرگ^{۲۸}، ۱۹۹۱؛ فرستاد، توپولوسکی و ولر^{۲۹}، ۱۹۹۲). مهارت های هیجانی رشد نیافته و استفاده از راهبردهایی که عاطفه منفی را افزایش می دهند، خطر معنی داری برای رشد و دوام مشکلاتی در فرد به حساب می آیند (بتش، گولون و آلن^{۳۰}، ۲۰۰۹؛ هیوگس، گولون، دیودلی و تانگیو^{۳۱}، ۲۰۱۰). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری، سطح بالایی از مشکلات هیجانی در مقایسه با دانش آموزان بهنجار از خود نشان می دهند (آوریچ و همکاران، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر تحقیقات نشان می دهد بسیاری از دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری، خودپنداره و عزت نفس ضعیفی دارند (واگن، ۲۰۰۱؛ به نقل از بیات مختاری و اخوان تفتی، ۱۳۸۷)، این در حالی است که هیجانان و ابراز آنها می تواند تأثیر به سزایی در خودپنداره فرد داشته باشد (رضاپور میرصالح، ریحانی کیوی، خباز و ابوترابی کاشانی، ۱۳۸۹). نریمانی و وحیدی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی مشخص کردند که دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری، نارسایی هیجانی بیشتری در مقایسه با دانش آموزان عادی از خود نشان می دهند. همچنین شواهد پژوهشی نشان می دهد که دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در شناسایی، توصیف و تفکر عینی در مورد هیجان های خویش (سلیمانی، زاهدبابلان، فرزانه و ستوده، ۱۳۹۰) و همچنین در پایداری و ثبات هیجانی (کاشانی موحد، ۱۳۸۴) در مقایسه با دانش آموزان بهنجار به طور معناداری ضعیف عمل می کنند.

با توجه به سوابق پژوهشی ارائه شده و با در نظر گرفتن اینکه فهم کامل مشکلات حاصل از ناتوانی های یادگیری دانش آموزان نیازمند پژوهش و توجه به ویژگی های روان شناختی، مشکلات رفتاری، حالات عاطفی - هیجانی آن هاست و از آنجایی که عملکردهای تحصیلی و رشد قابلیت های فردی این دانش آموزان، ممکن است با ویژگی های رفتاری و هیجانی آنها به طور متقابل بر هم تأثیر بگذارند، لذا هدف این پژوهش، مقایسه ی تنظیم خلق منفی و بیانگری هیجانی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص است.

روش

این پژوهش علی - مقایسه ای و از نوع مقطعی - مقایسه ای است. جامعه ی آماری این پژوهش را کلیه ی دانش آموزان دختر و پسر پایه ی پنجم و ششم ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری مراجعه کننده به مراکز اختلالات یادگیری شهر اردبیل و کلیه ی دانش آموزان عادی دختر و پسر پایه ی پنجم و ششم ابتدایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ تشکیل دادند. از جامعه ی یاد شده با توجه به هدف پژوهش نمونه ای به حجم ۹۰ نفر انتخاب شد. بدین صورت که ابتدا تمامی دانش آموزان مراجعه کننده به مرکز آموزشی و توان بخشی مشکلات ویژه یادگیری شهر اردبیل شناسایی و سپس از میان آنها ۴۵ نفر از طریق فهرست اسامی به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. کلیه ی دانش آموزان این مرکز به دلیل ناتوانی های یادگیری از مدارس ارجاع داده شده و آزمون های مقدماتی تشخیص

۲۸. Fessler, Rosenberg & Rosenberg

۲۹. Fristad, Topolosky & Weller

۳۰. Betts, Gullone & Allen

۳۱. Hughes, Gullone, Dudley & Tongue

به‌ویژه آزمون هوشی در این مراکز روی آن‌ها انجام و با تشخیص ناتوانی‌های یادگیری در این مراکز تحت آموزش‌های ویژه قرار گرفته بودند. همچنین ۴۵ نفر از دانش‌آموزان عادی نیز به شیوه‌ی هم‌تاسازی بر اساس سن، جنس، پایه‌ی تحصیلی و بهره‌ی هوشی به‌طور تصادفی به عنوان گروه مقایسه انتخاب شدند. در مورد انتخاب ۹۰ نفر نمونه (۴۵ نفر برای هر گروه) باید اشاره کرد که در روش علی-مقایسه‌ای باید هر زیرگروه حداقل ۱۵ نفر باشد و برای این که نمونه‌ی انتخاب شده، نماینده‌ی واقعی جامعه باشد، و اعتبار بیرونی بالایی داشته باشد، تعداد ۹۰ نفر در نظر گرفته شد (دلاور، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است.

پرسشنامه تنظیم خلق منفی (NMR): پرسشنامه تنظیم خلق منفی یک مقیاس ۳۰ سؤالی بوده و توسط کاتانزار و میرنز (۱۹۹۰) تهیه شده است. این پرسشنامه، انتظار کلی برای کاهش خلق منفی را در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. نمره بالا در این پرسشنامه نشانگر این‌باور قوی است که فرد می‌تواند خلق منفی خود را با استفاده از روش‌های غیر دارویی کاهش دهد. تحلیل عاملی نشان داد که مقیاس NMR تک بعدی است و با ابزارهای سنجشی اضطراب، افسردگی، حالات هیجانی و پاسخ‌های مقابله‌ای همبستگی دارد (دروال^{۳۲}، ۲۰۰۸؛ لیورس و همکاران^{۳۳}، ۲۰۰۸؛ سوربرگ و لیورس^{۳۴}، ۲۰۰۶). روایی تفکیکی آن با مطلوبیت اجتماعی، افسردگی و منبع کنترل ثابت شده است (میرنز، ۱۹۹۱). همچنین کاتانزار و میرنز (۱۹۹۰) در پژوهش‌هایی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ تا ۰/۹۲ برای این پرسشنامه به دست آورده‌اند. همچنین در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برای این پرسشنامه به دست آمد که رضایت‌بخش است.

پرسشنامه بیانگری هیجانی برکلی (BEQ): این پرسشنامه یک ابراز ۱۶ آیتمی است که توسط گروس و جان (۱۹۹۵) تهیه شده و میزان بیانگری هیجانی را در یک مقیاس لیکرت ۷ نقطه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه از ۳ مقیاس شدت تکانه، بیانگری منفی و بیانگری مثبت تشکیل شده است. خرده مقیاس شدت تکانه شامل ۶ آیتیم بوده و شدت تکانه‌های هیجانی فرد را اندازه می‌گیرد، خرده مقیاس بیانگری منفی شامل ۶ آیتیم که شدت هیجان‌های منفی و خرده مقیاس بیانگری مثبت نیز شامل ۴ آیتیم است که شدت هیجان‌های مثبت را ارزیابی می‌کند. کل این پرسشنامه ثبات درونی بالایی نشان داده و پایایی بازآزمایی خوبی دارد. اعتبار همگرا و واگرای هر یک از خرده مقیاس‌های این پرسشنامه نیز خوب گزارش شده است (گروس و جان، ۱۹۹۵). در مطالعه دویس، اسلوان و کارپینسکی^{۳۵} (۲۰۰۷) ضریب آلفای کرونباخ هر یک از خرده مقیاس‌های قدرت تکانه، بیانگری منفی و مثبت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۳، ۰/۶۳ و برای کل پرسشنامه در مطالعه ۰/۸۲ به دست آمد.

روش اجرا: جهت انجام این پژوهش بعد از اخذ مجوزهای لازم از واحد تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل به مرکز آموزشی و توان‌بخشی مشکلات ویژه یادگیری در شهر اردبیل مراجعه و لیست تمامی دانش‌آموزان آن مراکز با توجه به نوع اختلال در اختیار قرار گرفت. روند ارزیابی و انتخاب دانش‌آموزان به صورت شناسایی دانش‌آموز توسط آموزگار، معرفی توسط مدیر مدرسه به مرکز و سپس مراجعه برای آن‌جا برای

۳۲. Drwal,

۳۳. Lyvers et al

۳۴. Thorberg & Lyvers

۳۵. Dobbs, Sloan, Karpinski

ارزیابی‌های اولیه می‌باشد. به منظور بررسی اعتبار و تأیید تشخیص ثبت‌شده در پرونده هر دانش‌آموز مبتلا به ناتوانی یادگیری، مصاحبه بالینی بر اساس ملاک‌های DSM-5 برای اختلال یادگیری خاص صورت گرفت. لازم به ذکر است که برای تکمیل این روند از تمامی گزارش‌های موجود در پرونده دانش‌آموزان ناتوان یادگیری از جمله نتایج آزمون‌های هوشی و تشخیصی و گزارش‌های معلمان دروس مختلف نیز بهره گرفته شد و نهایتاً نمونه مورد نظر برای شرکت در تحقیق انتخاب شدند. دانش‌آموزان عادی نیز به شیوه‌ی تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب گردیدند. سپس پژوهشگر، هدف از اجرای تحقیق و لزوم همکاری صادقانه آزمودنی‌ها را در تکمیل نمودن پرسش‌نامه‌ها مطرح و پرسش‌نامه‌ها در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت و نحوه‌ی پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه‌ها تشریح گردید. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها به کمک شاخص‌های توصیفی و تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

میانگین (و انحراف معیار) سنی دانش‌آموزان ناتوان یادگیری و عادی به ترتیب برابر با ۱۱/۷۴ (و ۰/۴۴) و ۱۱/۸۲ (و ۰/۳۸) بود. شغل پدران دانش‌آموزان ناتوان یادگیری (۵۶ درصد) و دانش‌آموزان عادی (۴۶ درصد) اکثراً جزو مشاغل آزاد بود. همچنین مادران دانش‌آموزان ناتوان یادگیری (۸۸ درصد) و دانش‌آموزان عادی (۶۶ درصد) اکثراً خانه‌دار بودند. هر دو گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری (۷۰ درصد) و دانش‌آموزان عادی (۶۲ درصد) اکثراً خانواده‌ای با وضعیت اقتصادی متوسط داشتند.

جدول ۱. شاخص‌های آماری دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری در تنظیم خلق منفی و بیانگری هیجانی

بدون LD		LD		متغیرها
SD	M	SD	M	
۷/۱۵	۱۱۵/۶۲	۶/۱۹	۱۱۱/۸۲	تنظیم خلق منفی
۲/۲۰	۲۲/۲۲	۲/۰۲	۲۲/۹۶	شدت تکانه‌های هیجانی
۱/۸۰	۱۳/۷۴	۱/۴۷	۱۲/۸۰	بیانگری مثبت هیجان
۱/۸۱	۱۵/۸۲	۱/۷۳	۱۶/۹۰	بیانگری منفی هیجان

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین (و انحراف معیار) نمرات دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در تنظیم خلق منفی ۱۱۱/۸۲ (و ۶/۱۹)، شدت تکانه ۲۲/۹۶ (و ۲/۰۲)، بیانگری مثبت هیجان ۱۲/۸۰ (و ۱/۴۷) و بیانگری منفی هیجان ۱۶/۹۰ (و ۱/۷۳) می‌باشد. همچنین در دانش‌آموزان عادی، میانگین (و انحراف معیار) نمرات تنظیم خلق منفی ۱۱۵/۶۲ (و ۷/۱۵)، شدت تکانه ۲۲/۲۲ (و ۲/۲۰)، بیانگری مثبت هیجان ۱۳/۷۴ (و ۱/۸۰) و بیانگری منفی هیجان ۱۵/۸۲ (و ۱/۸۱) است.

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیری، جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون باکس و لوین استفاده شد و شرط همگنی ماتریس‌های واریانس / کواریانس رعایت شد. این آزمون برای هیچ‌کدام از متغیرها

معنادار نبود، در نتیجه استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع است. سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل چند واریانس متغیری (مانوا) را مجاز می‌شماردند.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های معناداری MANOVA برای اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

متغیر	آزمون	ارزش	F	P
پیلایی - بارتلت	۰/۱۴۸	۴/۱۱۲	۰/۰۰۱	
لامبدای ویلکز	۰/۸۵۲	۴/۱۱۲	۰/۰۰۱	
اثر هتلینگ	۰/۱۷۳	۴/۱۱۲	۰/۰۰۱	
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۱۷۳	۴/۱۱۲	۰/۰۰۱	

بر اساس جدول ۲، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است ($P < 0/001$)، $F = 4/112$ و $0/852 = \lambda$ (لامبدای ویلکز). به عبارت دیگر، بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری روی میانگین تنظیم خلق منفی و بیانگری هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری

متغیر وابسته	SS	DF	MS	F	P
تنظیم خلق منفی	۳۶۱	۱	۳۶۱	۸/۰۶۰	۰/۰۰۶
شدت تکانه	۱۳/۶۹۰	۱	۱۳/۶۹۰	۳/۰۴۶	۰/۰۸۴
بیانگری مثبت	۲۲/۰۹۰	۱	۲۲/۰۹۰	۸/۱۵۰	۰/۰۰۵
بیانگری منفی	۲۹/۱۶۰	۱	۲۹/۱۶۰	۹/۵۹۳	۰/۰۰۳

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل واریانس نشان داد که میانگین نمرات تنظیم خلق منفی به‌طور معناداری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری از دانش‌آموزان عادی پایین‌تر است ($P < 0/001$). همچنین میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در بیانگری منفی هیجان، بیشتر و در بیانگری مثبت هیجان، پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است ($P < 0/001$). ولی در شدت تکانه‌های هیجانی تفاوت معناداری بین دو گروه از دانش‌آموزان وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش مقایسه‌ی تنظیم خلق منفی و بیانگری هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری در تنظیم خلق منفی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، توانایی تنظیم خلق منفی کمتری داشته و در تنظیم خلق منفی، میانگین نمرات پایین‌تری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی دارند. این نتیجه در راستای یافته‌های پژوهش سیدیریدیس (۲۰۰۷)، لاکایی و مارگالیت (۲۰۰۶)، ماگ و رید (۲۰۰۶)، واینر و اسپنیدر (۲۰۰۲) و همچنین یافته‌های پژوهش جمشیدی (۱۳۸۳) و شهیم (۱۳۸۲) قرار دارد. این مطالعات نشان دادند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، خلق منفی، افسردگی و مشکلات خلقی بیشتر و مشکلاتی در زمینه‌ی رفتاری در مقایسه با

دانش‌آموزان به هنجار دارند. همچنین این یافته با نتایج پژوهش لوفی و پریش - پلاس (۲۰۰۵) مبنی بر اینکه کودکان و نوجوانان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری نسبت به گروه همسالان عادی خود، مدیریت رفتاری و خویشتن‌داری پایین‌تری دارند، هماهنگ است.

در تبیین این یافته‌ی پژوهش حاضر می‌توان گفت، وقوع رویدادهای تنیدگی‌زا و شکست‌های متوالی و مکرر در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در شکل‌گیری رفتارهای همراه با درون‌گرایی و گوشه‌گیری (مارتورل و تساکانیکوس^{۳۶}، ۲۰۰۸) و همچنین در خلق منفی، از جمله غمگینی، ناامیدی، افسردگی و بد خلقی این دانش‌آموزان که تا حدودی نتیجه عدم موفقیت تحصیلی و اجتماعی آنهاست، نقش دارد. به همین دلیل مشکل کنترل رفتارهای منفی بسیاری از دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی که این مشکلات را از خود بروز می‌دهند، سخت‌تر است (هالاها، لیود، کافمن، ویس و مارتینز^{۳۷}، ۲۰۰۵). همچنین یکی دیگر از دلایل توانایی پایین تنظیم خلق منفی دانش‌آموزان ناتوان یادگیری این است که آنها به تدریج به این باور می‌رسند که تلاش آنها برای کسب موفقیت بی‌فایده است و این احساس منفی هم به نوبه خود باعث شود که دست از تلاش برداشته و به انزوا و افسردگی کشیده شوند (کافی، زینعلی، خسرو جاوید و میاه نه‌ری، ۱۳۹۲) و در نتیجه ظرفیت لازم برای تنظیم خلق منفی حاصل از شکست‌های مکرر تحصیلی و اجتماعی را نداشته باشند.

از سوی دیگر، با توجه به رابطه راهبردهای مقابله سازگارانه (مسئله مدار) با توانایی تنظیم خلق منفی (کاسل، بورنوالوا و مهتا، ۲۰۰۶)، دانش‌آموزانی که می‌توانند رفتارهای نامناسب و خلق منفی خود را کنترل کنند، در مواجهه با رویدادهای استرس‌زا و شرایط ناکام‌کننده بیشتر از راهبردهای مسئله مدار استفاده می‌کنند تا هیجان مدار (استروب^{۳۸}، ۲۰۰۲)، در نتیجه احساسات منفی آنها کاهش یافته و خلق منفی خود را تنظیم و تعدیل می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، به دلیل روبرو شدن مکرر با تجربه‌های منفی و ناکام‌کننده‌ی تحصیلی و اجتماعی، بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه و منفی استفاده می‌کنند و در نتیجه مشکلات خلقی (افسردگی، غمگینی و احساس تنهایی و ...) بیشتر و توانایی تنظیم و تعدیل خلق منفی کمتری دارند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری در بیانگری هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در بیانگری منفی هیجان، بیشتر و در بیانگری مثبت هیجان، پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است. طبق یافته‌های این پژوهش، دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی، هیجان‌ات خود را اکثراً به‌طور منفی ابراز می‌کنند و از ابرازگری مثبت هیجان، کمتری دارند.

این یافته‌ی پژوهش حاضر با نتایج مطالعات آوریچ، گراس-تسیر، مانور و شالو (۲۰۰۸)، نریمانی و وحیدی (۱۳۹۲)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۰)، کاشانی موحد (۱۳۸۴) مبنی بر اینکه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری نسبت به همسالان عادی خود، نارسایی و مشکلات هیجانی بالایی دارند، همخوانی مستقیمی دارد.

۳۶. Martorell & Tsakanikos

۳۷. Hallahan, Lioyd, Kaufman, Weiss & Martinez

۳۸. Strobe

همچنین با نتایج مطالعه فسفر، روزنبرگ و روزنبرگ (۱۹۹۱) و فرستاد، توپولوسکی و ولر (۱۹۹۲) مبنی بر اینکه بین ۳۸ الی ۷۸ درصد کودکان دارای نارسایی‌هایی هیجانی، دارای اختلالات یادگیری نیز می‌باشند، همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، تحقیقات نشان می‌دهد یکی از دلایل احتمالی برای مشکلات هیجانی دانش‌آموزان ناتوان یادگیری این است که آنها نقایصی در حوزه شناخت هیجانی دارند. آنها نشانه‌های اجتماعی را غلط درک کرده و ممکن است احساسات و هیجانات دیگران را سوءتعبیر کنند. به طوری که کودکان مبتلا به اختلال یادگیری، مشکلاتی در تمیز علائم اشاره (هولدر و کیرکپاریک^{۳۹}، ۱۹۹۱)، نشانه‌های موقعیتی و رمزگشایی نشانه‌های غیرکلامی - هیجانی دارند. همچنین کودکان ناتوان در یادگیری اطلاعات غیرکلامی هیجانی را به روشی متفاوت از کودکان بهنجار دریافت و ارسال می‌نمایند (باثومینگر، ادلزتین و موراش^{۴۰}، ۲۰۰۵). لذا این دانش‌آموزان به دلیل نقص احتمالی در این مهارت‌های هیجانی-اجتماعی، در شیوه‌های ابراز هیجان نیز مشکلاتی دارند. نوجوانانی که احساسات خود را تشخیص می‌دهند و معنی ضمنی آنها را درک می‌کنند، به گونه مؤثرتری تجربه هیجانی خود را تنظیم و بیان می‌کنند (مایر و سالوی^{۴۱}، ۱۹۹۷) و در واقع بیانگری مثبت هیجان نشان می‌دهند. این افراد در مقایسه با افرادی که توانایی درک و بیان حالت‌های هیجانی را ندارند، در کنار آمدن با تجربه‌های منفی از موفقیت بیشتری برخوردارند و سازگاری مناسب تری را در ارتباط با محیط و دیگران نشان می‌دهند (گلمن^{۴۲}، ۱۹۹۵).

در مجموع، این مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، توانایی مدیریت و تنظیم خلق منفی پایین تری از خود نشان داده و نسبت به دانش‌آموزان عادی، بیانگری منفی هیجان بیشتری دارند، به طوری که هیجانات خود را اکثراً به صورت منفی ابراز می‌کنند و بیانگری مثبت هیجان، پایین تری دارند. اجرای تحقیق روی نمونه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اردبیل، توان تعمیم دهی این پژوهش را محدود می‌سازد. بر مبنای نتایج این پژوهش می‌توان گفت دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری، مشکلات و کاستی‌هایی در زمینه‌ی رفتاری و هیجانی دارند. نقص‌های رفتاری و هیجانی، معمولاً با مشکلاتی در رشد تحصیلی و قابلیت‌های فردی همراه هستند، لذا شناخت ویژگی‌های رفتاری و هیجانی مبتلایان به ناتوانی‌های یادگیری از جمله گام‌های اساسی در فرآیند تشخیص و بازپروری این دانش‌آموزان است. همچنین می‌توان به متخصصان اختلال‌های ویژه یادگیری پیشنهاد کرد که اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درمانی ترکیبی مؤثر بر قابلیت‌های رفتاری و مهارت‌های هیجانی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کنند. پیشنهاد می‌گردد با توجه به اکتسابی بودن و قابل آموزش بودن مهارت‌های تنظیم خلق منفی و توانایی ابراز هیجان، آموزش این متغیرها با استفاده از راهبردها و مدل‌های مناسب برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به عمل آید.

این مطالعه با همکاری مدارس آموزش و پرورش و به خصوص مرکز آموزشی و توان‌بخشی مشکلات ویژه یادگیری و با همکاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی شهرستان اردبیل صورت گرفته است. نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از همکاری آنها و همچنین مساعدت‌های مسئولان واحد تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش اردبیل تشکر و قدردانی نمایند.

۳۹. Holde & Kirkpatrick

۴۰. Bauminger, Edelsztein & Morash

۴۱. Mayer & Salovey

۴۲. Goleman

منابع

- افروز، غلامعلی؛ قاسم‌زاده، سوگند؛ تازیکی، طیبه و دلگشاد، ناکو (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳)، ۲۴-۶.
- بیات مختاری، لیلا؛ اخوان تفتی، مهناز (۱۳۸۷). بررسی تأثیر نگرش والدین بر خودپنداره و رشد اجتماعی کودکان دارای ناتوانی یادگیری. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۴۸۶-۳.
- تکلی، سمیه (۱۳۹۰). تأثیر آموزش بازی درمانی مادران بر مشکلات رفتاری کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۴۴-۵۹.
- جمشیدی، امیر (۱۳۸۳). مقایسه مهارت‌های اجتماعی بین دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری خاص و دانش‌آموزان نرمال ۱۲-۸ ساله. *مجله آموزش استثنایی*، ۲(۱۲)، ۲۲-۳۱.
- دانه کار، ماهرخ (۱۳۷۲). بررسی میزان شیوع نارساخوانی در پایه‌های اول، دوم و سوم پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه علامه طباطبایی.
- رضاپور میرصالح، یاسر؛ ریحانی کیوی، شهناز؛ خباز، محمود و ابوترابی کاشانی، پریسا (۱۳۸۹). مقایسه رابطه بین مؤلفه‌های ابرازگری هیجانی و خودپنداره در دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱)، ۵۱-۴۰.
- سلیمانی، اسماعیل؛ زاهد بابلان، عادل؛ فرزانه، جبرائیل و ستوده، محمدباقر (۱۳۹۰). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۷۸-۹۳.
- شریفی، علی‌اکبر و داوری، رقیه (۱۳۹۱). شیوع ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان پایه‌ی اول و دوم ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۲)، ۱۷۶-۱۶۳.
- شهیم، سیما (۱۳۸۲). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه از کودکان عادی و مبتلا به اختلالات یادگیری در خانه و مدرسه. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۳(۱)، ۱۳۸-۱۲۱.
- صبحی قراملکی، ناصر؛ ابوالقاسمی، عباس و دهقان، حمیدرضا (۱۳۹۳). مقایسه‌ی تسلط نیمکره‌های مغزی A، B، C و D دانش‌آموزان عادی و ناتوان یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۷۹-۵۹.
- فلاح چای، حمیدرضا (۱۳۷۴). بررسی اختلال خواندن در بین دانش‌آموزان ابتدایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه تربیت مدرس.
- کاشانی موحد، آمنه (۱۳۸۴). رابطه حافظه فعال و پایداری هیجانی دانش‌آموزان با و بدون اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- کافی، موسی؛ زینعلی، شینا؛ خسرو جاوید، مهناز و و میاه نه‌ری، فریده (۱۳۹۲). مقایسه‌ی ویژگی‌های رفتاری و رشد اجتماعی کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۴)، ۱۳۹-۱۲۴.
- گنجی، مسعود؛ زاهدبابلان، عادل و معینی کیا، مهدی (۱۳۹۱). فرا تحلیل پژوهش‌های انجام‌یافته در خصوص نقش الگوهای تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، ۱(۱)، ۱۰۸-۹۳.
- گنجی، مهدی (۱۳۹۲). روان‌شناسی کودکان استثنایی بر اساس DSM-۵. چاپ اول، تهران: انتشارات ساوالان.

- موحدی، یزدان؛ علیزاده گورادل، جابر و محمودعلیلو، مجید (۱۳۹۲). مقایسه بی حوصلگی در افراد مبتلا به اختلال ریاضی، اختلال نقص توجه / بیش فعالی و افراد عادی. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۳)، ۹۱-۷۳.
- نریمانی، محمد و رجبی، سوران (۱۳۸۴). بررسی شیوع و علل اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی استان اردبیل. فصلنامه پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی، ۳، ۲۵۲-۲۳۱.
- نریمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱)، ۹۱-۷۸.
- هالاهان، دانیل؛ پی، لوید، جان؛ کافمن، جیمز؛ ویس، مارگارت و مارتینز، الیزابت (۲۰۰۵). اختلال‌های یادگیری: مبانی، ویژگی‌ها و تدریس مؤثر، ترجمه‌ی حمید علیزاده (۱۳۹۱). تهران: انتشارات ارسباران.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (۲۰۰۴). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, ۱۹, ۱۲-۱۹.
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (۲۰۰۸). Emotional and behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, ۴۱, ۲۶۳-۲۷۳.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (۲۰۰۵). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *J. Learn. Disabil.*, ۳۸, ۴۵-۶۱.
- Betts J, Gullone E, Allen JS. An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *Br J Devel Psycho*. ۲۰۰۹ Jun; ۲۷(۲): ۴۷۳-۴۸۵.
- Catanzaro, S. J., & Horlock, B.A. (۱۹۹۶). Mood regulation expectancies predict situational coping responses, but not changes in depression (summary). *Proceedings and Abstracts of the Annual Meeting of the American Psychological Association*, ۸, ۱۱۱.
- Catanzaro, S. J. (۱۹۹۳). Mood regulation expectancies, anxiety sensitivity and emotional distress. *Journal of Abnormal Psychology*, ۱۰۲ (۲), ۳۲۷-۳۳۰.
- Catanzaro, S.J. & Mearns, J. (۱۹۹۰). Measuring Generalized Expectancies for Negative Mood Regulation: Initial Scale Development and Implications. *Journal of Personality Assessment*, ۵۴(۳,۴), ۵۴۶-۵۶۳.
- Cole PM, Michel MK, Teti LO. The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monog Soc Res Child Devel*. ۱۹۹۴ Jun; ۵۹(۲-۳): ۷۳-۱۰۰.
- Drwal, J. (۲۰۰۸). The relationship of negative mood regulation expectancies with rumination and distraction. *Psychological Reports*, ۱۰۲ (۳), ۷۰۹-۷۱۷.
- Dobbs, J.L., Sloan, D. M. Karpinski, A. (۲۰۰۷). A psychometric investigation of two self-report measures of emotional expressivity. *Personality and Individual Differences* ۴۳ (۲۰۰۷) ۶۹۳-۷۰۲.

- Fessler, M. A., Rosenberg, M. S., & Rosenberg, L. A. (1991). Concomitant learning disabilities and learning problems among students with behavioral/emotional disorders: A conceptual model. *Behavioral Disorders*, 16, 97-106.
- Fristad, M. A., Topolosky, S., Weller, E. B., & Weller, R. A. (1992). Depression and learning disabilities in children. *Journal of Affective Disorders*, 26, 53-58.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 19, 555-568.
- Gross, J.J., John, O.P., & Richards, J.M. (2000). The dissociation of emotion expression from emotion experience: A personality perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 712-726
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam books.
- Hallahan, D.P., Lloyd, J.W., Kauffman, J.M., Weiss, M. & Martinez, E.A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics and effective teaching*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Health, N. L., & Ross, S. (2000). Prevalence and expression of depressive symptomatology in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 24-36.
- Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289-300.
- Hughes EK, Gullone E, Dudley A, Tongue B. A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *J Earl Adolec*. 2010; 30(5): 691-706.
- Holder, H. B., & Kirkpatrick, S.W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *J. Learn. Disabil*. 24, 170-177.
- Kassel, J. D., Bornovalova, M., & Mehta, N (2006). Generalized expectancies for negative mood regulation predict change in anxiety and depression among college students. *Behavior Research and Therapy*, 45, 939-950.
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 864-877
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494-507.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement effort, and self-perceptions among student with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 432-446.

- Ladd, G.W., & Troop-Gordon, W. (۲۰۰۳). The role of chronic peer difficulties in the Development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, ۷۴, ۱۳۴۴-۱۳۶۷.
- Lyvers, M., Thorberg, F. A., Dobie, A., Huang, J., & Reginald, P. (۲۰۰۸). Mood and Interpersonal Functioning in Smokers. *Journal of Substance Use*, ۱۳ (۵), ۳۰۸-۳۱۸.
- Lufi, D., & Parish-Plass, J. (۱۹۹۵). Personality assessment of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychology*, ۵۱(۱۳), ۹۴-۹۹.
- Mogsale V, Patil VD, Patil NM, Mogsale V. (۲۰۱۲). Prevalence of specific learning disabilities among primary school children in a South Indian city. *Indian Pediatr*, ۷, ۹, ۳۴۲-۳۴۷.
- Mearns, J. (۱۹۹۱). Coping with a break-up: Negative mood regulation expectancies and depression following the end of a romantic relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۶۰, ۳۲۷-۳۳۴.
- Martorell, A., & Tsakanikos, E. (۲۰۰۸). Traumatic experiences and life events in people with intellectual disability. *Curropin Psychiatry*, ۲۱, ۴۴۵- ۴۴۸.
- Maag, J. W., & Reid, R. (۲۰۰۶). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, ۳۹, ۳-۱۰.
- Mayer J, Salovey P. (۱۹۹۷). What is emotional intelligence? New York, BasicBooks, ۱۹۹۷;
- Sharma, G. (۲۰۰۴). A comparative study of the personality characteristics of primary school. Students with learning disabilities and their non-learning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, ۲۷, ۱۲۷-۱۴۰.
- Sideridis, G. D. (۲۰۰۷). International approaches to learning disabilities: More alike or more different. *Learning Disabilities Research & Practice*, ۲۲, ۲۱۰-۲۱۵.
- Strobe, M., Van vliet, T., Hewstone, M., & Willis, H. (۲۰۰۲). Homesickness among students in tow cultures: Antecedents and consequences. *British Journal of Psychology*, ۱۶۸-۱۴۷, (۲۵)۹۳
- Thorberg, F.A., & Lyvers, M. (۲۰۰۶). Negative mood regulation (NMR) expectancies, mood, and affect intensity among clients in substance disorder treatment facilities. *Addictive Behaviors*, ۳۱, ۸۱۱-۸۲۰.
- Wiener, J., & Schneider, B.H. (۲۰۰۲). A multisource exploration of the friendship Patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, ۳۰, ۱۲۷-۱۴۲.
- Wiener, J. (۲۰۰۴). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, ۲۷, ۲۱-۳۰.

