نقش طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری

دکتر یوسف دهقانی[1] و صادق حکمتیان فرد[2]

تاریخ دریافت.: ۱۳۹۸/۴/۲۳ تجدیدنظر: ۱۳۹۸/۸/۲۳
پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۱۰/۲۷

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی نقش طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انجام گرفته است. **روش:** روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعهٔ آماری پژوهش را کلیهٔ دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مرکز اختلال یادگیری شهر بوشهر تشکیل می‌دهد. برای نمونهٔ پژوهش ۲۳۲ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده‌اند. جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسش‌نامه‌های طرح‌وارهٔ یانگ (۱۹۹۹)، سیستم‌های فعال‌سازی-بازداری رفتاری کارور و وایت (۱۹۹۴)، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۲) و اضطراب اجتماعی کانور، دیویدسون، چرچیل، شرود و فوا (۲۰۰۰) انجام گرفته است. داده‌های حاصل از اجرای پرسش‌نامه‌ها با استفاده از روش آماری رگرسیون تجزیه و تحلیل شده است. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان می‌دهد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نقش دارند. **نتیجه‌گیری:** با توجه به نقش طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در بروز و نگهداری اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، می‌توان با شناسایی آنها برای پیشگیری از اختلال اضطراب اجتماعی این دانش‌آموزان اقدام کرد.

واژه‌های کلیدی: *اختلال یادگیری، اضطراب اجتماعی، تنظیم شناختی هیجان، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری، طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه.*

۱. **نویسندهٔ مسئول:** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران
۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران

The Role of Early Maladaptive Schemas, Behavioral Activation-Inhibition System and Cognitive Emotion Regulation Strategies in Predicting the Social Anxiety within the Students with Learning Disorder

Yousef Dehghani, Ph.D,
Sadegh Hekmatiyan Fard, M.A

Received: 07. 14.2019 **Revised: 11.14.2019**
Accepted: 01.17.2020

Abstract

Objective: The purpose of this study is to investigate the role of early maladaptive schemas, behavioral activation-inhibition system and cognitive emotion regulation strategies in predicting the social anxiety within the students with learning disorder. **Method:** The research method was descriptive and correlational. The population was all the students referring to Learning Disorder Center in Bushehr. From this, 232 students was selected using available sampling method. The research instruments consisted of Young Schema (1999), Behavioral Activation-Inhibition Systems (Carver & White, 1994), Cognitive Emotion Regulation Strategies (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2002) and Social Anxiety (Connor, Davidson, Churchill, Sherweed & Foa, 2000) Questionnaires. To analyze the data, regression analysis was used. **Results:** The results showed that early maladaptive schemas, behavioral activation-inhibition system and cognitive emotion regulation strategies had some role in predicting the social anxiety within the students with learning disorder. C**onclusion:** Regarding the role of the early maladaptive schemas, behavioral activation-inhibition system and cognitive emotion regulation in revealing and maintaining the social anxiety within the students with learning disorder, we can prevent the social anxiety disorder to appear in these students, if we can identify them.

Keywords: *Learning disorder, social anxiety, cognitive emotion regulation, behavioral activation-inhibition system, early maladaptive schemas.*

1. Corresponding author: Assistant Professor in Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Persian Gulf University, Bushehr, Iran. **E-mail:**ydehghani@pgu.ac.ir
2. M.A. in Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Persian Gulf University, Bushehr, Iran

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

مقدمه

اختلال یادگیری[1]، از جمله مشکلاتی است که از دیرباز مورد توجه متخصصان روان‌شناسی تربیتی و حتی پزشکی بوده است. مطابق تعریف کمیتهٔ مشترک ملی اختلال یادگیری[2]، اختلال یادگیری به گروه ناهمگنی از اختلالات اطلاق می‌شود که به صورت دشواری جدی در فراگیری و کاربرد گوش دادن، حرف زدن، خواندن، نوشتن و محاسبه تظاهر می‌کند. این اختلالات احتمالاً منشأ عصب‌شناختی داشته دارای یک روند تحولی است که از پیش از دبستان شروع و تا بزرگ‌سالی ادامه پیدا می‌کند (مرازیک، نایدو، بورزا، کوبیتویچ و شرگیل، ۲۰۱۹). این ناتوانی به‌صورت مشکلات یادگیری و نارسایی در کسب مهارت‌های تحصیلی متناسب با سن، در سال‌های اولیهٔ تحصیلی آشکار می‌شود. این مشکلات ارتباطی با ناتوانی‌های ذهنی و اختلال‌های تحولی یا عصبی-حرکتی ندارد (انجمن روان‌پزشکی آمریکا[3]، ۲۰۱۳). اختلال یادگیری تقریباً در ۵ تا ۱۵ درصد جمعیت فراوانی دارد، همچنین این اختلال می‌تواند زمینه ساز اختلالات اضطرابی باشد (چمبریر و زسیگر، ۲۰۱۸؛ چامورو-پریموزیچ و فارنهام، ۲۰۰۹).

شواهد تحقیقاتی بیانگر نقش اضطراب اجتماعی به عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار در پیش‌بینی افت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است (تولین، ۲۰۱۹). اضطراب یکی از شایع‌ترین مشکلات روانی-اجتماعی جوامع به شمار می‌آید. ویژگی اصلی اضطراب، معمولاً یک احساس مبهم، ناخوشایند و فراگیر است که اکثر مواقع با علایمی مثل سردرد، عرق کردن، تپش سریع قلب، احساس تنگی و فشردگی در قفسهٔ سینه، ناراحتی مختصر در معده و عدم آرامش و بی‌قراری و ناتوانی در بی‌حرکتی و آرام نشستن یا ایستادن، همراه است که همگی نشانه‌های آشفتگی در دستگاه عصبی مرکزی است (سادوک، سادوک و دروئیز، ۲۰۱۵؛ ترجمهٔ گنجی، ۱۳۹۴). اختلال اضطراب اجتماعی[4] اختلالی شایع و ناتوان‌کننده و همچنین هزینه‌بر در بین اختلالات روانی محسوب می‌شود. شایان ذکر است که این اختلال می‌تواند با اختلال افسردگی و سایر اختلالات اضطرابی همراه شود و بر بسیاری از جنبه‌های زندگی افراد مبتلا به آن تأثیر بگذارد (آدرکا، ۲۰۱۷). اضطراب اجتماعی به ترس آشکار و پیوسته از موقعیت‌های اجتماعی و عملکردی اطلاق می‌شود که سبب ارزیابی منفی در مورد شرکت در موقعیت‌های ارتباطی شده و می‌تواند به دورافتادگی و جدایی فرد از اجتماع منجر گردد. همچنین در صورت عدم درمان مناسب، این اختلال می‌تواند به‌صورت کاملاً مزمن و ناتوان‌کننده‌ای دربیاید و موجب تنش و استرس بسیار حتی در روابط و فعالیت‌های روزمرهٔ فرد شود (انجمن روان پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). مطالعات اخیرِ همه‌گیرشناسی نشان می‌دهد که شیوع اضطراب اجتماعی در جمعیت عمومی در طول عمر دارای دامنه‌ای از ۲/۴ تا ۱۶ درصد است (جی، آنتونی، کورنر و آیکن، ۲۰۱۲) و در میان جمعیت نوجوانان و کودکان شایع‌تر است (لای و کلارک، ۲۰۱۸).

تحقیقات نشان می‌دهد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه[5] می‌تواند زمینه‌ای برای تشدید اختلالات اضطرابی باشد (آلفانو و بیدل، ۲۰۱۷؛ اسپنس و رابی، ۲۰۱۶؛ وینر و جان، ۲۰۱۴). طرح‌واره‌ها الگوها یا درون‌مایه‌های عمیق و فراگیری هستند که از خاطره‌ها، هیجان‌ها، شناخت‌واره‌ها و احساس‌های بدنی تشکیل شده‌اند؛ معمولاً در دوران کودکی و نوجوانی شکل گرفته‌اند، در مسیر زندگی تداوم دارند و به شدت ناکارآمد هستند (گنگ و چان، ۲۰۱۸). در حوزهٔ رشد شناختی طرح‌واره را به صورت قالبی در نظر می‌گیرند که بر اساس واقعیت یا تجربه شکل می‌گیرد تا به افراد کمک کند که تجارب خود را تبیین کنند. طرح‌واره‌های ناسازگار الگوهای هیجانی و شناختی خود آسیب‌رسان در فرد هستند که در ابتدای رشد و تحول در ذهن شکل گرفته و در مسیر زندگی تکرار می‌شوند (ترنر، آسپین و گیلمن، ۲۰۱۹).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

طرح‌واره‌های اولیه باورهایی هستند که افراد دربارهٔ خود، دیگران و محیط دارند و به طور معمول از ارضا نشدن نیازهای اولیه به خصوص نیازهای عاطفی در دوران کودکی سرچشمه می‌گیرند (باگ، کاکس، یانگ و کلی، ۲۰۱۹). از آنجا که طرح‌واره‌ها همانند چارچوبی برای پردازش اطلاعات به کار می‌روند و تعیین‌کنندهٔ واکنش‌های عاطفی افراد نسبت به موقعیت‌های زندگی و روابط بین فردی هستند، گفته شده است که با رضایت از زندگی رابطه دارند؛ به عنوان مثال، کسانی که از زندگی خود رضایت دارند، اطلاعات مربوط به زندگی‌شان را به شکلی طبقه‌بندی می‌کنند که منتهی به نتایج لذت‌بخشی شود، اما کسانی که از زندگی خود راضی نیستند، به جنبه‌های منفی زندگی مثل افکار منفی، افسردگی و اضطراب اجتماعی گرایش بیشتری دارند (خورشیدزاده، برجعلی، سهرابی و دلاور،۱۳۹۰). همچنین کسانی که از طرح‌واره‌های ناسازگار به طور افراطی استفاده می‌کنند، بیشتر تحت تأثیر حوادث منفی زندگی قرار می‌گیرند (ترنر و همکاران، ۲۰۱۹).

پژوهش‌های جدید از نقش عوامل مزاجی در بروز و تشدید اضطراب حمایت می‌کند. فعالیت سیستم‌های مغزی-رفتاری یکی از مهمترین عوامل مزاجی است که توسط گری (به نقل از گری و مک‌نوتون، ۲۰۰۰) مطرح شده است. گری و مک‌نگتون (۲۰۰۰) در نظریهٔ حساسیت به تقویت الگوی زیستی ارائه نموده‌اند که شامل سه سیستم مغزی-رفتاری است. به اعتقاد گری و مک‌نوتون (۲۰۰۰) این سیستم‌های مغزی-رفتاری اساس تفاوت‌های فردی هستند و فعالیت هر یک از آنها به فراخوانی واکنش‌های هیجانی متفاوت نظیر ترس و اضطراب می‌انجامد. اولین سیستم، سیستم فعال‌ساز رفتاری به محرک‌های شرطی پاداش و فقدان تنبیه پاسخ می‌دهد. فعالیت و افزایش حساسیت این سیستم موجب فراخوانی هیجان‌های مثبت، رفتار روی‌آورد[۷] و اجتناب فعال[۸]می‌شود. دومین سیستم، سیستم بازداری رفتاری است که به محرک‌های شرطی تنبیه و فقدان پاداش و همچنین به محرک‌های جدید و محرک‌های ترس‌آور ذاتی پاسخ می‌دهد. فعالیت این سیستم موجب فراخوانی حالت عاطفی اضطراب و بازداری رفتاری، اجتناب فعل‌پذیر[۹]، خاموشی، افزایش توجه و برپایی می‌گردد. سومین سیستم، سیستم ستیز-گریز است که ازنظر ساختاری با آمیگدال و هیپوتالاموس مرتبط و به محرک‌های آزارنده حساس می‌باشد. مدل کیمبرل[۱۰] مبتنی بر نظریهٔ حساسیت به تقویت طراحی شده است (کیمبرل، میشل و نلسون- گری،۲۰۱۰). این نظریه بر اساس بیولوژی شخصیت است که سه سیستم عمده را در مغز زیربنای تفاوت‌های فردی می‌داند. این سیستم‌های مغزی عبارت‌اند از سیستم جنگ-گریز-انجماد، سیستم فعال‌سازی رفتاری و سیستم بازداری رفتاری. سیستم فعال‌سازی رفتاری در پاسخ به علائم پاداش و سیستم جنگ-گریز- انجماد به منظور رفتار اجتناب و فرار در پاسخ به محرک‌های آزارندهٔ شرطی و غیرشرطی فعال می‌شود. در مقابل وظیفهٔ اصلی سیستم بازداری رفتاری حل و فصل مناقشات بین اهداف رقابتی (مانند تعارض نزدیکی-اجتناب) است (کیمبرل و همکاران، ۲۰۱۰). مدل کیمبرل مبتنی بر این فرض است که هم علل نزدیک و هم علل دور باعث اختلال اضطراب اجتماعی می‌شود. علل دور شامل عواملی است که به حساسیت زیاد سیستم بازداری رفتاری منجر می‌شود. این مدل فرض می‌کند که تمامی این عوامل به سبک متقابل[۱۱] و پیچیده‌ای با هم تعامل دارند و منجر به ایجاد و تداوم اختلال اضطراب اجتماعی می‌شوند (کیمبرل و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین مطالعات نشان داده است که سیستم بازداری رفتاری و سیستم فعال‌سازی رفتاری می‌تواند اضطراب اجتماعی را پیش‌بینی کند (لی و گومز ، ۲۰۱۴؛ هانت، میشل، کیمبرل و نلسون-گری، ۲۰۱۰).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

هیجان نقش مهمی در اختلال‌های روانی از جمله اختلالات اضطرابی ایفا می‌کند؛ شاید به این خاطر که انسان باید عقلانی و منطقی باشد. تنظیم هیجان[۱۲] به اعمالی اطلاق می‌شود که به منظور تغییر یا تعدیل یک حالت هیجانی به‌کار می‌رود. در متون روان‌شناختی، این مفهوم اغلب به منظور توصیف فرایند تعدیل عاطفهٔ منفی به کار رفته است. هرچند تنظیم هیجان می‌تواند در برگیرندهٔ فرایندهای هشیار باشد، الزاماً نیازمند آگاهی و راهبردهای آشکار نیست (نریمانی، عالی‌ساری نصیرلو و عفت‌پرور، ۱۳۹۶). هیجان‌ها به ندرت بدون همراهی تنظیم هیجان به‌کار برده می‌شود. به عبارت دیگر تنظیم هیجانی یک جنبهٔ ذاتی از گرایش‌های پاسخ هیجانی است. این ارتباط ذاتی بین تولید هیجان و تنظیم مرز مبهمی را ایجاد می‌کند؛ هنگامی که یکی پایان یابد دیگری شروع می‌شود. بعضی‌ها استدلال می‌کنند که تولید و تنظیم هیجان در هم تنیده شده‌اند (گروس و جان، ۲۰۰۳). تنظیم شناختی هیجان یکی از مؤلفه‌های روان‌شناختی مرتبط با اضطراب است. تنظیم شناختی هیجان به راهبردهایی اطلاق می‌شود که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجارب هیجانی استفاده می‌شود (مالزسا، ۲۰۱۹). راهبردهای تنظیم شناختی هیجان کنش‌هایی هستند که نشان دهندهٔ راه‌های کنار آمدن با وضعیت‌های تنش‌زا و اتفاقات ناگوار است (لی، لی، وو و وانگ، ۲۰۱۹). تنظیم هیجان به توانایی شناخت هیجان‌ها و تعدیل تجربه و ابراز هیجان اطلاق می‌شود که از نخستین مراحل رشد و تحول روانی به صورت فراگیر در همهٔ جنبه‌های زندگی به کار بسته می‌شود و همچنین جزیی از فرایند اجتماعی شدن محسوب می‌شود (بشارت و بزازیان، ۱۳۹۳). افرادی که از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان منفی مانند نشخوار فکری، فاجعه‌انگاری و ملامت خویش استفاده می‌کنند، در برابر مشکلات هیجانی آسیب‌پذیر هستند. پژوهش‌ها نشان داده است که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان منفی مانند نشخوار فکری، مقصر دانستن خود، فاجعه‌آمیز پنداری با اختلالات اضطرابی نظیر اضطراب اجتماعی در کودکان رابطه دارد (استراوس، کیویتی و هاپرت، ۲۰۱۹؛ ورنر،گلدین، بال، هیمبرگ و گراس، ۲۰۱۱؛ پورمحسنی‌کلوری، ایرانی‌کلور و طهرانی‌زاده ، ۱۳۹۴). مؤلفه‌های تنظیم شناختی هیجان می‌تواند متغیر نگرانی را در دانش‌آموزان دختر و پسر پیش‌بینی کند. نتایج یک مطالعهٔ دیگر هم نشان می‌دهد که نشخوارفکری و مقصر دانستن خود و دیگران می‌تواند عامل ایجاد نگرانی و اضطراب باشد (میهالکا و ترناوسکا، ۲۰۱۹).

بر اساس نتایج پژوهش‌های قبلی چنین می‌توان گفت که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان از جمله مؤلفه‌های مهم در اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری هستند. پژوهش حاضر از لحاظ بنیادی و کاربردی می‌تواند حائز اهمیت باشد. از لحاظ بنیادی مبانی طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و نقش آنها در بروز مشکلات و مسائل دانش‌آموزان با اختلال یادگیری را روشن خواهد کرد. از لحاظ کاربردی نیز انتظار می‌رود با آشکار ساختن نقش متغیرهای مذکور، اطلاعات مفیدی را در اختیار دست‌اندرکاران آموزش، روان‌شناسان، مشاوران و دیگر متخصصان تعلیم و تربیت قرار دهد. شیوع زیاد اختلال‌های یادگیری در دانش‌آموزان و نیز استفاده از نتایج این پژوهش در زمینهٔ آسیب‌شناسی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری از دیگر ضرورت‌های مهم این مطالعه است. بنابراین هدف پژوهش حاضر این است که آیا طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را پیش‌بینی می‌کند؟

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

روش

طرح کلی این پژوهش با توجه به اهداف و ماهیت آن توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ارجاع داده شده از سوی مدارس به مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷، به تعداد ۵۳۰ نفر بوده است. در این پژوهش با توجه به حجم جامعه و بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۳۲ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و مورد پژوهش قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل سن ۹ تا ۱۱ سال و کسب نمرهٔ هوشبهر بین۸۵ تا ۱۱۵ از مقیاس تجدیدنظرشدهٔ هوشی وکسلر کودکان است. ملاک خروج نیز شامل عدم همکاری کودک یا خانواده در هریک از مراحل پژوهش و داشتن اختلال‌های همراه بوده است. لازم به ذکر است که چندین اصل اخلاقی در رابطه با شرکت‌کنندگان بر این پژوهش حاکم بوده است. این اصول شامل رضایت آگاهانه و داوطلبانه برای شرکت در پژوهش، حصول اطمینان از عدم افشای اطلاعات، حفظ حریم خصوصی و رازداری است.

ابزار

پرسش‌نامهٔ طرح‌وارهٔ یانگ: این پرسش‌نامه توسط یانگ (۱۹۹۹) برای ارزیابی ۱۵ طرح‌وارهٔ ناسازگار اولیه ساخته شده است. این طرح‌واره‌ها عبارتند از: محرومیت هیجانی، طرد/بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی/ بدرفتاری، انزوای اجتماعی/ بیگانگی، نقص/شرم، شکست وابستگی/بی‌کفایتی، آسیب پذیری نسبت به بیماری، خود تحول نایافته/گرفتار، اطاعت، فداکاری بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه/ بیش‌انتقادی، استحقاق/ بزرگ‌منشی و خویشتن‌داری ناکافی. این پرسش‌نامه دارای ۷۵ گویه است. هر پرسش بر اساس یک مقیاس ۶ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود (۱= کاملاً نادرست و ۶= کاملاً درست). چنانچه میانگین هر خرده‌مقیاس بیشتر از ۲/۵ باشد آن طرح‌واره ناکارآمد است. پایایی و روایی این ابزار در پژوهش‌های متعددی به اثبات رسیده است (اویی و بارانوف، ۲۰۰۷). هنجاریابی این پرسش‌نامه در ایران توسط آهی (۱۳۸۵) در دانشگاه‌های تهران انجام شده است. در پژوهش حاضر این پرسشنامه توسط معلم تکمیل شد و روایی همسانی درونی و ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۹ به دست آمده است.

مقیاس سیستم‌های فعال‌سازی-بازداری: این مقیاس توسط کارور و واایت[۱۳] (۱۹۹۴) ساخته شده است و شامل ۲۰ پرسش خود اظهاری است. زیرمقیاس بازداری رفتاری در این پرسش‌نامه شامل ۷ گویه است که حساسیت سیستم بازداری رفتاری یا پاسخ‌دهی به تهدید و احساس اضطراب هنگام رویارویی با نشانه‌های تهدید را اندازه می‌گیرد. زیرمقیاس فعال‌سازی رفتاری شامل ۱۳ گویه است و حساسیت سیستم فعال‌ساز رفتاری را اندازه می‌گیرد. آزمودنی‌ها به این سؤال‌ها در مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای از درست نیست (نمرهٔ ۱) تا کاملاً درست است (نمرهٔ ۴) پاسخ می‌دهند. ثبات درونی بازداری رفتاری ۰/۷۲ و روایی افتراقی آن با اضطراب ۰/۵۵ گزارش شده است (لوکستون و داو، ۲۰۰۱) ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های بازداری و فعال‌سازی نیز به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۱ گزارش شده است (موریس، میسترز و اسپیندر، ۲۰۰۵). محمدی(به نقل از قدیری‌ذبیحی، ابوالقاسمی و آقاجانی، ۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس و خرده‌مقیاس سیستم بازداری رفتاری، حساسیت به پاداش، سائق و جستجوی سرگرمی را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۹، ۰/۸۷، ۰/۷۴ و ۰/۶۵ گزارش کرده‌اند. در تحقیق حاضر این پرسشنامه توسط معلم تکمیل شد و ضرایب کل همسانی درونی و آلفای کرونباخ پرسش‌نامهٔ مذکور به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۳ به دست آمده است.

پرسش‌نامهٔ راهبردهای تنظیم شناختی هیجان توسط گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون[۱۴] (۲۰۰۲)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

تدوین شده و یک پرسش‌نامهٔ چندبعدی است که جهت شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی استفاده می‌شود. برخلاف سایر پرسش‌نامه‌های مقابله‌ای که به صورت آشکار بین افکار فرد و اعمال واقعی وی تمایز قائل نمی‌شوند، این پرسش‌نامه افکار فرد را پس از یک تجربهٔ منفی یا وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. این پرسش‌نامه شامل ۹ زیرمقیاس و ۱۸ گویه است. پاسخ‌های این پرسش‌نامه در یک پیوستار ۵ درجه‌ای از «همیشه» (نمرهٔ ۵) تا «هرگز» (نمرهٔ ۱) جمع آوری می‌شود. سؤالات پرسش‌نامه این موضوع را بررسی می‌کنند که فرد در برخورد با هر یک از رویدادهای تنش‌زا و تهدیدکننده به چه چیزی فکر می‌کند. پژوهش‌های مربوط به پرسش‌نامهٔ تنظیم شناختی هیجان نشان داده‌اند که تمامی زیرمقیاس‌های این آزمون از همسانی درونی خوبی برخوردار بوده و دامنهٔ ضریب پایایی زیرمقیاس‌های آن با روش آلفای کرونباخ از ۰/۶۷ تا ۰/۹۱ گزارش شده است (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۲). در مطالعهٔ بشارت (۱۳۹۵) روایی محتوایی پرسش‌نامهٔ تنظیم شناختی هیجان بر اساس داوری ده نفر از متخصصان روان‌شناسی بررسی و ضرایب توافق کندال برای هر یک از مقیاس‌های خودسرزنش‌گری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کم‌اهمیت‌شماری، فاجعه‌نمایی و دیگرسرزنش‌گری به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۰، ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۸۵و ۰/۸۷ و در سطح $P<۰/۰۰۱$ مورد تأیید قرار گرفته است، همچنین ضرایب پایایی بازآزمایی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۱، ۰/۷۴، ۰/۷۷، ۰/۸۳، ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۷۲ و ۰/۸۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر این پرسشنامه توسط معلم تکمیل شد و ضرایب روایی همسانی درونی و (پایایی آلفای کرونباخ) برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۱ و (۰/۷۹)، ۰/۸۳ و (۰/۷۸)، ۰/۷۶ و (۰/۸۰)، ۰/۷۷ و (۰/۷۴)، ۰/۷۳ و (۰/۷۵)، ۰/۷۸ و (۰/۷۱)، ۰/۷۲ و (۰/۷۷)، ۰/۸۲ و (۰/۷۵) و ۰/۸۱ و (۰/۷۸) حاصل شده است.

پرسش‌نامهٔ اضطراب اجتماعی: این پرسش‌نامه توسط کانور، دیویدسون، چرچیل، شرود و فوا[۱۵] (۲۰۰۰) به منظور ارزیابی اضطراب اجتماعی تهیه شده است. تلویحات بالینی این پرسش‌نامه بیانگر آن است که در سه حیطهٔ علایم بالینی ترس، اجتناب و علایم فیزیولوژیکی اطلاعاتی را ارائه می‌کند و دارای مزیت‌های علمی کوتاه بودن، سادگی و آسانی نمره‌گذاری است. این ابزار با دارا بودن ویژگی‌های باثبات روان‌سنجی، می‌تواند به عنوان یک ابزار معتبر برای سنجش شدت علایم اضطراب اجتماعی به‌کار رود. به‌علاوه می‌تواند به عنوان یک ابزار غربالگری و برای آزمودن پاسخ به درمان در اختلال اضطراب اجتماعی کاربرد داشته باشد و در نهایت این مقیاس می‌تواند درمان‌های با کارایی متفاوت را از هم تمیز دهد (کانور و همکاران، ۲۰۰۰). این پرسش‌نامه ۱۷ گویه دارد و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت (نمرهٔ ۰= «به هیچ وجه» تا نمرهٔ ۴= «خیلی زیاد») است. پرسش‌نامهٔ مذکور از اعتبار و روایی زیادی برخوردار است. اعتبار آن با روش بازآزمایی در گروه‌های با تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی برابر با ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ بوده و ضریب همسانی درونی آن (ضریب آلفا) در یک گروه بهنجار ۰/۹۴ گزارش شده است و برای مقیاس‌های فرعی ترس ۰/۸۹، اجتناب ۰/۹۱ و ناراحتی فیزیولوژیکی ۰/۸۰ گزارش شده است. روایی سازه در مقایسهٔ نتایج این آزمون در دو گروه از آزمودنی‌های با تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی و آزمودنی‌های گروه افراد بهنجار بدون تشخیص روان‌پزشکی بررسی شده است که نتایج آزمون بین دو گروه تفاوت معناداری را با هم نشان می‌دهد؛ این خود حاکی از اعتبار سازهٔ مذکور است (کانور و همکاران، ۲۰۰۰). در پژوهشی دیگر (امیری، امیری و شاهقلیان، ۱۳۹۵) روایی همسانی درونی و ضریب پایایی بازآمایی آن به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۱ به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

دست آمده است. در مطالعهٔ حاضر این پرسشنامه توسط معلم تکمیل شد و روایی همسانی درونی و ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۴ به دست آمده است.

یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه به این شرح است: میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان به ترتیب ۱۰/۵۴ و ۴/۱۲، میزان تحصیلات پدران و مادران آزمودنی‌ها به ترتیب برابر ۳۸ و ۴۱ درصد زیردیپلم و ۶۲ و ۵۹ درصد بالای دیپلم، ۲۰/۲ درصد با وضعیت اقتصادی پایین و ۷۹/۸ درصد با وضعیت اقتصادی متوسط و بالا، ۳۸/۱۱ درصد از دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی، ۳۵/۱۸، درصد مبتلا به اختلال ریاضی، و ۲۶/۷۱ درصد مبتلا به نارسانویسی.

جدول۱. میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمرهٔ کسب شدهٔ دانش‌آموزان در متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	بیشینه مقدار	کمینه مقدار
اضطراب اجتماعی	۳۱/۲۲	۴/۵۳	۱۵	۴۳
بریدگی و طرد	۴۸/۳۲	۱۱/۳۱	۹۵	۳۶
خودگردانی و عملکرد مختل	۳۷/۶۱	۹/۴۶	۷۵	۱۸
محدودیت‌های مختل	۲۸/۵۶	۶/۲۷	۴۲	۱۳
دیگر جهت‌مندی	۲۴/۱۶	۷/۳۷	۴۳	۹
گوش به زنگی افراطی و بازداری	۲۳/۶۴	۸/۳۷	۴۴	۱۲
بازداری رفتار	۱۷/۱۵	۵/۰۹	۲۴	۸
فعال‌سازی رفتار	۳۵/۱۲	۴/۱۸	۳۷	۲۲
تنظیم شناختی مثبت	۵۲/۱۸	۱۱/۰۳	۶۷	۲۷
تنظیم شناختی منفی	۳۹/۵۶	۷/۱۲	۶۵	۱۶

بر اساس جدول ۱، میانگین و انحراف معیار شرکت‌کنندگان در مقیاس اضطراب اجتماعی ۳۱/۲۲ و ۴/۵۳، بریدگی و طرد ۴۸/۳۲ و ۱۱/۳۱، خودگردانی و عملکرد مختل ۳۷/۶۱ و ۹/۴۶، محدودیت‌های مختل ۵۶/ ۲۸ و ۶/۲۷، دیگر جهت‌مندی ۲۴/۱۶ و ۷/۳۷، گوش‌به‌زنگی افراطی و بازداری ۲۳/۶۴ و ۸/۳۷، بازداری رفتاری ۱۷/۱۵ و ۵/۰۹، فعال‌سازی رفتار ۳۵/۱۲ و ۴/۱۸، تنظیم شناختی مثبت ۵۲/۱۸ و ۱۱/۰۳، تنظیم شناختی منفی ۳۹/۵۶ و ۷/۱۲ است. به منظور بررسی ارتباط بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۲ و ۳ ارائه می‌شود.

جدول۲. ضرایب همبستگی بین سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با اضطراب اجتماعی

متغیر	مؤلفه		اضطراب اجتماعی		
			ترس	اجتناب	ناراحتی فیزیولوژیک
سیستم بازداری	حساسیت به تنبیه	r	۰/۵۷	۰/۳۲	۰/۳۸
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	حساسیت به پاداش	r	۰/۱۲	-۰/۰۵	۰/۲۱
		p	۰/۱۲	۰/۳۲	۰/۰۷
سیستم فعال سازی رفتار	سایق	r	-۰/۲۵	-۰/۱۸	-۰/۲۱
		p	۰/۲۳	۰/۱۳	۰/۰۹
	جستجوی سرگرمی	r	-۰/۰۷	-۰/۳۸	-۰/۱۴
		p	۰/۱۴	۰/۰۷	۰/۱۱
طرحواره ناسازگار اولیه	بریدگی و طرد	r	۰/۲۵	۰/۳۲	۰/۴۳
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	خودگردانی و عملکرد مختل	r	۰/۳۶	۰/۴۱	۰/۲۸
		p	۰/۰۰۵	۰/۰۰۵	۰/۰۰۵
	محدودیت‌های مختل	r	۰/۴۵	۰/۳۹	۰/۲۷
		p	۰/۰۰۵	۰/۰۰۵	۰/۰۰۵
	دیگر جهت‌مندی	r	۰/۳۴	۰/۲۹	۰/۳۷
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	گوش به زنگی افراطی و بازداری	r	۰/۲۸	۰/۴۱	۰/۵۳
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

نتایج جدول ۲ بیانگر همبستگی معنادار بین همهٔ مؤلفه‌های سیستم بازداری رفتار و طرح‌وارهٔ ناسازگار اولیه با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است، اما بین مؤلفه‌های سیستم فعال‌سازی رفتار و اضطراب اجتماعی ارتباط معناداری وجود ندارد.

جدول ۳. ضرایب همبستگی بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با اضطراب اجتماعی

متغیر	مؤلفه		اضطراب اجتماعی		
			ترس	اجتناب	ناراحتی فیزیولوژیک
راهبردهای تنظیم شناختی هیجان	ملامت خویش	r	۰/۳۵	۰/۳۲	۰/۳۷
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	پذیرش	r	۰/۱۶	۰/۱۵	۰/۱۹
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	نشخوار فکری	r	۰/۳۹	۰/۳۸	۰/۳۵
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	تمرکز مجدد مثبت	r	-۰/۲۸	-۰/۳۲	-۰/۳۵
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	تمرکز مجدد برنامه‌ریزی	r	۰/۱۹	-۰/۱۶	-۰/۱۴
		p	۰/۳۲	۰/۲۵	۰/۰۹
	ارزیابی مجدد مثبت	r	-۰/۲۱	-۰/۱۹	-۰/۱۵
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	دیدگاه‌سازی	r	-۰/۱۶	-۰/۱۵	-۰/۱۴
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	فاجعه‌سازی	r	۰/۲۸	۰/۲۲	۰/۲۶
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	ملامت دیگران	r	۰/۳۵	۰/۲۹	۰/۴۱
		p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشخص می‌باشد، بین همهٔ مؤلفه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و اضطراب اجتماعی رابطهٔ معنادار وجود دارد ($p<۰/۰۰۱$).

در راستای آزمون فرضیهٔ اصلی پژوهش مبنی بر قابلیت پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان بر اساس طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شده است. پیش‌فرض‌های عمدهٔ استفاده از تحلیل رگرسیون از طریق بررسی اندازهٔ نمونه، داده‌های پرت، خطی بودن ارتباط متغیرهای پیش‌بین با ملاک، هم‌خطی چندگانه، یکسانی پراکندگی و استقلال باقی‌مانده‌ها در خصوص تمامی تحلیل‌ها تأیید می‌شود. برای نمونه بررسی مفروضهٔ هم‌خطی‌بودن نشان می‌دهد که شاخص عامل تورم واریانس (VIF) در دامنهٔ ۱/۲۲ تا ۳/۲۹ و شاخص تولرانس در دامنهٔ ۰/۴۵ تا ۰/۹۶ قرار دارد. از این‌رو می‌توان پذیرفت که متغیرهای پیش‌بین از یکدیگر مستقل هستند و هم‌خطی بودن چندگانه اتفاق نیفتاده است. پس از تأیید پیش‌فرض‌ها جهت پیش‌بینی اضطراب اجتماعی از طریق متغیرهای پیش‌بین، تحلیل رگرسیون انجام شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

جدول۴. نتایج رگرسیون گام به گام پیش‌بینی اضطراب اجتماعی بر اساس طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان

متغیر ملاک		گام‌ها	R	R^2	نسبت F احتمال p	ضرایب رگرسیون
اضطراب اجتماعی	مدل ۱	طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه	۰/۵۹	۰/۳۵	F= ۱۱/۰۹ p=۰/۰۰۱	B= ۰/۷۶ β= ۰/۴۳ t= ۴/۱۸ p =۰/۰۰۱
	مدل ۲	طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتار	۰/۶۳	۰/۴۰	F= ۱۰/۱۷ p=۰/۰۰۱	B= ۰/۸۱ β= ۰/۵۳ t= ۴/۰۵ p =۰/۰۰۲ B= ۰/۸۲ β= ۰/۵۳ t= ۴/۱۲ p =۰/۰۰۲
	مدل ۳	طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتار راهبردهای تنظیم شناختی هیجان	۰/۶۵	۰/۴۴	F= ۹/ ۱۳ p=۰/۰۰۱	B= ۰/۹۲ β= ۰/۶۷ t= ۳/۹۱ p =۰/۰۰۴ B= ۰/۸۶ β= ۰/۵۶ t= ۴/۰۱ p =۰/۰۲۳ B= -۰/۹۷ β= -۰/۷۱ t=۴/۶۱ p =۰/۰۱۶

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که در گام نخست متغیر طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به تنهایی ۳۵ درصد تغییرات اضطراب اجتماعی دانش‌آموزن را تبیین می‌کند. در گام دوم متغیر سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری وارد معادله شده است که در تعامل با طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه ۴۰ درصد تغییرات اضطراب اجتماعی دانش‌آموزن را پیش‌بینی می‌کند. در گام سوم متغیر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان وارد معادله شده که در تعامل با دو متغیر سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، قادر به پیش‌بینی ۴۴ درصد تغییرات اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتار و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انجام گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری رابطه معناداری وجود دارد، بدین‌معنی که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به طور معناداری اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را پیش‌بینی می‌کند. نتیجهٔ این پژوهش با نتایج تحقیقات آلفانو و بیدل (۲۰۱۷)،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

وینر و جان (۲۰۱۴) و خورشیدزاده، برجعلی، سهرابی و دلاور (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. در تبیین یافتهٔ فوق چنین می‌توان بیان کرد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به عنوان زیر ساخت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری می‌توانند در میزان اضطراب اجتماعی افراد مؤثر باشند. همچنین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به‌عنوان زیرساخت‌های شناختی منجر به تشکیل باورهای غیرمنطقی می‌شوند. طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به عنوان الگوهای فرضی در نظر گرفته می‌شود که به فرد کمک می‌کند تا با نقش میانجی ادراک و به وسیلهٔ هدایت پاسخ‌ها، تجارب خود را توضیح دهند. به عبارت دیگر، طرح‌واره‌ها دارای مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری هستند. هنگامی که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه فعال می‌شوند سطوحی از هیجان منتشر می‌شود و مستقیم یا غیرمستقیم منجر به اشکال مختلفی از آشفتگی‌های روان‌شناختی نظیر افسردگی، اضطراب، پرخاشگری، تعارضات بین‌فردی و مانند آن می‌شود (ترنر و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین می‌توان چنین استدلال کرد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در این دانش‌آموزان، نتیجهٔ تجارب زیان‌بخش نظیر محرومیت محیطی، تحقیر توسط معلمان و هم‌سالان و حوادث استرس‌زا است که دانش‌آموز در دوران تحصیل با این تجارب روبه‌رو بوده است و این تجربه‌ها ناخواسته موجب شکل‌گیری و رشد طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه شده‌اند، به‌طوری که این طرح‌واره‌ها به ایجاد باورهای منفی در مورد خود، دیگران، جهان و دیدگاه‌های بدبینانه نسبت به تحصیل منجر می‌شوند. با درنظر گرفتن اینکه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در دوره‌های اولیهٔ زندگی تحول یافته و تثبیت شده‌اند و بازنمایی‌های معتبری از تجارب ناخوشایند دوران کودکی هستند، می‌توان چنین استنباط کرد که زمینه‌ساز تفکر تحریف‌شده و هستهٔ اصلی مشکلات رفتاری و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری قرار گرفته‌اند.

همچنین نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری مؤثر است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات اسپنس و رابی (۲۰۱۶)، لی و گومز (۲۰۱۴)، همسو است. پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهد که فعالیت افراطی سیستم بازداری رفتاری یک عامل خطر برای اختلالات اضطرابی است و افراد مبتلا به اختلالات اضطرابی سطوح بالایی از بازداری رفتاری را گزارش می‌کنند. فرض این است که بیش‌فعالی سیستم بازداری رفتاری، منجر به رگه‌های شخصیتی اضطراب‌زا می‌شود و فرد را مستعد اختلالات اضطرابی خاصی می‌سازد (لی و گومز، ۲۰۱۴). مطابق نظریهٔ گری (۱۹۹۴) سیستم فعال‌سازی رفتاری با زود انگیختگی و سیستم بازداری رفتاری با اضطراب مرتبط است، بنابراین افرادی که فعالیت سیستم بازداری رفتاری در آنها زیاد است، حساسیت زیادی به محرک‌های تنبیه‌کننده داشته و خیلی سریع‌تر محرک‌های تهدیدکننده را شناخته و پاسخ‌های اجتنابی از خود نشان می‌دهند که این امر می‌تواند باعث شود افراد حساس به محرک‌های تنبیه‌کننده در موقعیت‌های مختلف خاصیت تهدیدکنندگی بیشتری نسبت به دیگران ادراک کرده و اضطراب بیشتری از خود نشان دهند. همچنین برای تبیین یافتهٔ فوق براساس نظریهٔ حساسیت به پاداش گری و مک‌نگتون (۲۰۰۰) می‌توان گفت که عملکرد اضطراب بستگی به عملکرد سیستم بازداری رفتار دارد، اول اینکه حساسیت بیش از حد برخی نواحی، به جز سیستم جداری هیپوکامپی، درون‌داد مخرب ذاتی بیزاری را افزایش داده و اضطراب را به وجود می‌آورد، دوم اینکه فعالیت بیش از اندازهٔ سیستم جداری هیپوکامپی یا فعالیت بیش از حد نواحی آمیگدال که به این سیستم متصل است، باعث افزایش ارزیابی‌های منفی از موقعیت می‌شود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

در نهایت، نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری مؤثر است. این یافته با نتایج تحقیقات لای و کلارک (۲۰۱۸)، ورنر، گلدین، بال، هیمبرگ و گراس (۲۰۱۱) و پورمحسنی‌کلوری، ایرانی‌کلور و طهرانی‌زاده (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، افرادی که رخدادهای ناراحت‌کننده را وحشتناک، فاجعه‌آمیز یا هولناک می‌خوانند، احتمال بیشتری وجود دارد که دچار اضطراب شوند. این راهبرد به طور مستقیم روی حالت هیجانی فرد تأثیر می‌گذارد، به گونه‌ای که در برخی افراد به صورت حالت زودرنجی و حساسیت نسبت به اطرافیان، در برخی به صورت افسردگی یا غمگینی و در افراد دیگربه صورت استرس و اضطراب نشان داده می‌شود، لذا مطابق با نتایج این پژوهش، استفاده از این راهبرد نتایج منفی به بار می‌آورد و فرد را افسرده و مضطرب می‌کند. به علاوه استفاده از راهبرد پذیرش نیز پیش‌بینی کنندهٔ اضطراب است، یعنی کسانی که در رویارویی با وقایع ناراحت کننده، فکر می‌کنند باید این اتفاق و این شرایط را بپذیرند و یاد بگیرند که از این پس با این مسئله زندگی کنند و آنهایی که برای تغییر شرایط احساس ناتوانی می‌کنند، احتمال مضطرب شدن آنها بیش از کسانی است که به دنبال تغییر دادن شرایط هستند. به عبارت دیگر اگر دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری مشکلاتش را منفعلانه و بدون تلاش برای تغییر دادن شرایط بپذیرد، در نتیجه اضطراب به بار خواهد آورد. البته نوع رویکردی که به پذیرش مشکلات منجر می‌شود، در اینکه این پذیرش و تسلیم چه پیامد هیجانی به دنبال داشته باشد، مؤثر است. این بدین معناست که اگر پذیرش با اختیار فرد و حس مثبت توأم باشد، پیامد هیجانی مثبت و اگر با حس منفی و انفعال همراه باشد، پیامد منفی به دنبال خواهد داشت (پورمحسنی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین، در تبیین این یافته می‌توان گفت که سوگیری در تعبیر و تفسیر اطلاعات محیط اجتماعی منجر به ایجاد تفسیرهای نادرست از خود و محیط اجتماعی می‌شود که این امر باعث ارزیابی‌های منفی از موقعیت اجتماعی شده و نتیجهٔ این ارزیابی منفی چیزی جز اضطراب نیست. فرایندهای تنظیم شناختی هیجان می‌توانند به فرد کمک کنند تا بتوانند مدیریت یا تنظیم هیجان‌ها یا عواطف را به دست گیرند تا از این طریق بتوانند در کنترل احساسات و عواطف خود پس از وقایع ایجاد کنندهٔ تنیدگی و اضطراب توانا باشند (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶).

در مجموع یافته‌های تحقیق بیانگر نقش طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، سیستم فعال‌سازی-بازداری رفتاری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است. این یافته‌ها از یک سو مؤید لزوم توجه بیشتر به سلامت‌روان دانش‌آموزان و شیوع زیاد اختلال‌های یادگیری در بین آنهاست و از سوی دیگر با شناسایی تعدادی از متغیرهای روان‌شناختی مؤثر در بهبود و کنترل اختلال‌های یادگیری، می‌توان تا حدی بینش و اطلاعات کافی را برای تدوین برنامه‌های پیشگیرانه و درمانی در این حوزه برای کاهش شیوع بحران موجود و نیز رفع تأثیرات مخرب آن در بین دانش‌آموزان فراهم کرد. محدود بودن جامعهٔ آماری این پژوهش به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر بوشهر و جمع‌آوری داده‌ها به روش پرسش‌نامه‌ای از محدودیت‌های این پژوهش بودند. بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود که با توجه به تفاوت در علل اضطراب دانش‌آموزان گروه‌های مختلف سنی و تعامل عوامل ارثی و محیطی در سنین بعدی، این پژوهش در دانش‌آموزان مقاطع مختلف نیز تکرار گردد و نقش سیستم‌های مغزی رفتاری در انواع مختلف اختلالات اضطرابی به طور مجزا مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته و نتایج این پژوهش، به دلیل این که یکی از عوامل ترک

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

تحصیل، کم‌رویی و انزوای دانش‌آموزان اختلال اضطراب اجتماعی است، پیشنهاد می‌شود مدارس از طریق برنامه‌های مناسب پیشگیری یافته‌های پژوهش‌هایی از این دست را مد نظر قرار دهند.

تشکر و سپاسگزاری

از مدیر مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهرستان بوشهر و تمامی شرکت‌کنندگان و کارکنان که در اجرای این پژوهش همکاری صمیمانه‌ای داشتهاند، قدردانی می‌شود. مقالهٔ حاضر برگرفته از پژوهش در راستای هستهٔ پژوهشی اختلالات یادگیری دانشگاه خلیج فارس است.

پی‌نوشت‌ها

1. Learning Disorder
2. National Joint Committee on Learning Disabilities
3. American Psychiatric Association
4. Social Anxiety Disorder
5. Early Maladaptive Schemas
6. Gray & McNaughton
7. Approach
8. Active Avoidance
9. Passive Avoidance
10. Kimbrel
11. Mutual
12. Emotion Regulation
13. Carver & White
14. Garnefski, Kraaij & Spinhoven
15. Connor, Davidson, Churchill, Sherweed & Foa

منابع

امیری، م.، امیری، ژ. ، و شاهقلیان، م. (۱۳۹۵). سرکوبی بیانی و اضطراب اجتماعی: نقش تعدیل کننده یا واسطه‌گر رجحان نیمکره. *رویش روانشناسی*، ۵ (۴)، ۱۱۷-۱۳۸.

آهی، ق. (۱۳۸۵). *هنجاریابی نسخه کوتاه پرسش‌نامه طرح‌واره یانگ*.پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

بشارت، م. (۱۳۹۵). پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان: روش‌اجرا و نمره‌گذاری. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۳(۵۰)، ۲۲۱-۲۲۳.

بشارت، م.، و بزازیان، س. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان در نمونه‌ای از *جامعه ایرانی. نشریه علمی-پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی*، ۲۴(۸۴)، ۶۱-۷۰.

پورمحسنی‌کلور، ف.، ایرانی‌کلور، ع.، و طهرانی‌زاده، م. (۱۳۹۴). بررسی و مقایسه نقش سبکهای دلبستگی و راهبردهای تنظیم هیجان در پیشبینی مشکلات رفتاری-هیجانی نوجوانان شبه خانواده و غیر شبه خانواده. *خانواده‌پژوهی*، ۱۱(۴۴)، ۴۹۱-۵۱۲.

خورشیدزاده، م.، برجعلی، ا.، سهرابی، ف.، و دلاور، ع. (۱۳۹۰). اثر بخشی طرح‌واره‌درمانی در درمان زنان مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی. *پژوهش‌های روان شناسی بالینی و مشاوره (مطالعات تربیتی و روان‌شناسی)*، ۱(۲)، ۵-۲۴.

سادوک، ب.، سادوک. و.، و روئیز، پ. (۲۰۱۵). *خلاصه روانپزشکی*، ترجمهٔ حمزه گنجی(۱۳۹۴) . تهران: ساوالان

قدیری‌ذبیحی، س.، ابوالقاسمی، ع.، و آقاجانی، س. (۱۳۹۴). مقایسهٔ سیستم بازداری-فعال‌سازی رفتاری و وضوح هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون تجربه تروماتیک. *روانشناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۶۹-۸۸.

محمدی، ن. (۱۳۸۷). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس‌های سیستم بازداری و فعالسازی رفتاری در دانشجویان دانشگاه شیراز. *دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۵(۲۸)، ۶۱-۶۹.

نریمانی، م.، عالی‌ساری نصیرلو، ک.، و عفت‌پرور، س. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان آزار دیده عاطفی. *دو فصلنامه مشاوره کاربردی*، ۳(۲)، ۳۷-۵۰.

Aderka, I. M. (2017). Functional impairment in social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*. 26, 393-400.

Alfano, C. A., & Beidel, D. C. (2017). *Social anxiety in adolescents and young adults*. Washington, DC: American Psychological Association Books.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: APA.

Baugh, L. M., Cox, D. W., Young, R. A., & Kealy, D. (2019). Partner trust and childhood emotional maltreatment: The mediating and moderating roles of maladaptive schemas and psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 66-73.

Carver, C. S, & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319–333.

Chambrier, A, F., & Zesiger, P. (2018). Is a fact retrieval deficit the main characteristic of children with mathematical learning disabilities? *Acta Psychologica*, 190, 95-102.

Chamorro-Premuzica, T., & Furnhamb, A. (2009). Mainly openness: The relationship between the big five personality traits and learning approaches. *Journal of Learning and Individual Differences*, 19(4), 524-529.

Connor, K. M., Davidson, J. R. ,Churchill, L. E., Sherweed, A., & Foa, E. B. (2000). Psychometric properties of the social phobia inventory (SPIN). *The British journal of psychiatry*, 167, 379- 386.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationship between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: a comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8): 1659-1669.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). CERQ: Manual for the use of cognitive emotion regulation questionnaire. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC.

Gee, B. A., Antony, M. M., Koerner, N., & Aiken A. (2012). Appearing anxious leads to negative judgments by others. *Journal of Clinical Psycholigy*, 68(3), 304–318.

Gong, J., & Chan, R. C. K. (2018). Early maladaptive schemas as mediators between childhood maltreatment and later psychological distress among Chinese college students. *Psychiatry Research*, 259, 493-500.

Gray, J. A, & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system*. 2nd Ed. New York: Oxford University Press.

Gray, J. A. (1994). *Framework for taxonomy of psychiatric disorders. In S. H. M. V. Goozen, N. E. V. Poll & J. Sergeant (Eds.), emotions: Essays on emotion theory*. New Jersey: Erlbaum.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 85, 348-362.

Hundt, N. E., Kimbrel, N. A., Mitchell, J. T., & Nelson-Gray, R. O. (2010). High BAS, but not low BIS, predicts externalizing symptoms in adults. *Personality and Individual Differences*, 44,565-575.

Kimbrel, N. A., Mitchell, J. T., & Nelson-Gray, R. O. (2010). An examination of the relationship between behavioral approach system (BAS) sensitivity and social interaction anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 372–378.

Leigh, E., & Clark, D. M. (2018). Understanding social anxiety disorder in adolescents and improving treatment outcomes: Applying the cognitive model of Clark and Wells (1995). *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 388-414.

Li, D., Li, D., Wu, N., & Wang, Z. (2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents. reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Children and Youth Services Review*, 101,113-122

Loxton, N. J., & Dawe, S. (2001). Alcohol abuse and dysfunctional eating in adolescent girls: The influence of individual differences in sensitivity to reward and punishment. *International Journal of Eating Disorders*, 29, 455–462.

Ly, C., & Gomez, R. (2014). Unique associations of reinforcement sensitivity theory dimensions with social interaction anxiety and social observation anxiety. *Personality and Individual Differences*, 60, 20–24.

Malesza, M. (2019). Stress and delay discounting: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 144, 56-60.

Mihalca, A. M., & Tarnavska, Y. (2019). Cognitive emotion regulation strategies and social functioning in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 574-579.

Mrazik, M., Naidu, D., Borza, C., Kobitowich, T., & Shergill, S. (2019). King Devick computerized neurocognitive test scores in professional football players with learning and attentional disabilities. *Journal of the Neurological Sciences*, 399,140-143.

Muris, P., Meesters, C., & Spinder, M. (2005). Relationships between child-and parent-reported behavioural inhibition and symptoms of anxiety and depression in normal adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 759–771.

Oei, T. P. S., & Baranoff, J. (2007). Young schema questionnaire: Review of psychometric and measurement issues. *Australian Journal of Psychology, 59*(2), 78-86.

Spence, S. H., & Rapee, R. M. (2016). The etiology of social anxiety disorder: An evidence based model. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 50–67.

Strauss, A. Y., Kivity, Y., & Huppert, H. D. (2019). Emotion regulation strategies in cognitive behavioral therapy for panic disorder. *Behavior Therapy*, 50(3), 659-671.

Tolin, D. F. (2019). Inhibitory learning for anxiety-related disorders. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 225-236.

Turner, M. J., Aspin, G., & Gillman, J. (2019). Maladaptive schemas as a potential mechanism through which irrational beliefs relate to psychological distress in athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 9-16.

Weiner, B. A., & John, S. C. (2014). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632-636.

Werner, K. H., Goldin, P. R., Ball, T. M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2011). Assessing emotion regulation in social anxiety disorder: The emotion regulation interview. *Journal of Psycho pathology and Behavioral Assessment*, 33(3), 346-354.

Young. J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorder. A schema–focused approach.* Sarasota: FL professional recourse press.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1398.19.4.3.3]