



## Predicting Social Adjustment based on Metacognitive Beliefs, Alexithymia and Empathy in Students with Specific Learning Disabilities

- Sefallah Aghajani**  Associate Professor, Department of Psychology, University of Mohagheh Ardabili, Ardabil, Iran.
- Matine Ebadi**  Master of Psychology, University of Mohagheh Ardabili, Ardabil, Iran.
- Sanaz Eyni** \* PhD in Specialized Psychology, University of Mohagheh Ardabili University, Ardabil, Iran.

### Abstract

Students with specific learning disorder have adaptation problems due to lack of favorable social relationships and numerous academic problems. Therefore, the present study was conducted with the aim of predicting social adjustment based on metacognitive beliefs, alexithymia and empathy in students with special learning disabilities. In this descriptive and correlational study, 116 student were selected as a purposeful sample from all male and female students aged 10 to 14 years with specific learning disorder in Tabriz in 2019- 2020. Bell Social Adjustment Questionnaire, Wells Metacognitive Beliefs Questionnaire, Toronto Alexithymia Scale and Jolliffe & Farrington Empathy Scale were used to collect data. Data were analyzed by Pearson test and regression analysis. The results showed that social adjustment of students with specific learning disabilities had a positive and significant relationship with empathy and with metacognitive beliefs and alexithymia had a negative and significant relationship ( $p > 0.01$ ). Metacognitive beliefs, alexithymia and empathy predicted 58% of the variance of social adjustment scores in students with specific learning disabilities ( $P < 0.01$ ). Considering the adverse consequences of learning


\* Corresponding Author: sanaz.einy@yahoo.com


**How to Cite:** Aghajani, S., Ebadi, M., Eyni, S. (2021). Design and Validation of an Educational Model for the Application of Technology in Philosophy Program for Children for Talented Students, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 11(42), 187-216.


disability and its widespread effects on the child's individual and social life, it is suggested that programs be implemented to promote appropriate metacognitive emotions and beliefs and to develop empathy among students with specific learning disabilities.

**Keywords:** Alexithymia, Empathy, Metacognitive Beliefs, Social Adjustment, Specific Learning Disability.

## پیش‌بینی سازگاری اجتماعی براساس باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی و همدلی در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه

سیف‌اله آقاجانی  | دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

متینه عبادی  | کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

ساناز عینی \* | دکترای روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

### چکیده

دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه به دلیل عدم برقراری روابط اجتماعی مطلوب و مشکلات متعدد تحصیلی، مشکلات سازگاری دارند؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی سازگاری اجتماعی بر اساس باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی و همدلی در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه انجام شد. در این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی، تعداد ۱۱۶ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه هدفمند از بین کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۰ تا ۱۴ سال دچار اختلال یادگیری ویژه شهر تبریز در سال ۹۸-۹۹ انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سازگاری اجتماعی بل، پرسشنامه باورهای فراشناختی ولز، مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو و مقیاس همدلی جولیف و فارینگتون استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با آزمون آماری پی‌رسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان انجام شد. نتایج نشان داد سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه با باورهای فراشناختی و ناگویی هیجانی رابطه منفی و معنادار و با همدلی رابطه مثبت و معناداری داشت ( $p < 0/01$ ). باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی و همدلی ۵۸ درصد از واریانس نمرات سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه را پیش‌بینی کردند ( $P < 0/01$ ). با توجه به پیامدهای نامطلوب ناتوانی یادگیری و تأثیرات گسترده آن بر روند زندگی

۱۹۰ | روان‌شناسی افراد استثنایی | سال یازدهم | شماره ۴۲ | تابستان ۱۴۰۰

فردی و اجتماعی کودک، پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی در جهت ارتقای هیجانات و باورهای فراشناختی مناسب و گسترش همدلی در بین دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه اجرا شود.

**کلیدواژه‌ها:** اختلال یادگیری ویژه، باورهای فراشناختی، سازگاری اجتماعی، ناگویی هیجانی، همدلی.

## مقدمه

اختلال یادگیری ویژه<sup>۱</sup>، مهم‌ترین دلیل عملکرد تحصیلی ضعیف است. با توجه به اینکه هوش این دانش‌آموزان معمولاً در دامنه متوسط یا بالاتر قرار دارد، با این حال در شرایط مساوی آموزشی نسبت به سایر دانش‌آموزان، از کارایی تحصیلی ضعیف‌تری برخوردار هستند؛ از سوی دیگر این افراد با توجه به عدم مشکلات اجتماعی و روانی حاد و با وجود برخورداری از محیط آموزشی مناسب و دارا بودن هوش متوسط، در زمینه‌های خاص تحصیلی (خواندن، نوشتن و ریاضیات)، قادر به یادگیری نیستند (ژانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). این ناتوانی‌ها در ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی<sup>۳</sup>، در طبقه اختلال‌های عصبی-رشدی<sup>۴</sup> قرار دارد و به عنوان مشکلاتی در یادگیری و نارسایی در به دست آوردن مهارت‌های تحصیلی مناسب با سن در سال‌های اولیه تحصیلی آشکار می‌شود. این مشکلات، ارتباطی با ناتوانی‌های ذهنی و اختلال‌های تحولی یا عصبی و حرکتی ندارد (شوارتز، اپینات-دوکلوس، لئون، پواسون و پرادو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). از دیدگاه اجتماعی و شناختی کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه، در مرحله رشد قرار دارند؛ با اشاره به این موضوع که از بین دوره‌های مختلف زندگی انسان، دوران تحصیل از مهم‌ترین و حساس‌ترین مراحل زندگی به شمار می‌رود، مشکلات یادگیری در این سنین می‌تواند زمینه‌ساز ناسازگاری‌های تحصیلی و اجتماعی آینده آنان شوند (کراپیچ، هودک-کنزویچ و کاردوم<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). پژوهش‌های مختلف بیانگر آن است که دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه نرخ بالاتری از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به کودکان عادی گزارش داده‌اند (فریلیچ و شچتمن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰؛ ساندر و نایت<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷؛ چمبریر و

- 
1. Specific Learning Disorder
  2. Zhang
  3. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- 5 (DSM-5)
  4. Neurodevelopmental Disorders
  5. Schwartz, Epinat-Duclos, Leone, Poisson & Prado
  6. Krapic, Hudek-Knezvic & Kardum
  7. Freilich & Shechtman
  8. Saunder & Knight

زسیگر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). براساس پژوهش لی، سونگ، ژو و لی<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه به دلیل عدم برقراری روابط اجتماعی مطلوب، احساس طردشدگی از سوی همسالان و مشکلات متعدد تحصیلی و اجتماعی، مشکلات سازگاری دارند. سازگاری شامل تلاشی است که فرد برای مهار موقعیت‌های بالقوه استرس‌زا نیاز دارد و روشی است که از طریق آن فرد خود را با محیط و محیط را با خود سازگار می‌کند و سلامتی جسمانی و روانی خود را بهبود می‌دهد (وانگ، هاتزیگانی، شاهایان، موری و هریسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). از مهم‌ترین ابعاد سازگاری، سازگاری اجتماعی و عاطفی است. سازگاری اجتماعی<sup>۴</sup> را می‌توان به‌عنوان یک فرآیند روان‌شناختی تعریف کرد که شامل سازگاری با استانداردها و ارزش‌های جدید است؛ به‌عبارت‌دیگر، سازگاری اجتماعی به معنای سازش با محیط اجتماعی است که این سازگاری می‌تواند به‌وسیله وفق‌دادن خود با محیط یا تغییر محیط اطراف برای رفع نیازها و رسیدن به وضعیت مطلوب ایجاد شود (شانکار سریواستاوا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). ناسازگاری در دانش‌آموزان علاوه بر ایجاد تنش‌های خانوادگی، با گسترش به محیط‌های اجتماعی دیگر به‌ویژه مدرسه، بر نوع تعامل‌های میان دانش‌آموزان اثرگذار بوده و احتمال دارد سبب مشکلاتی مانند ناسازگاری با همکلاسی‌ها و معلمان، ترک تحصیل و کاهش عزت‌نفس گردد (اوپوندو، رابورو و آلوکا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری که به‌طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند، نسبت به مشکلات اجتماعی و هیجانی آسیب‌پذیرتر هستند؛ همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری در مدرسه مشکلات رفتاری دارند، در اجتماعی شدن دارای مشکل هستند و اختلال‌های هیجانی را نیز تجربه می‌کنند. این کودکان به علت داشتن مشکلات میان‌فردی با همسالان، اغلب از سوی همکلاسی‌های

---

1. Chambrier & Zesiger

2. Lee, Sung, Zhou & Lee

3. Wang, Hatzigianni, Shahaeian, Murray & Harrison

4. Social Adjustment

5. Shankar Srivastava

6. Opondo, Raburu & Aloka

خود پذیرفته نشده از سوی آن‌ها طرد شده یا نادیده گرفته می‌شوند (ترازی، خادمی و اخوان، ۱۳۹۷).

از این رو رسیدن به سازگاری اجتماعی نیاز به دانش و آگاهی و درعین حال رسیدن به بصیرت و راهبردهای فراشناختی دارد که این مهم از طریق نظارت، کنترل و هدفمندی به وقوع می‌پیوندد (ورمانت و ورمتن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). در مدل عملکرد خودتنظیمی اجرایی (S-REF) یک مدل فراشناختی از اختلالات روان‌شناختی، تصور می‌شود که اختلال عملکرد ناشی از تفکر منفی مجدد است که کنترل آن دشوار است (برایت و همکاران، ۲۰۱۸). باورهای فراشناختی<sup>۲</sup> از طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های ذهنی شامل تفکر در مورد تفکر، شناخت احساسات، افکار، اهداف و ارتباط متقابل آن‌ها تشکیل شده است. از سوی دیگر، توانایی‌های فراشناختی مثبت افراد، زمینه‌ساز راه‌حل‌های سریع و دقیق برای چالش‌های اجتماعی و روانی در زندگی می‌شود (آیدین، بالیکچی، چکמוש و اوناال آیدین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). سه بعد از فراشناخت با بدکارکردی روان‌شناختی ارتباط دارد: باورهای منفی در مورد نگرانی معطوف به کنترل‌ناپذیری و خطر، اطمینان شناختی و باورهای مرتبط با نیاز به کنترل افکار (اسپادا، نیکچویچ، مونتا و ول<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). بسیاری از مشکلات یادگیری به دلیل نداشتن توانایی یادگیرنده نیست بلکه ناشی از فقدان مهارت‌های شناختی یادگیرنده است؛ فرض بر این است که کودکان دچار ناتوانی یادگیری به دلیل شناختی و فراشناختی قادر نیستند راهبردهایی که مستلزم انجام تکالیف آموزشی است، استفاده کنند، آنان نمی‌توانند درباره چگونگی تفکر خود و سازمان‌دهی آن فکر کنند (قربانی و جباری، ۱۳۹۷)؛ بنابراین می‌توان گفت دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه که عملکردشان به‌طور گسترده‌ای پایین‌تر از انتظارات سنی و هوشی آن‌ها است، ممکن است به دلیل نقص در مهارت‌های فراشناختی آن‌ها باشد (ماتزوکو و هانیچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). در همین راستا متخصصان معتقدند که

---

1. Vermunt & Vermetten

2. Metacognitive Beliefs

3. Aydın, Balıkcı, Çökmüş & Ünal Aydın

4. Spada, Nikcevic, Moneta & Wells

5. Mazzocco & Hanich

کودکان دچار ناتوانی یادگیری ویژه توانمندی‌های خود در به‌کارگیری راهبردهای شناختی و حل مسئله را باور ندارند و به توانمندی‌های خود اعتماد لازم را ندارند (آلیس و هودسون، ۲۰۱۰). براساس این دیدگاه که باورهای فراشناختی منفی می‌توانند مضرر باشند؛ پژوهش‌های انجام‌شده مداخله آن را در انواع اختلالات از جمله افسردگی (ولز و همکاران، ۲۰۰۹)؛ اضطراب (ولز و کینکر، ۲۰۰۶) و روان‌پریشی (آستین و همکاران، ۲۰۱۴) نشان داده‌اند. در همین راستا وینتر، نائومان، اولسون، فوژ، هوپر و کال<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) نشان دادند که درمان فراشناختی در جهت کاهش اختلالات سازگاری مؤثر بوده است. سنگانی، ماکوندی، عسگری و بختیارپور (۲۰۱۹) بین باورهای فراشناختی و سازگاری اجتماعی رابطه معناداری یافتند. آنا، پاتریک، سیمون و سیمون<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) نشان دادند که همبستگی مثبت و معناداری بین درک خواندن، حافظه کاری واج‌شناختی و مهارت‌های فراشناختی مثبت وجود دارد. طی پژوهشی جین، تیواری و اواستی<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) به این نتیجه رسیدند که آگاهی فراشناختی (آگاهی فراشناختی به تفکر مرتبه بالاتر اشاره دارد که شامل کنترل فعال بر تفکر است) با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت دارد. نتایج پژوهش افشاری (۱۳۹۸) نشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی در بین دانش‌آموزانی که دچار افت تحصیلی بودند، باعث بهبود تحصیلی و همچنین افزایش سازگاری اجتماعی آنان شد. در راستای پژوهش‌های صورت گرفته یک مطالعه دیگر نشان داد که نمرات بالایی از باورهای منفی به میزان قابل توجهی به عدم اعتماد و انزوای اجتماعی مربوط می‌شود، درحالی‌که باورهای مثبت در مورد خود و دیگران به میزان قابل توجهی با کاهش سطح انزوای اجتماعی مرتبط است (آدینگتون و تران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹)؛ که این نشان‌دهنده رابطه منفی بین باورهای منفی و عملکرد اجتماعی است.

همچنین مطالعات پژوهشی مؤید این نکته است که دانش‌آموزان دچار اختلال

---

1. Winter, Naumann, Olsson, Fuge, Hoepfer & Kahl

2. Ana, Patricia, Simon & Simone

3. Jain, Tiwari & Awasthi

4. Addington & Tran



یادگیری ویژه در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار سطح بالایی از مشکلات اجتماعی-هیجانی از خود نشان می‌دهند (چمبرس و زسیگر، ۲۰۱۸)؛ بنابراین یکی از مشکلات حائز اهمیت در زمینه سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه، ناگویی هیجانی<sup>۱</sup> است. ناگویی هیجانی، سازه‌ای متشکل از دشواری در شناسایی عواطف و هیجانات، درک و بیان آن‌ها و جهت‌گیری فکر بیرونی است، این نارسایی مانع تنظیم هیجان‌ها می‌شود و سازگاری موفقیت‌آمیز فرد را با اختلال مواجه می‌سازد (فیتز، والنسیا و سیلانی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). سرکوب و مهارت ضعیف در بیان احساسات به‌ویژه از نوع منفی آن، بهداشت روانی فرد را با مخاطره مواجه می‌کند (علی‌مرادی، قربان شیروودی، خلعتبری و رحمانی، ۱۳۹۷). در همین راستا وان‌هیلو، دسمت، مگانک و بوگارتس<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) نشان دادند که ناگویی هیجانی با میزان پایین عاطفه و همبستگی با دیگران، عدم بیان مشکلات خود به افراد دیگر و راهبردهای مقابله‌های نامناسب در موقعیت‌های میان فردی در ارتباط می‌باشد. کودکان دچار اختلال یادگیری ویژه در زمینه شناخت هیجانی با مشکلاتی مواجه هستند، آن‌ها نشانه‌های هیجانی را اشتباه ادراک نموده و ممکن است احساسات و هیجان‌های دیگران را سوءتعبیر نمایند، به‌گونه‌ای که این گروه از کودکان در تمیز علائم و نشانه‌های موقعیتی با دشواری‌هایی روبه‌رو هستند (حدادیان، مجیدی و ملکی، ۲۰۱۲). یافته‌ها حاکی از این است که بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه و عادی، از لحاظ بیانگری هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین‌صورت که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، هیجانات خود را بیشتر به‌صورت منفی ابراز می‌کنند و از ابرازگری مثبت هیجان پایین‌تری برخوردار هستند (علی‌مرادی و همکاران، ۱۳۹۷). در همین راستا شواهد پژوهشی نیز بیانگر آن است که دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه که مهارت هیجانی چندانی مطلوبی ندارند، یعنی کسانی که احساسات خود را به‌خوبی نمی‌شناسند و هدایت نمی‌کنند و احساسات دیگران را نیز درک

1. Alexithymia

2. Fietz, Valencia & Silani

3. Vanheule, Desmet, Meganck & Bogaerts

و به شیوه مناسب با آن برخورد نمی‌کنند، در زمینه تحصیلی با مشکلات بی‌شماری مواجه هستند (کلپ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). سالاریان، همایونی و صادقی (۲۰۱۹) در پژوهش خود رابطه منفی و معناداری بین ناگویی هیجانی و سازگاری دانشجویان نشان دادند. اکسوز، مرسین و اوزجان<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) نیز نشان دادند که سطح بالای ناگویی هیجانی منجر به اختلال در سازگاری می‌شود. پژوهش دهقانی، حکمتیان فرد و کامران (۱۳۹۸) بیانگر آن بود که آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری اجتماعی، تحصیلی، هیجانی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری اثر داشته و از آنجایی که تنظیم هیجان سبب ارتقاء تعامل فرد با همسرانها، افزایش آگاهی، پذیرش و ابراز هیجان‌های دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری می‌شود، می‌توان از آن به‌عنوان روش مداخله‌ای مؤثر برای بهبود مشکلات سازگاری این دانش‌آموزان استفاده کرد. ترازوی و همکاران (۱۳۹۷) طی پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری انجام دادند، نشان دادند که بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجان منجر بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سازگاری اجتماعی می‌شود.

یکی از عواملی که می‌تواند مشکلات سازگاری دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه را کاهش دهد، همدلی<sup>۳</sup> است. همدلی اشاره به توانایی برای پذیرش دیدگاه شخصی دیگران و تجربه‌ی افکار و احساسات آن‌ها دارد (مک‌دونالد و پرایز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹)؛ همچنین دارای سه ویژگی از جمله؛ (۱) دارا بودن احساس همدلانه؛ احساس نوعی نگرانی و دغدغه خاطر نسبت به نیازهای دیگران، (۲) محاوره درونی؛ توانایی گذاردن خود جای دیگران و (۳) احساس همدلی خیالی است؛ افرادی که در این ابعاد از همدلی بالایی برخوردارند هنگامی که فردی در اطراف آن‌ها دچار مشکل می‌شود پاسخ عاطفی و هیجانی مناسبی از خود بروز می‌دهند و در پی آن درصدد رفع آن مشکل برمی‌آیند (کاتالانو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). افرادی که همدلی بالایی دارند، در برابر زندگی و احساس اطرافیان خود،

- 
1. Klapp
  2. Oksüz, Mersin & Ozcan
  3. Empathy
  4. Macdonald & Price
  5. Catalano

نوع دوستی و همیاری نشان می‌دهد؛ بنابراین درک و فهم وضعیت عاطفی دیگران به‌عنوان یکی از مراحل مهم در فرایند پردازش اطلاعات، زمینه‌ساز انجام رفتارهای جامعه‌پسند می‌شود (امیدپور، برادران و رنجبرنوشری، ۱۳۹۹). طبق پژوهش انجام‌شده توسط موسیتو-فر، استبان-ابانیز، لئون-مورنو و گارسیا<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) نشان داد که همدلی محیطی (عاطفی-شناختی) با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت دارد. سیمارماتا و راهایو<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) نشان دادند که همدلی به‌طور مؤثری سازگاری اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین طاهر، ابوالقاسمی و نریمانی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش همدلی می‌تواند موجب بهبود سازگاری کلی، سازگاری عاطفی و سازگاری اجتماعی کودکان مبتلا به نافرمانی مقابله‌ای شود. دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه در معرض خطر از دست‌دادن موفقیت در سال‌های تحصیل در دبیرستان، بزهکاری در دوران نوجوانی و بی‌کاری در بزرگسالی قرار می‌گیرند (کران، زوشو، دینگ و کانسلی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). مورگان<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) معتقد است تلاش در جهت دستیابی دانش‌آموزان به سازگاری از اهداف اصلی آموزش رسمی است تا دانش‌آموزان عملکرد بهتری در زندگی شخصی و تحصیلی در آینده داشته باشند. با توجه به پیامدهای نامطلوب ناتوانی یادگیری و تأثیرات گسترده آن بر روند زندگی فردی و اجتماعی کودک و اینکه می‌تواند زندگی آینده فرد را به تباهی بکشاند و آسیب‌های اجتماعی، تحصیلی و هیجانی جبران‌ناپذیری به دنبال داشته باشند (آفلی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹)؛ طی پژوهش‌های گذشته نشان داده شد که تعدادی از مشکلات هیجانی ویژه در افراد دچار ناتوانی‌های یادگیری با فراوانی بیشتری مشاهده می‌شود، ابتلا به یک ناتوانی یادگیری می‌تواند عاملی خطرآفرین، برای تحول مشکلات هیجانی باشد (ماتس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). از سوی دیگر پژوهش‌های گذشته کمتر به نقش باورهای فراشناختی و همدلی بر

---

1. Musitu-Ferrer, Esteban-Ibáñez, León-Moreno & García

2. Simarmata & Rahayu

3. Crane, Zusho, Ding & Cancelli

4. Murugan

5. Afeli

6. Moats

سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته شده است. به‌خصوص که هیچ‌یک از این پژوهش‌ها به بررسی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه نپرداخته‌اند که این پژوهش درصدد پر کردن این خلأ پژوهشی است. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی پیش‌بینی سازگاری اجتماعی بر اساس باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی و همدلی در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه بود.

### روش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی بوده و از نظر جمع‌آوری داده‌ها توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دچار اختلال یادگیری ویژه مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره دانش‌آموزی آموزش و پرورش و مراکز اختلال یادگیری وابسته به سازمان آموزش و پرورش شهر تبریز در سال ۹۸-۹۹ تشکیل دادند. نمونه پژوهش ۱۱۶ نفر (۵۱ نفر دختر و ۶۵ نفر پسر) دانش‌آموز با اختلال یادگیری ویژه بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در مورد انتخاب نمونه باید اشاره کرد که در تحقیقات همبستگی حجم نمونه به ازای هر متغیر پیش‌بین از حداقل ۵ نفر تا ۴۰ نفر پیشنهاد شده است (دلاور، ۱۳۹۶ به‌منظور افزایش اعتبار بیرونی و به دلیل وجود خرده‌مقیاس‌ها در متغیرهای پیش‌بین، ۱۱۶ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد که خصوصیات جمعیت شناختی آن در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. آمار جمعیت شناختی افراد مورد مطالعه

ویژگی	گروه	تعداد	درصد	میانگین سن	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
جنسیت	دختر	۵۱	۴۳/۹۷	۱۱/۳۷	۲/۷۱	۱۰	۱۴
	پسر	۶۵	۵۶/۰۳	۱۱/۲۳	۳/۳۲	۱۰	۱۴
پایه تحصیلی	پایه چهارم	۶	۵/۸۳	۱۰/۳۳	۱/۲۱	۱۰	۱۲
	پایه پنجم	۱۲	۱۰/۱۷	۱۱/۱۶	۲/۳۱	۱۰	۱۳
	پایه ششم	۲۰	۱۷/۲۴	۱۲	۲/۴۲	۱۱	۱۳
	پایه هفتم	۵۵	۴۸/۴۱	۱۲/۸۱	۴/۵۳	۱۲	۱۴
	پایه هشتم	۲۳	۱۹/۸۳	۱۳/۷۶	۳/۱۲	۱۳	۱۵

ملاک‌های ورود عبارت‌اند از: (۱) تشخیص اختلال یادگیری ویژه بر اساس ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، (۲) عدم وجود تشخیص‌های دیگر همراه دچار اختلال یادگیری ویژه، (۳) محدوده سنی ۱۰ تا ۱۴ سال. از آنجا که باورهای فراشناختی منطبق با نظریه‌های شناختی بعد از ۱۰ سالگی معنا پیدا می‌کند، لذا این محدوده سنی مورد توجه قرار گرفت (بیابانگرد، ۱۳۸۱). ملاک‌های خروج عبارت‌اند از: (۱) ناقص بودن پرسشنامه‌ها؛ (۲) عدم تمایل به همکاری با پژوهشگر. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه استاندارد سازگاری اجتماعی بل<sup>۱</sup>: این پرسشنامه در سال ۱۹۶۱ توسط بل طراحی شد. او در زمینه سازگاری دو پرسشنامه ارائه داده است که یکی مربوط به دانش‌آموزان و دانشجویان است و دیگری مربوط به بزرگسالان. هر فرم پنج بعد سازگاری را در بر می‌گیرد که عبارت‌اند از: سازگاری در خانه، سازگاری بهداشتی، سازگاری اجتماعی، سازگاری عاطفی، سازگاری شغلی (تحصیلی). در این پژوهش برای بررسی سازگاری اجتماعی از خرده مقیاس سازگاری اجتماعی پرسشنامه استفاده شد. اعتبار آزمون مجدد گزارش شده در راهنمای آزمون از ۰/۷۰ تا ۰/۹۳ و ضریب همسانی درونی از ۰/۷۴ تا ۰/۹۳ متغیر بوده است. بل (۱۹۶۲) ضرایب اعتبار را برای خرده مقیاس سازگاری اجتماعی و کل آزمون به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۹۴ گزارش کرده است. همچنین این آزمون روایی بالایی در تشخیص گروه‌های بهنجار از روان‌رنجور و همبستگی با آزمون شخصیت آیزنک نشان داده است (بل، ۱۹۶۲). پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین مقدار روایی همگرا با استفاده از متوسط واریانس استخراج شده (AVE)، ۰/۵۸ بود که نشان‌دهنده روایی همگرایی مطلوبی برای پرسشنامه حاضر می‌باشد.

پرسشنامه باورهای فراشناختی ولز<sup>۲</sup>: این پرسشنامه ۳۰ سؤالی خود گزارش‌دهی، باورهای افراد را درباره تفکر خود می‌سنجد. این پرسشنامه دارای پنج زیر مقیاس باورهای

---

1. Bell Standard Social Adjustment Questionnaire  
2. Meta Cognitive Questionnaire

مثبت درباره نگرانی، مهارناپذیری و بروز افکار خطرناک، اطمینان شناختی، نیاز به مهار افکار و خودآگاهی شناختی است. همه این زیر مقیاس‌ها به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند و نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده سطوح بالاتر در هر یک از زیر مقیاس‌ها است. ولز و کارترایت-هاتن<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه و مؤلفه‌های آن را در دامنه ۰/۷۲ تا ۰/۹۳ و ضریب اعتبار بازآزمایی با فاصله یک ماه را ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در ایران شیرین‌زاده دستگیری، گودرزی، غنی‌زاده و تقوی (۱۳۸۷) ضریب همسانی درونی آن را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای زیرمقیاس‌های آن ۰/۵۹ تا ۰/۸۳ و روایی آن را ۰/۸۷ گزارش کردند. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد. مقدار روایی همگرا با استفاده از متوسط واریانس استخراج شده، ۰/۶۲ بود که نشان‌دهنده روایی همگرایی مطلوبی برای پرسشنامه حاضر می‌باشد.

مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو<sup>۲</sup>: مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو توسط بگبی، پارکر و تیلور<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۰ گویه دارد که به صورت صحیح یا غلط پاسخ داده می‌شود و سه عامل ناتوانی در شناسایی احساسات (۷ عامل)، ناتوانی در توصیف احساسات (۵ عامل) و سبک تفکر عینی (۸ عامل) را می‌سنجد. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۷۵ به دست آمده است. ضریب همبستگی خرده مقیاس‌های این آزمون با چک لیست نشانه‌های روانی در دامنه‌ای از ۰/۱۷ تا ۰/۴۸ گزارش شده است (بشارت، ۱۳۹۲). در نسخه فارسی مقیاس ناگویی هیجانی، ضرایب آلفای کرونباخ برای ناگویی خلقی کل و سه زیر مقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ به دست آمد. پایایی بازآزمایی مقیاس ناگویی خلقی، در یک نمونه ۶۷ نفری در دو نوبت با فاصله چهار هفته از  $(r=0/80)$  تا  $(r=0/87)$  برای ناگویی هیجانی کل و خرده مقیاس‌های مختلف تأیید شد (بشارت، ۱۳۹۲). روایی هم‌زمان

- 
1. Wells & Cartwright-Hatto
  2. Toronto Alexithymia Scale
  3. Bagby, Parker & Taylor

مقیاس ناگویی خلقی، برحسب همبستگی بین مقیاس‌های این آزمون و مقیاس‌های هوش هیجانی، بهزیستی روان‌شناختی و درماندگی روان‌شناختی بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ  $0/78$  به دست آمد. مقدار روایی همگرا با استفاده از متوسط واریانس استخراج‌شده،  $0/65$  بود که نشان‌دهنده روایی همگرایی مطلوبی برای پرسشنامه حاضر می‌باشد.

پرسشنامه همدملی اساسی<sup>۱</sup>: مقیاس همدملی توسط جولیف و فارینگتون<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) ساخته شده است و دارای ۲۰ سؤال است. این پرسشنامه دارای دو خرده مقیاس شامل؛ عاطفی-شناختی است. هر یک از آزمودنی‌ها میزان موافقت خود را بر اساس شدت درجه از ۱ تا ۵ علامت می‌زنند. پاسخ ۱ کمترین شدت مخالفت و پاسخ ۵ نیز بیشترین شدت موافقت است. در مطالعه جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) برای کل مقیاس ضریب آلفای کرونباخ  $0/87$  و برای خرده مقیاس عاطفی-هیجانی  $0/86$  و شناختی  $0/74$  گزارش شده است. همچنین در تحقیق گلستانی‌جهرمی، شهنی‌بیلاق، بهروزی و امیدیان (۱۳۹۶) پایایی کل مقیاس به روش آلفای کرونباخ به میزان  $0/83$  به دست آمد. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ  $0/88$  به دست آمد. مقدار روایی همگرا با استفاده از متوسط واریانس استخراج‌شده،  $0/68$  بود که نشان‌دهنده روایی همگرایی مطلوبی برای پرسشنامه حاضر می‌باشد.

در این پژوهش روش گردآوری اطلاعات به این صورت بود که پس از کسب مجوز از کمیته فنی و اخلاقی سازمان آموزش و پرورش شهر تبریز، ابتدا به مراکز مشاوره دانش‌آموزی و مراکز اختلال یادگیری شهر تبریز مراجعه کرده و ۱۲۵ دانش‌آموز دچار اختلال یادگیری ویژه بر اساس ملاک‌های ورود انتخاب شد. سپس اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان، والدین و مسئولین مربوطه بیان شد و رضایت کامل آن‌ها جلب شد. در نهایت، پرسشنامه‌های ۹ نفر از دانش‌آموزان به علت ناقص بودن کنار گذاشته شده و پرسشنامه ۱۱۶ دانش‌آموز مورد بررسی قرار گرفت. در ضمن اطمینان‌دهی در مورد

---

1. Basic Empathy Scale  
2. Jolliffe & Farrington

محرمانه‌ماندن اطلاعات و آماده ساختن افراد نمونه تحقیق از لحاظ روانی برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی این پژوهش بود. همچنین کدهای رایج اخلاق در پژوهش‌های پزشکی شامل ۱۳، ۱۴، ۲ (منافع حاصل از یافته‌ها در جهت پیشرفت دانش بشری)، کد ۲۰ (هماهنگی پژوهش با موازین دینی و فرهنگی) و کدهای ۱، ۳، ۲۴ (رضایت آزمودنی‌ها و نماینده قانونی او) در این پژوهش رعایت شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه هم‌زمان و از طریق نرم‌افزار آماری SPSS-23 انجام شد. باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی و همدلی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند.

#### یافته‌ها

جدول ۲. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
باورهای فراشناختی	۷۸/۷۱	۱۵/۲۶	۰/۲۲۴	-۰/۷۳
باورهای مثبت درباره تکرانی	۱۵/۲۶	۳/۶۷	۰/۶۶	-۰/۰۴
مهارت‌پذیری و بروز افکار خطرناک	۱۷/۴۴	۳/۱۱	۰/۱۶	-۰/۵۸
اطمینان شناختی	۱۵/۳۴	۴/۳۸	۰/۷۹	۰/۸۶
نیاز به مهار افکار	۱۶/۹۲	۳/۲۷	۰/۳۹	-۰/۵۰
خودآگاهی شناختی	۱۳/۸۵	۴/۱۶	۰/۳۷	-۰/۴۹
ناگویی هیجانی	۸۳/۶۲	۱۸/۵۹	۰/۸۱	-۱/۱۸
ناتوانی در شناسایی احساس	۲۷/۶۹	۱۰/۹۷	۰/۵۶	-۱/۳۱
ناتوانی در توصیف احساسات	۲۱/۱۶	۸/۳۹	۱/۰۹	-۰/۶۵
سبک تفکر عینی	۳۴/۷۷	۱۱/۴۶	۱/۲۶	-۱/۳۲
همدلی	۴۵/۰۴	۱۴/۷۶	۰/۴۱	-۱/۲۱
عاطفی - هیجانی	۲۶/۳۴	۱۰/۹۴	۰/۶۶	-۱/۲۲
شناختی	۱۸/۷۰	۶/۰۸	۰/۸۴	-۱/۲۹
سازگاری اجتماعی	۱۷/۶۸	۲/۷۰	-۱/۲۶	۱/۳۲



پیش‌بینی سازگاری اجتماعی براساس باورهای فراشناختی...؛ آقاجانی و همکاران | ۲۰۳

مطابق جدول ۲ مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیرهای باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی، همدلی و سازگاری در بازه (۲، -۲) قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی متغیرهای مورد مطالعه و مؤلفه‌های آن‌ها نرمال بوده و توزیع آن‌ها متقارن است. همچنین مقدار کشیدگی برای متغیرهای باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی، همدلی و سازگاری در بازه (۲، -۲) قرار دارد؛ این نشان می‌دهد توزیع متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آن‌ها از کشیدگی نرمال برخوردار است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. باورهای فراشناختی	۱			
۲. ناگویی هیجانی	۰/۵۸**	۱		
۳. همدلی	-۰/۵۴**	-۰/۵۵**	۱	
۴. سازگاری اجتماعی	-۰/۷۲**	-۰/۶۳**	۰/۶۱**	۱

$P^{**} < ۰/۰۱$   $P^* < ۰/۰۵$

با توجه به جدول ماتریس همبستگی، بین سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه با باورهای فراشناختی و ناگویی هیجانی رابطه منفی و معنادار و با همدلی رابطه مثبت و معنادار برقرار است ( $P < ۰/۰۱$ ). در ادامه با توجه به نرمال بودن داده‌های پژوهش (مقادیر چولگی و کشیدگی جدول ۲) از آزمون پارامتریک رگرسیون برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید همچنین مفروضه‌های مربوط به تحلیل رگرسیون در جدول ۴ نشان می‌دهند که مقدار آماره دوربین واتسون برابر ۲/۰۸ است که بر اساس آن فرض همبستگی باقی‌مانده‌ها رد می‌شود؛ زیرا قرار داشتن مقدار دوربین واتسون در دامنه ۱/۵-۲/۵ حاکی از رد شدن همبستگی باقی‌مانده‌ها می‌باشد. علاوه بر این مقدار عامل تورم واریانس (VIF) متغیرهای پیشین در دامنه ۱/۷۸-۲/۱۵ قرار دارد که بر اساس آن پیش فرض عدم همخطی چندگانه نیز تأیید می‌گردد.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	Std	Beta	T	sig	VIF	R	R <sup>2</sup>	F	P	دوربین واتسون
سازگاری اجتماعی	مقدار ثابت	۱۷/۵۸	۳/۳۹	-	۵/۱۶	۰/۰۰۱	-					
	باورهای فراشناختی	-۰/۴۷	۰/۰۸	-۰/۴۴	-۶/۷۲	۰/۰۰۱	۱/۷۸	۰/۷۶	۰/۵۸	۲۸/۷۱	۰/۰۰۱	۲/۰۸
	ناگویی هیجانی	-۰/۵۶	۰/۰۹	-۰/۴۱	-۶/۳۹	۰/۰۰۱	۲/۱۵					
	همدلی	۰/۳۹	۰/۰۶	۰/۳۶	۵/۱۰	۰/۰۰۰	۱/۹۶					

بر اساس نتایج جدول ۴ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه در پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه بر اساس باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی و همدلی، ملاحظه می‌شود که متغیرهای پیش‌بین ۵۸ درصد از واریانس نمرات سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند که این مقدار در سطح  $P < ۰/۰۱$  معنی‌دار است. نتایج ضرایب رگرسیون هم‌نشان می‌دهد که باورهای فراشناختی ( $t = -۶/۷۲$ ;  $p < ۰/۰۰۱$ ) و ناگویی هیجانی ( $t = -۶/۳۹$ ;  $p < ۰/۰۰۱$ ) به‌طور معکوس و همدلی ( $t = ۵/۱۰$ ;  $p < ۰/۰۰۱$ ) به‌طور مستقیم سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه را پیش‌بینی می‌کنند. مقادیر بتا نشان داد که باورهای فراشناختی بیشترین سهم را در پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی سازگاری اجتماعی بر اساس باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی و همدلی در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه بود.

نتایج ضرایب همبستگی نشان داد سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه با باورهای فراشناختی رابطه منفی و معنادار دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که باورهای فراشناختی واریانس نمرات سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه را تبیین می‌کند؛ بنابراین یافته‌ها از وجود ارتباط بین باورهای

فراشناختی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه حمایت کرده‌اند. این یافته با نتایج پژوهش‌های وینتر و همکاران (۲۰۲۰)؛ سنگانی و همکاران (۲۰۱۹)؛ آنا و همکاران (۲۰۱۸)؛ جین و همکاران (۲۰۱۷)؛ آدینگتون و تران (۲۰۰۹) و افشاری (۱۳۹۸) همسو است. از دیدگاه علوم شناختی، می‌توان اشاره کرد که سازگاری اجتماعی به‌عنوان دسته‌ای از طرح‌های مبتنی بر پردازش اطلاعات که شامل تجسم‌ها و فرآیندهای نمادین و غیر نمادین است شناخته می‌شود؛ بنابراین، هرگونه آسیب به ظرفیت‌های پردازش شناختی مبتنی بر عدم موفقیت در شناخت، ممکن است یک عامل خطر بالقوه برای افراد زیادی باشد که منجر به رفتارها و مشکلات پرخطر خواهد شد (سنگانی و همکاران، ۲۰۱۹). رویکرد فراشناختی بر این باور است که افراد به دلیل آنکه فراشناخت‌های آن‌ها به الگوی خاص پاسخ‌دهی هیجانی به تجربه‌های درونی منجر می‌شود که موجب تداوم هیجان منفی و تقویت باورهای منفی می‌شود، در دام ناراحتی‌های هیجانی گرفتار می‌شوند (ولز، ۲۰۰۹). از سوی دیگر راهبردهای فراشناختی مثبت به دانش‌آموزان در درک و ارزیابی اینکه آیا به اهداف خود دست یافته‌اند و راهبردهای شناختی مورد استفاده در فرایند یادگیری و تفکر فعال شده است، کمک می‌کند (گیرلیا و اوزترک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷)؛ در جهت تبیین نتایج می‌توان گفت سازگاری اجتماعی می‌تواند یک عامل متأثر از فرایندهای فراشناختی باشد و هسته اصلی دیدگاه‌های فراشناختی، چگونگی پردازش اطلاعات در ذهن و میزان ارزیابی در دستیابی به اهداف است. اگر نظام باورهای دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه کارآمد باشد، اطلاعات به گونه‌ای دقیق در ذهن آن‌ها پردازش می‌شود که نتیجه آن رفتار مطلوب است اما اگر در پردازش‌ها و ادراک مشکلی وجود داشته باشد، نتیجه‌ای جز هیجان‌های ناخوشایند و رفتار مخرب وجود نخواهد داشت.

در ارتباط با رابطه بین ناگویی هیجانی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه، نتایج ضرایب همبستگی نشان داد نمره ناگویی هیجانی به‌طور منفی

با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه مرتبط است. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که نمرات ناگویی هیجانی قدرت پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه را دارند؛ بنابراین یافته‌ها از وجود ارتباط بین ناگویی هیجانی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه حمایت کرده‌اند. این یافته با نتایج پژوهش‌های سالاریان و همکاران، (۲۰۱۹) اکسوز و همکاران (۲۰۱۸) و دهقانی و همکاران (۱۳۹۸) و ترازوی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان گفت که ناگویی هیجانی، سازه‌ای متشکل از دشواری در شناسایی احساس‌ها، توصیف آن‌ها و جهت‌گیری فکر بیرونی است، این نارسایی مانع تنظیم هیجان‌ها می‌شود و سازگاری موفقیت‌آمیز فرد را با اختلال مواجه می‌سازد (فیتز و همکاران، ۲۰۱۸). قابلیت تنظیم هیجان توانایی جداسازی هیجان‌ات را از افکار به دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه می‌آموزد و بدین طریق باعث می‌شود که بار هیجانی افکار غیرمنطقی و ارزیابی‌های ناسالم جدا شده و از شدت دردناک بودن آن‌ها کاسته شود. طبیعی است در چنین موقعیتی، دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری تمایل بیشتری برای انطباق با شرایط، محیط، انتظارات، درخواست‌ها و ساختارهای اجتماعی حاکم نشان دهند تا بر مشکلات ناشی از اختلال غلبه پیدا کنند (بدری، نعمتی و محسنی‌نژاد، ۱۳۹۹). در همین راستا مشاهده شده است دانش‌آموزانی که نمره پایین در ناگویی هیجانی کسب می‌کنند از توانایی ذهنی بیشتر برای پردازش اطلاعات اجتماعی برخوردار هستند. این توانمندی می‌تواند به افراد کمک کند تا درک بهتری از پیامدهای منفی و زیانبار تکلیف تحصیلی داشته باشند و در نتیجه از فشارهای روانی و اجتماعی کمتری در تصمیم‌گیری برخوردار باشند و موفق‌تر عمل کنند؛ در واقع این افراد با فرمول‌بندی و پردازش صحیح اطلاعات و در نظر گرفتن درست و غلط بودن رفتارها در موقعیت‌های مختلف می‌توانند نوع هیجان‌ات خود را بهبود بخشند. به‌طور کلی می‌توان گفت توانمندی هیجانی، روبرو شدن دانش‌آموزان با چالش‌های زندگی را آسان‌تر کرده و سلامت روانی آن‌ها را بهبود می‌بخشد. دانش‌آموزان دارای ناتوانی در تشخیص، شناسایی و

ابراز هیجانات، قادر به ایجاد و حفظ روابط مفید و مؤثر با دیگران نبوده و در نتیجه کاهش تعاملات اجتماعی و عدم رضایت از کیفیت و کمیت روابط را تجربه می‌کنند.

همچنین در مورد رابطه بین همدلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه، نتایج ضرایب همبستگی نشان داد همدلی به‌طور مثبت با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه مرتبط است. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که نمرات همدلی واریانس سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه را تبیین می‌کنند. این یافته‌ها با مطالعات (ظاهر و همکاران، ۱۳۹۵؛ سیمارماتا و راهایو، ۲۰۱۸؛ موسیتو- فرر و همکاران، ۲۰۱۹) همسو است. نظریه‌های زیادی درباره سازوکارهایی که بر اساس آن‌ها همدلی بر رفتار افراد اثرگذار خواهد بود، وجود دارد؛ اما بسیاری از این نظریه‌ها، بر این فرض استوار هستند که میزان بالای همدلی، رفتارهای ضداجتماعی را مهار کرده و احتمالاً رفتارهای مثبت اجتماعی را ارتقا می‌دهد. دلیل این امر آن است که انسان دارای همدلی بالا توانایی احساس کردن و یا درک نمودن احساس‌های منفی دیگران (هم‌چون ترس و افسردگی) را دارد؛ بنابراین به دنبال کاهش رنج هم‌نوعان خود است که این عمل می‌تواند بنا بر دلایل نوع‌دوستانه صورت می‌گیرد (مانند یاری‌رساندن به دیگران) و یا برای اهداف خودمحورانه باشد (مانند کاهش تنیدگی ناشی از حس همدلی)، در این صورت فرد با همدلی بالا از احساسات مثبت و رضایت‌بخش خود از عمل همدلانه پاداش می‌گیرد (جولیف و فارینگتن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). همدلی ظرفیت بنیادین افراد است که به تنظیم روابط، حمایت از فعالیت‌های مشترک و انسجام گروهی کمک می‌کند؛ این توانایی در زندگی اجتماعی افراد نقش اساسی ایفا می‌کند (رایفی، کتلاز و ویفرنیک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). همچنین به افراد کمک می‌کند تا در سایه حمایت‌های اجتماعی و عاطفی سایر افراد با مشکلات بهتر کنار بیایند و آسیب‌پذیری روانی را به‌شدت کاهش می‌دهد (ایرانی، ۲۰۱۸). همچنین روابط اجتماعی و همدلی با افراد موجود در محیط‌های مختلف زندگی فرصت‌هایی را برای افراد جهت بحث و بررسی در مورد حوادث تنش‌زا ایجاد می‌کند و افراد می‌توانند با بیان احساس خود و دریافت و درک احساس و تجربه

1. Jolliffe & Farrington

2. Rieffe, Ketelaar & Wiefferink

همدیگر در زمینه برخورد با موارد تنش‌زای یکسان یا مشابه از تجارب مثبت همدیگر استفاده نمایند و این تجارب مشترک امکان کاهش آزاردهندگی این حوادث را فراهم آورده و افراد را قادر می‌سازد که به جنبه‌های مثبت خود اهمیت دهند و با دید مثبت و خوش‌بینانه‌تری به توانایی‌های خود و مسائل زندگی نگاه کنند (جاهدی و درخشانی، ۱۳۹۸). در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه با همدلی بالا می‌توانند دوستان زیادی برای خود بیابند و در نهایت به طرق مختلف از آن‌ها استفاده کنند. در این صورت، محتمل است سازگاری آن‌ها با شرایط و مطالبات متعدد افزایش یابد. همچنین دانش‌آموزان با همدلی بالا بهتر می‌توانند از هیجانات منفی نظیر اضطراب، افسردگی و تحریک‌پذیری رهایی یابند و در فراز و نشیب‌های زندگی کمتر با مشکلی مواجه شوند و در صورت مواجهه نیز به سرعت می‌توانند از موقعیت‌های دشوار و ناراحت‌کننده رهایی یابند و به ثبات عاطفی و شرایط مطلوب دست یابند.

در مجموع می‌توان گفت که باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی و همدلی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه رابطه داشته و می‌تواند نحوه رفتار فرد در برابر استرس را پیش‌بینی کند. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بود. از جمله اینکه پژوهش روی دانش‌آموزان شهر تبریز انجام شد که تعمیم نتایج را به سایر شهرها با مشکل مواجه می‌کند. از این رو پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه این پژوهش روی دانش‌آموزان در شهرهای دیگر انجام گیرد و یافته‌های آن با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه شود. محدود بودن نتایج پژوهش به دوره تحصیلی و دامنه سنی خاص، محدود بودن ابزار اندازه‌گیری به پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزارها، عدم کنترل نوع ناتوانی یا کم‌توانی یادگیری ویژه از جمله محدودیت‌های مهم این مطالعه به شمار می‌آیند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، از ابزارهای دیگری چون مصاحبه بالینی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود و پژوهش‌های مشابهی با کنترل نوع ناتوانی یادگیری انجام گیرد. در پژوهش فعلی نشان داده شد همدلی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه به‌طور مثبت رابطه دارند. لذا پیشنهاد می‌شود که در یک پژوهش آزمایشی اثربخشی آن را در قالب بسته مداخله‌ای برای مقابله با ناسازگاری‌های این دست از

دانش‌آموزان بررسی شود. طراحی و اجرای پژوهش‌هایی با متغیرهای پیش‌بین در دیگر حوزه‌های شخصیت، همچون صفات بنیادین و سازه‌های کلی شخصیت و وارد کردن متغیرهای هویتی و دموگرافیک به‌عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده در پژوهش‌هایی با اهداف هماهنگ با تحقیق حاضر در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در جهت تعدیل عوامل روان‌شناختی مؤثر بر آن‌ها، می‌توان از جمله پیشنهاد‌های پژوهشی برای محققان این حوزه در پژوهش‌های آتی باشد.

باتوجه به اینکه افراد دارای باورهای فراشناختی مثبت و هیجانانگیز مثبت، در شرایط استرس‌زا مانند موقعیت‌های اجتماعی، از راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار بیشتر استفاده می‌کنند و در پی آن کنترل بهتری بر شرایط دارند؛ در نتیجه پیشنهاد می‌شود روانشناسان و مشاوران با آموزش دادند راهبردهای فراشناختی مناسب و تنظیم هیجانانگیز کم‌کم‌های لازم را انجام دهند. با برگزاری کارگاه‌هایی برای معلمان و والدین و هرآن کس که به نحوی با این دانش‌آموزان سروکار دارند؛ از اهمیت گسترش منابع حمایتی در جهت رفع ناسازگاری‌های احتمالی، اقدامات سازنده‌ای صورت گیرد.

#### تعارض منافع

نویسندگان در این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی نداشتند.

#### سپاسگزاری

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از کلیه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش و از همکاری والدین و مسئولین مراکز کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

#### ORCID

Seifollah Aghajani  <http://orcid.org/0000-0001-9848-9016>  
Matine Ebadi  <http://orcid.org/0000-0003-3915-0789>  
Sanaz Eyni  <http://orcid.org/0000-0003-0135-1470>

## منابع

- افشاری، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی راهبردهای فراشناختی بر بهبود عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با مشکل افت تحصیلی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۵)، ۱۳۳-۱۴۲.
- امیدپور، آرزو، برادران، مجید و رنجبرنوشی، فرزانه. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی آموزش قدردانی بر همدلی و مهارت‌های ارتباطی دختران نوجوان. *فصلنامه پرستاری، مامایی و پیراپزشکی*، ۶ (۱)، ۴۷-۵۷.
- بدری، رحیم، نعمتی، شهروز و محسنی‌نژاد، لیلا. (۱۳۹۹). بررسی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۲۷ (۱۰)، ۱-۷.
- بشارت، محمد علی. (۱۳۹۲). مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو: پرسشنامه، روش اجرا و نمره‌گذاری (نسخه فارسی). *روانشناسی تحولی*، ۳۷ (۱۰)، ۹۰-۹۷.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۱). تحلیلی بر فراشناخت و شناخت‌درمانی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۴ (۴)، ۸-۱.
- ترازی، زهرا، خادمی اشکذری، ملوک، اخوان تفتی، مهناز. (۱۳۹۷). اثربخشی بازآموزی اسنادی و تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۶ (۲)، ۱۵۱-۱۶۱.
- جاهدی، رباب، درخشانی، رضا. (۱۳۹۸). رابطه همدلی و نوع‌دوستی با تاب‌آوری سربازان. *روانشناسی نظامی*، ۱۰ (۴۰)، ۵۷-۶۵.
- دلاور، علی. (۱۳۹۶). *روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.
- دهقانی، یوسف، حکمتیان فرد، صادق، کامران، لیلا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳ (۲)، ۲۲۹-۲۵۰.
- شیرین‌زاده دستگیری، صمد، گودرزی، محمدعلی، غنی‌زاده، احمد و تقوی، سیدمحمدرضا. (۱۳۸۷). مقایسه باورهای فراشناختی و مسئولیت‌پذیری در بیماران مبتلا به اختلال



پیش‌بینی سازگاری اجتماعی براساس باورهای فراشناختی...؛ آقاجانی و همکاران | ۲۱۱

وسواسی- اجباری، اختلال اضطراب منتشر و افراد بهنجار. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴(۱)، ۴۶-۵۵.

طاهر، محبوبه، ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش همدلی و آموزش مدیریت خشم بر رویکرد شناختی- رفتاری بر سازگاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۵(۱)، ۲۶-۴۷.

علی‌مرادی، مهناز، قربان شیرودی، شهره، خلعتبری، جواد و رحمانی، محمدعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی بازی‌درمانی بر خودتوانمندسازی اجتماعی و ناگویی هیجانی دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری خاص. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۶۰(۸)، ۱-۷.

قربانی، نجمه؛ و جباری، سوسن. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش نظریه ذهن بر کارکرد اجرایی دانش‌آموزان پسر با ناتوانی یادگیری. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۸(۳۱)، ۲۳۷-۲۵۹.

گلستانی جهرمی، فاطمه، شهنی بیلاق، منیجه، بهروزی، ناصر و امیدیان، مرتضی. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش برنامه پیشگیری از قلدری بر سازگاری، همدلی و قلدری دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اهواز. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۱۸۳-۲۰۴.

Addington, J., & Tran, L. (2009). Using the brief core schema scales with individuals at clinical high risk of psychosis. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37(2), 227.

Afeli, S. A. (2019). Academic accommodation strategies for pharmacy students with learning disabilities: What else can be done? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11 (8), 751-756.

Afshari, A. (2019). To investigate the effectiveness of meta-cognitive strategies on improving academic performance and social adjustment of students with academic failure. *Education Strategies in Medical Sciences*, 12 (5), 133-142. [In Persian]

Alimoradi, M., Ghorbanshiroudi, S., Khalatbari, J., & Rahmani, M.A. (2018). The effectiveness of play Therapy on self-empowerment and alexithymia of female students with specific learning disorder. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 8(60), 1-7. [In Persian]

Ana, P.N., Patrícia, A.P., Simone, A.L., & Simone, R. (2018). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral*, 26(1), 54-60.

Austin, S. F., Mors, O., Nordentoft, M., Hjorthøj, C. R., Secher, R. G., Hesse, M., ... & Wells, A. (2015). Schizophrenia and metacognition: an investigation of course of illness and metacognitive beliefs within a

- first episode psychosis. *Cognitive Therapy and Research*, 39(1), 61-69.
- Aydın, O., Balıkcı, K., Çökmüş, F.P., & Ünal Aydın, P. (2019). The evaluation of metacognitive beliefs and emotion recognition in panic disorder and generalized anxiety disorder: effects on symptoms and comparison with healthy control. *Nordic Journal of Psychiatry*, 1-9.
- Badri, R., Nemati, S., & Mohseni Nezhad, L. (2020). Investigating emotion regulation skills training on academic adjustment in students with specific learning disabilities. *MEJDS*, 10, 127-127. [In Persian]
- Bell, H.M. (1962). *The adjustment inventory: adult form*. Palo Alto: Consulting Psychological Press.
- Besharat, M.A. (2013). Toronto Alexithymia Scale: Questionnaire, instruction and scoring (Persian Version). *Journal of Developmental Psychology*, 37(10), 90-92. [In Persian]
- Bright, M., Parker, S., French, P., Fowler, D., Gumley, A., Morrison, A. P., ... & Wells, A. (2018). Metacognitive beliefs as psychological predictors of social functioning: An investigation with young people at risk of psychosis. *Psychiatry Research*, 262, 520-526.
- Catalano, R.F., Skinner, M.L., Alvarado, G., Kapungu, C., Reavley, N., Patton, G.C., & et al. (2019). Positive youth development programs in low-and middle-income countries: a conceptual framework and systematic review of efficacy. *Journal of Adolescent Health*, 65(1), 15-31.
- Chambrier, A.F., & Zesiger, P. (2018). Is a fact retrieval deficit the main characteristic of children with mathematical learning disabilities? *Acta Psychologica*, 190(1), 95-102.
- Crane, N., Zusho, A., Ding, Y., & Cancelli, A. (2017). Domain-specific metacognitive calibration in children with learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 50(1), 72-79.
- Dehghani, Y., Hekmatian Fard, P., & Kamran, L. (2019). The effectiveness of emotion regulation training on improving adjustment and social adequacy of students with learning disabilities. *Journal of Applied Psychology*, 13 (2), 229-250. [In Persian]
- Ellis, D.M., & Hudson, J.L. (2010). The metacognitive model of generalized anxiety disorder in children and adolescents. *Cognitive and Behavioral Practice*. 13(4), 151-163.
- Fietz, J., Valencia, N., & Silani, G. (2018). Alexithymia and autistic traits as possible predictors for traits related to depression, anxiety, and stress: A multivariate statistical approach. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24 (4), 901-908.

- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97-105.
- Girliya, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 93-102.
- Golestan, F., Shahani yeylagh, M., Behrozi, N., & Omidian, M. (2017). The effect of bullying prevention program training on bullying, adjustment and empathy among middle school female students, in Ahvaz. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 183-204. [In Persian]
- Haddadian, F., Majidi, A., & Maleki, H. (2012). The effectiveness of self-instruction technique on improvement of reading performance and reduction of anxiety in primary school students with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5366-5370.
- Irani, A. S. (2018). Positive Altruism: Helping that Benefits Both the Recipient and Giver.
- Jahedi, R., Derakhshani, R. (2020). The relationship between empathy and altruism with resilience among soldiers. *Military Psychology*, 10(40), 57-65. [In Persian]
- Jain, D., Tiwari, G.K., & Awasthi, I. (2017). Impact of metacognitive awareness on academic adjustment and academic outcome of the students. *The International Journal of Indian Psychology*, 5(1), 123-138.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 1-11.
- Klapp, A. (2016). The importance of self-regulation and negative emotions for predicting educational outcomes and self-handicapping—Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory and upper secondary school. *Learning and Individual Differences*, 52(8), 29-38.
- Krapic, N., Hudek-Knezvic, J., & Kardum, I. (2015). *Stress in adolescence: effects on development*. In: Wright JD, editor. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences 2 nd ed. Oxford, UK: Elsevier.
- Lee, C., Sung, Y.T., Zhou, Y., & Lee, S. (2018). The relationships between the seriousness of leisure activities, social support and school adaptation among Asian international students in the US. *Leisure Studies*, 37, 197-210.
- MacDonald, H.Z., & Price, J.L. (2019). The role of emotion regulation in the relationship between empathy and internalizing symptoms in college students. *Mental Health & Prevention*, 13, 43-49.

- Mazzocco, M.M., & Hanich, L.B. (2010). Math achievement, numerical processing, and executive functions in girls with Turner syndrome: Do girls with Turner syndrome have math learning disability?. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 70-81.
- Moats, L. C. (2016). Learning disabilities. Offers a wide range of fact sheets online. *Journal of American Educator*, 23(2), 12-22, 42-43.
- Murugan, P. V. (2017). Mental health and adjustment of higher secondary school students. *Journal on Educational Psychology*, 11(2), 29-35.
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibáñez, M., León-Moreno, C., & García, O. (2019). Is school adjustment related to environmental empathy and connectedness to nature? *Psychosocial Intervention*, 28: 101-110.
- Oksüz, E., Mersin, S., & Ozcan, C.T. (2018). Childhood traumatic experiences, alexithymia, and resilience in patients with adjustment disorder. *Gulhane Medical Journal*, 60, 97-102.
- Omidpoor, A., Baradaran, M., & Ranjbar Noshari, F. (2020). Evaluation of the effects of gratitude training on empathy and communication skills of female adolescents. *Scientific Journal of Nursing, Midwifery and Paramedical Faculty*, 6 (1), 47-57. [In Persian]
- Opondo, C. M., Raburu, P.A., & Aloka, P.J.O. (2017). Influence of age on adjustment of readmitted teenage mothers in secondary schools Kenya: A case study of Ugenya sub-country. *International Journal of Current Research*, 9(11), 60812-60818.
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362-367.
- Salarian, F., Homayouni, A.R., & Sadeghi, J. (2019). Predicting social adjustment in university students based on alexithymia and psychological vulnerability. *Journal of Sociological Studies of Youth*, 10(35), 97-106.
- Sangani, A., Makvandi, B., Asgari, P., & Bakhtiarpour, S. (2019). Modeling structural relationships of metacognitive states with tendency to virtual networks through mediating of social adjustment in gifted Students. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, 6(3), 149-158.
- Saunders, L., & Knight, R.A. (2017). City SCaPE: Moving beyond indifference in education for pre-registration nurses about learning disability. *Nurse Education in Practice*, 26(1), 82-88.
- Schwartz, F., Epinat-Duclos, J., Leone, J., Poisson, A., & Prado, J. (2018). Impaired neural processing of transitive relations in children with math learning difficulty. *NeuroImage: Clinical*, 20, 1255-1265.

- Shankar Srivastava, P. (2018). Social adjustment problems of school going academic achievers. *International Journal of Academic Research and Development*, 3(1), 164-166.
- Shirinzadeh Dastgiri, S., Gudarzi, M.A., Ghanizadeh, A., & Taghavi, S.M.R. (2008). Comparison of metacognitive and responsibility beliefs in patients with obsessive-compulsive disorder, generalized anxiety disorder and normal individuals. *Iranian Journal of Psychiatry & Clinical Psychology*, 14(1), 46-55. [In Persian]
- Simarmata, E.R., & Rahayu, A. (2018). Correlation between assertiveness and empathy with adolescent's social adjustment in social home of south Jakarta. *Social Science, Education and Humanities Research*, 139.
- Spada, M.M., Nikcevic, A.V., Moneta, G.B., & Wells, A. (2008). Meta cognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences*, 44 (5), 1172-1181.
- Taher, M., Abolghasemi, A., & Narimani, M. (2016). The efficacy of empathy and anger management training based on cognitive-behavioral approach on adjustment in children with oppositional defiant disorder. *Journal of School Psychology*, 5(1), 26-47. [In Persian]
- Torabi, Z., Khademi Ashkzi, M., & Akhavan, M. (2018). Effectiveness of attributional retraining and emotion regulation on reduction of academic burnout and improvement of social adjustment in students with learning disabilities. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 16(2), 151-161. [In Persian]
- Vanheule, S., Desmet, M., Meganck, R., & Bogaerts, S. (2007). Alexithymia and interpersonal problems. *Journal of Clinical Psychology*, 63(1), 109-117.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaiean, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1–11.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. New York: Guilford Press.
- Wells, A., & Cartwright-Hatto, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 385-396.

- Wells, A., & King, P. (2006). Metacognitive therapy for generalized anxiety disorder: An open trial. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 37(3), 206-212.
- Wells, A., Fisher, P., Myers, S., Wheatley, J., Patel, T., & Brewin, C. R. (2009). Metacognitive therapy in recurrent and persistent depression: A multiple-baseline study of a new treatment. *Cognitive therapy and research*, 33(3), 291-300.
- Winter, L., Naumann F., Olsson, K., Fuge, J., Hoepfer, M.M., & Kahl, K.G. (2020). Metacognitive therapy for adjustment disorder in a patient with newly diagnosed pulmonary arterial hypertension: A case report. *Frontiers in Psychology*, 11, 143.
- Zhang, S., Liu, J., Wang, J., Xia, X., Zhang, L., Liu, L., & Jiang, T. (2019). Developing and validating the learning disabilities screening scale in Chinese elementary schools. *International Journal of Educational Research*, 96, 91-99.

**استناد به این مقاله:** آقاجانی، سیف‌اله، عینی، ساناز، عبادی، متینه. (۱۴۰۰). پیش‌بینی سازگاری اجتماعی براساس باورهای فراشناختی، ناگویی هیجانی و همدلی در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ویژه، *روان‌شناسی افراد/استثنایی*، ۱۱(۴۲)، ۱۸۷-۲۱۶.  
DOI: 10.22054/JPE.2021.60353.2315



Psychology of Exceptional Individuals is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.