

A comparison of self- perception and school relations between middle school students with specific learning disorder and normal students

*** H. Rezaee jamaloee**

Ph.D. Student of Health Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Kharazmi, Tehran, Iran

A. Abolghasemi

Professor of Psychology, University of Guilan, Guilan, Iran

M. Narimani

Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

A. Zahed Babolan

Associate Professor of Educational Administration, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

Abstract:

The purpose of the present research was to make a comparison on self- perception and School relationships between students with specific learning disorders and normal students. Samples of this research included 80 second grade guidance school students who were selected using the multi-staged and cluster-random method in city of Ardabil. In order to gather data self-concept scale, school Relations Scale, Revens Intelligence Test, and the author self-composed tests for reading, writing and math evaluation were used. The results of MANCOVA, indicated that School Relations Mean scores were higher in normal students than students with learning disorder ($p < 0/05$). Also, results showed that self-perception and its components' mean scores (academic competence, social acceptance, sports competency, behavioral conduct, physical appearance and their overall value) was lower in students with learning disorder than normal students ($p < 0/05$). These findings have important implications in educating and consulting services for students.

Key Words: self-perception, school relations, learning disability

پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری (علمی- پژوهشی)

سال هفتم، شماره اول، پیاپی (۱۲)، بهار و تابستان ۱۳۹۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۹/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۱۵

صص: ۶۵-۸۰

مقایسه ادراک از خود و روابط مدرسه‌ای در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی مقطع تحصیلی راهنمایی

حسن رضایی جمالویی^{۱*}، عباس ابوالقاسمی^۲، محمد نریمانی^۳، عادل زاهد^۴

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی سلامت؛ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

h.rezayi2@yahoo.com

۲- استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

aboghasemi1344@guilan.ac.ir

۳- استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

m_narimani@uma.ac.ir

۴- دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

zahed@uma.ac.ir

چکیده

هدف از این مطالعه، مقایسه ادراک از خود و روابط مدرسه‌ای در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی بود. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۸۰ دانش‌آموز پایه تحصیلی دوم راهنمایی بود که به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای و هم‌تاسازی از میان دانش‌آموزان مدارس راهنمایی پسرانه اردبیل انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس ادراک از خود، مقیاس روابط مدرسه‌ای، آزمون هوشی ریون، آزمون‌های محقق‌ساخته خواندن، نوشتن و ریاضیات استفاده شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری (MANCOVA) نشان داد میانگین نمرات روابط مدرسه‌ای در دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری است ($P < 0/05$). همچنین، نتایج نشان می‌دهد که میانگین نمرات ادراک از خود و مؤلفه‌های آن (شایستگی تحصیلی، مقبولیت اجتماعی، صلاحیت ورزشی، سلوک رفتاری، ظاهر فیزیکی و ارزش کلی خود) در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری، پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است ($P < 0/05$). این یافته‌ها تلویحات مهمی در زمینه آموزش و خدمات مشاوره‌ای برای دانش‌آموزان استثنایی دارد.

واژه‌های کلیدی: ادراک از خود، روابط مدرسه‌ای، نارسایی‌های ویژه در یادگیری، مقطع تحصیلی راهنمایی.

مقدمه

یادگیری، تنها توجه به این موضوع کافی نبوده، به متخصصان برای شناسایی دقیق کمکی نمی‌کند و باید به عوامل دیگر هم توجه شود (جیمز و همکاران^۸، ۲۰۰۸). در همین راستا، پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که بین دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در بسیاری از زمینه‌ها، مانند: تنظیم و تمایز حسی و ادراک (نیم و همکاران^۹، ۲۰۱۲)، سطوح رقابت و انگیزش تحصیلی (براور^{۱۰}، ۲۰۱۲)، روابط اجتماعی، پردازش اطلاعات اجتماعی و کج‌فهمی رفتار دیگران (بائو مینگر و کیمهی/ کایند^{۱۱}، ۲۰۰۸)، مهارت‌های بین‌فردی، سطوح بالای طرد اجتماعی و تنهایی (استیل و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۸)، مشکلات سازگاری از هر دو نوع درونی/ بیرونی (آوریچ و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۸)، مشکلات اجتماعی / هیجانی (کلاسن و لینچ^{۱۴}، ۲۰۰۷)، توانایی استدلال ضعیف یا توانایی حل مسئله پایین (سیلور و همکاران^{۱۵}، ۲۰۰۸)، خودپنداره عمومی و تحصیلی (استرین^{۱۶}، ۲۰۰۶)، انگیزه پیشرفت (اولیویر و استین کمپ^{۱۷}، ۲۰۰۴)، درماندگی (سیدرباس^{۱۸}، ۲۰۰۳)، افسردگی (هیت و راس^{۱۹}، ۲۰۰۰)، احساس تعهد (بوفارد و کوچر^{۲۰}، ۲۰۰۳) و فراشناخت (بوستاس و پادلیادو^{۲۱}، ۲۰۰۳) تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان دارای

ناتوانی یادگیری اختلال در یک یا چند فرایند روان‌شناختی لازم برای درک و فهم یا استفاده از زبان، گفتار یا نوشتار است (اسچیف و همکاران^۱، ۲۰۰۹). در واقع، ناتوانی یادگیری، شرایطی است که در آن فرد در پیشرفت مهارت‌های تحصیلی در زمینه‌های خواندن، ریاضیات، و یا نوشتن نقص دارد و این شرایط مادام‌العمر و بسیار شایع است و در آن خطر ابتلای افراد به طیف وسیعی از مشکلات روانی و اجتماعی وجود دارد (پول و فاین^۲، ۲۰۱۴). این اختلال امروزه در کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، در زیرگروه اختلال‌های عصبی، رشدی و با نام ناتوانی‌های یادگیری خاص طبقه‌بندی و میزان شیوع آن در نقاط مختلف جهان بین ۳ تا ۱۴ درصد گزارش شده است (انجمن روانپزشکی آمریکا^۳، ۲۰۱۳). در سبب‌شناسی این اختلال، علاوه بر عوامل زیستی و بدکارکردی‌های سیستم عصبی مرکزی، تجمع خانوادگی (دیسوت و همکاران^۴، ۲۰۱۳)، عوامل روانی اجتماعی و جمعیت‌شناختی (دیویس و برویتمن^۵، ۲۰۱۱)، آموزش ضعیف (سزوکس و گوسوامی^۶، ۲۰۱۳) و ناتوانی پردازش مغز (سزوکس و همکاران^۷، ۲۰۱۳) اشاره شده است. در سال‌های اخیر، پژوهشگران بسیاری به مسئله اختلاف بین هوش و پیشرفت تحصیلی پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند که برای تشخیص و شناسایی کودکان مبتلا به نارسایی‌های ویژه در

⁸ James

⁹ Nam et al

¹⁰ Brouwer

¹¹ Bauminger & Kimhi-Kind

¹² Estell et al

¹³ Auerbach et al

¹⁴ Klassen & Lynch

¹⁵ Silver et al

¹⁶ Strein

¹⁷ Olivier & Steenkamp

¹⁸ Sideridis

¹⁹ Heath & Ross

²⁰ Bouffard & Couture

²¹ Botsas & Padeliadu

¹ Schiff et al

² Paul & Fine

³ American Psychiatric Association (APA)

⁴ Desoete et al

⁵ Davis & Broitman

⁶ Szucs & Goswami

⁷ Szucs et al

تعاملات اجتماعی ضعیف و مشکلات تحصیلی بر چگونگی احساسات یک شخص درباره خود تأثیر دارند. پژوهش‌های مختلف درباره ادراک از خود و متغیرهای مرتبط با آن در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری نتایج پیچیده‌ای به‌دست داده‌اند. وین و همکاران^۶ (۱۹۸۲) به مقایسه ادراک از خود در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری، تیزهوش و عادی پرداختند. نتایج نشان داد که ادراک از خود تحصیلی در گروه‌های عادی و تیزهوش از افراد دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری بالاتر بود؛ هرچند افراد دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری به مقدار کمی از افراد تیزهوش در جنبه‌های بدنی و اجتماعی وضعیت بهتری داشتند. چوام و همکاران^۷ همکاران^۸ (۱۹۸۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین ادراک از خود و خرده‌مقیاس‌های آن (رفتار، وضعیت مدرسه، وضعیت شناختی-ذهنی، ظاهر و ویژگی فیزیکی، اضطراب، جامعه‌پسندی، محبوبیت و رضامندی) در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری، پیشرفت تحصیلی بالا و تیزهوش تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در این مؤلفه‌ها از دانش‌آموزان گروه‌های دیگر ضعیف‌تر هستند. چاپمن گتی^۸ (۲۰۰۳) در پژوهشی پژوهشی به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در مقایسه با دانش‌آموزان عادی دارای خودپنداره تحصیلی ضعیف‌تری هستند. بی‌یر و همکاران^۹ (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای نشان دادند که

نارسایی‌های ویژه در یادگیری در این زمینه‌ها از مشکلات بیشتری رنج می‌برند. همچنین، شواهد حاکی است که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی کمتر همکاری می‌کنند، توانایی کمتری برای سازگاری با موقعیت‌های جدید دارند، مسئولیت امور را نمی‌پذیرند، ادب و نزاکت را رعایت نمی‌کنند و تمرکز کمتری دارند (آندرسیا^۱، ۲۰۰۷).

علاوه بر این، مطالعات گوناگون نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری، مشکلاتی در ادراک از خود و خودکارآمدی دارند (کلور و همکاران^۲، ۱۹۹۲). ادراک از خود آسیب‌دیده به رشد و تداوم اختلال اضطراب اجتماعی و حتی شاید رشد اختلالات همبودی، از جمله افسردگی اساسی منجر می‌شود (جی^۳، ۲۰۰۹). ادراک از خود، تجربه یک فرد از خودش و باورهای مربوط به خودش (در جنبه‌های جسمی، رفتاری و روانی) است که از انعکاس تجارب فرد از خودش ناشی می‌شود و این تجربه فرد و باورهای فرد در رابطه با خودش، مستقل از دیگران؛ ولی در ارتباط با دیگران است (ماتسوموتو^۴، ۲۰۰۹). ادراک از خود، طرحواره‌ها و عقاید فرد درباره خودش است و شامل صفات شخصیتی، ارزش‌ها، احساسات اخلاقی، امیال و تعهدهایی است که شخص برای توصیف خود استفاده و خود را با آن‌ها به دیگران معرفی می‌کند (جوپلینگ^۵، ۲۰۰۰).

¹ Andreassi

² Clever

³ Ji

⁴ Matsumoto

⁵ Jopling

⁶ Winne etal

⁷ Chovam etal

⁸ Chapman

⁹ Bear etal

۱۹۹۸). در همین راستا، دیویس و برویتمن^۶ (۲۰۱۱) با انجام پژوهشی نشان دادند این دانش‌آموزان از مشکلات تحصیلی متعددی در مدرسه رنج می‌برند. ال یانگ و میکولینسر^۷ (۲۰۰۴) (۲۰۰۴) با مقایسه دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی به این نتیجه رسیدند که این دانش‌آموزان مشکلات بیشتری در سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در مقایسه با همسالان عادی خود دارند.

مرال و همکاران^۸ (۱۹۹۲) سازگاری تحصیلی پنج گروه از دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری، ناتوانی رفتاری، پیشرفت تحصیلی پایین، عقب‌ماندگی ذهنی و دانش‌آموزان عادی را بررسی کردند. نتایج نشان داد که میانگین نمرات هر یک از خرده‌مقیاس‌های سازگاری تحصیلی برای دانش‌آموزان عادی بالاتر از میانگین نمرات چهار گروه دیگر است. همچنین، نتایج آن‌ها نشان داد که ترجیحات معلمان و همسالان شبیه هم است و هر دو گروه، دانش‌آموزان عادی را به دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری از نظر سازگاری تحصیلی و شایستگی تحصیلی ترجیح می‌دهند.

به صورت کلی، نتایج تحقیقات درباره ادراک از خود و متغیرهای مرتبط با آن در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری بسیار متناقض و پیچیده است. بخش پرشمار این یافته‌ها، این عقیده را تأیید می‌کنند که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با همسالان عادی خود دارای ادراک از خود پایین‌تری هستند (گرولینک و

بین دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی تفاوت کمی در شایستگی اجتماعی و رفتاری وجود دارد؛ اما شایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی بیشتر بود.

روابط مدرسه‌ای یا سازگاری تحصیلی، یکی دیگر از متغیرهایی است که در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری آسیب می‌بیند. ارتباطات در مدرسه و کلاس درس، یکی از وسایل لازم برای آموزش است (هانتر و همکاران^۱، ۲۰۰۵) و دانش‌آموزانی که دارای مهارت‌های ارتباطی مؤثر هستند، ارتباطات را به‌عنوان وسیله‌ای در حل مشکلات دانسته، در زمینه تحصیل به‌گونه‌ای سازگارانه‌تر عمل می‌کنند (سیهان^۲، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان داده است که ارتباطات مدرسه‌ای مطلوب در مدرسه، سبب بهبود و افزایش سازگاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد (هریسون و همکاران^۳، ۲۰۰۶) یانگ و همکاران^۴ (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان دادند که مهارت‌های ارتباطی مطلوب در مدرسه پیش‌بینی‌کننده خوبی برای پیامدهای یادگیری افراد محسوب می‌شود.

پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با همسالان عادی خود به‌احتمال بیشتری مشکلات سازگاری در مدرسه را تجربه می‌کنند و این مشکلات سازگاری سبب افت عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود (ونزرگروس و سپرستین^۵،

¹ Hanter etal

² Ceyhan

³ Harrison etal

⁴ Yang etal

⁵ Wenz-Gross & Siperstien

⁶ Davis & Broitman

⁷ Al-Yago & Mikulincer

⁸ Merrell etal

عادی فراهم شده است که بر بدیع بودن آن می-افزاید. به‌طورکلی، هدف پژوهش حاضر مقایسه روابط مدرسه‌ای و ادراک از خود در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی بود.

فرضیه‌های پژوهش

هدف از این پژوهش، بررسی فرضیه‌های زیر بود:

۱- بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در متغیر روابط مدرسه‌ای تفاوت وجود دارد.

۲- بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در متغیر ادراک از خود تفاوت وجود دارد.

۳- بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در مؤلفه شایستگی تحصیلی تفاوت وجود دارد.

۴- بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در مؤلفه مقبولیت اجتماعی تفاوت وجود دارد.

۵- بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در مؤلفه صلاحیت ورزشی تفاوت وجود دارد.

۶- بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در مؤلفه سلوک رفتاری تفاوت وجود دارد.

۷- بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در مؤلفه ظاهر فیزیکی تفاوت وجود دارد.

ریان^۱، ۱۹۹۰؛ استنلی و همکاران^۲، ۱۹۹۷). با وجود وجود این، عده‌ای از پژوهشگران نتوانسته‌اند بین دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و همسالان عادی آن‌ها هیچ‌گونه وجه تمایز چشمگیری را در ادراک از خود کلی بیابند (سابورنی^۳، ۱۹۹۴؛ تولفسون و همکاران^۴، ۱۹۸۲). (۱۹۸۲). برخی دیگر از پژوهشگران دریافته‌اند که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری از ادراک از خود کلی مناسبی برخوردارند؛ اما ادراک از خود تحصیلی در آن‌ها پایین است (هیث و وینر^۵، ۱۹۹۶). این درحالی است که پژوهشگران دیگر معتقدند دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در برخی از ابعاد ادراک از خود همانند ادراک از خود بدنی و اجتماعی (برای مثال، وین و همکاران، ۱۹۸۲) از همسالان عادی خود برتر هستند.

با توجه به تناقضات موجود درباره ادراک از خود در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری از یک سو و از سوی دیگر، تحقیقات اندک در زمینه مقایسه سازگاری و روابط مدرسه‌ای در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی، انجام این تحقیق ضروری به نظر می‌رسد. همچنین، این تحقیق بر روی دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقطع راهنمایی انجام شده که تحقیقات کمی در این مقطع بر روی این دانش‌آموزان صورت گرفته است. به-علاوه، در این پژوهش امکان مقایسه دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری با دانش‌آموزان

¹ Grolnick

² Stanley et al

³ Sobornie

⁴ Tollefson

⁵ Heath & Wiener

استفاده از همتاسازی از هر کلاسی که دانش‌آموز با نارسایی ویژه در یادگیری انتخاب شده بود، از همان کلاس یک دانش‌آموز عادی انتخاب شد.

ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها دارای نارسایی‌های

ویژه در یادگیری به پژوهش

برای انتخاب دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری از ملاک‌های ورود زیر استفاده شد و دانش‌آموزانی که از ملاک‌های ورود زیر برخوردار نبودند، از پژوهش حذف شدند:

- ۱- بررسی پرونده تحصیلی، بهداشتی و پزشکی دانش‌آموزان (برای بررسی نقایص حسی، حرکتی و غیره)؛
- ۲- مشورت با دبیران و مسؤولان مدرسه؛
- ۳- انجام ارزیابی اولیه نارسایی ویژه در ریاضیات، خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان توسط ابزارهای محقق ساخته؛
- ۴- اجرای آزمون هوشی ریون برای کسب اطمینان درباره ضریب هوشی نرمال دانش‌آموزان؛
- ۵- مصاحبه تشخیصی بالینی توسط متخصصان استثنایی؛
- ۶- دارا بودن نشانه‌های نارسایی‌های یادگیری بر اساس ملاک‌های تشخیصی DSM IV.

ابزارهای اندازه‌گیری

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

سیاهه‌های ریاضیات، خواندن و نوشتن: این سیاهه‌ها برای ارزیابی اولیه نارسایی ویژه در ریاضیات، خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان توسط محقق تهیه شد. روایی صوری و محتوایی این سیاهه‌ها با استفاده از نظرهای معلمان تأیید شد. از این آزمون فقط برای جداسازی اولیه دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در ریاضیات، خواندن و نوشتن

۸- بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در مؤلفه ارزش کلی خود تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کاربردی و روش انجام آن علی/ مقایسه‌ای است. در این پژوهش دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی به‌عنوان گروه‌ها و ادراک از خود و روابط مدرسه‌ای، به‌عنوان متغیرهای وابسته و هوش، به‌عنوان متغیر کنترل در نظر گرفته شده‌اند.

نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر با نارسایی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان پسر عادی پایه دوم راهنمایی بود که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس راهنمایی شهر اردبیل مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا به‌صورت تصادفی از هر ناحیه تحصیلی ده مدرسه و از هر مدرسه دو پایه تحصیلی و از هر پایه تحصیلی دو کلاس (جمعاً ۴۰ کلاس) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و تمام اعضای آن کلاس با استفاده از سیاهه‌های ریاضیات، خواندن و نوشتن معلم‌ساخته بررسی شدند ($n=1150$). سپس موارد مشکوک به نارسایی‌های ویژه در یادگیری با استفاده از ملاک‌های ورود پژوهش بررسی شدند که ۹۳ نفر از این دانش‌آموزان دارای نارسایی ویژه در یادگیری تشخیص داده شدند و در نهایت، از میان دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری ۴۰ نفر به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. آنگاه با

استفاده شد و نتایج آن به‌طور مستقیم در تجزیه و تحلیل دخالت داده نشده است.

مصاحبه تشخیصی: برای تشخیص نارسایی‌های ویژه در یادگیری از مصاحبه تشخیصی با توجه به ملاک‌های DSM IV استفاده شد: الف- پیشرفت در خواندن، توانایی در ریاضیات یا مهارت‌های نوشتاری که با آزمون‌های استاندارد شده فردی برای درست خواندن یا درک مطلب، توانایی ریاضیات یا مهارت‌های نوشتاری اندازه‌گیری شده و تحصیلات متناسب با سن فرد، به‌گونه‌ای چشمگیرتر پایین‌تر از حد انتظار است؛ ب- اختلال در ملاک الف، در پیشرفت تحصیلی یا فعالیت‌های زندگی روزمره که به مهارت خواندن نیاز دارد، به‌طور چشمگیری تأثیر می‌گذارد؛ ج- اگر یک نقیصه حسی وجود داشته باشد، مشکلات در خواندن فراتر از حدی است که معمولاً با آن نقص همراه است (اگر یک بیماری جسمانی {مانند بیماری عصبی} یا نقیصه حسی وجود داشته باشد، روی محور ۳ کدگذاری شود) (کاپلان و سادوک، ۱۹۹۸؛ ترجمه پورافکاری و همکاران، ۱۳۸۷).

آزمون هوشی ریون: این آزمون توسط ریون^۱ (۱۹۶۲؛ به نقل از عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۸۲) در انگلستان برای اندازه‌گیری هوش در گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته شده و دارای ۶۰ آیت (۵ سری ۱۲تایی) است. ضریب همسانی درونی این آزمون با میانگین ۰/۹۰ و ضریب پایایی بازآزمایی با میانگین ۰/۸۲ گزارش شده است. همبستگی این آزمون با آزمون‌های هوشی وکسلر، استنفورد / بینه، مازهای پروتئوس و آدمک گودیناف در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۷۵ به‌دست آمده است. در این پژوهش ملاک

انتخاب افراد نمره هوشی ۹۰ و بالاتر بوده است؛ ضمن آنکه هوش با استفاده از روش آماری کنترل شده است.

بررسی پرونده تحصیلی: از پرونده تحصیلی دانش‌آموزان معدل کل نمرات و دروس مختلف، سابقه مردودی و مسائل بهداشتی دانش‌آموزان (همانند نقایص حسی، حرکتی و غیره) استخراج شد.

مقیاس ادراک از خود: مقیاس ادراک از خود^۲ توسط هارتر^۳ (۱۹۸۵) برای شناسایی ادراک فرد از کفایت و شایستگی خود در قلمروهای گوناگون و همچنین، احساسات کلی درباره ارزش خود کودکان ۸ تا ۱۴ ساله ساخته شده و دارای ۳۶ آیت است. این آزمون دارای ۶ خرده‌مقیاس شایستگی تحصیلی، مقبولیت اجتماعی، صلاحیت ورزشی، سلوک (اداره‌کردن) رفتاری، ظاهر فیزیکی و ارزش کلی خود است که هر خرده‌مقیاس آن با ۶ سؤال سنجیده می‌شود. برای نمره‌گذاری این آزمون از یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت استفاده می‌شود. هارتر (۱۹۸۵) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را از ۰/۵۵ تا ۰/۸۵ گزارش کرده است. همچنین، این ضریب را برای شایستگی تحصیلی ۰/۸۲ و مقبولیت اجتماعی ۰/۷۵، صلاحیت ورزشی ۰/۶۱، سلوک رفتاری ۰/۵۵، ظاهر فیزیکی ۰/۷۱ و ارزش کلی خود ۰/۶۹ گزارش کرده است (به‌نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین، سیف و همکاران (۱۳۸۳) اعتبار ابعاد شش‌گانه این مقیاس را به‌روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که بین ۷۱ تا ۸۵ درصد متغیر بود. تحلیل نتایج مربوطه نشان

^۲ self-concept

^۳ Harter

^۱ Raven

روش اجرا

پس از هماهنگی با سازمان آموزش و پرورش، ابتدا دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری شناسایی شدند. سپس دانش‌آموزان عادی با آن‌ها هم‌سازی شدند. در مرحله اول جمع‌آوری داده‌ها به‌منظور حذف دانش‌آموزانی که ضریب هوشی آن‌ها پایین‌تر از نرمال (پایین‌تر از ۹۰) بود، بر روی تمام دانش‌آموزان و به‌صورت گروهی آزمون هوشی ریون اجرا شد. سپس در مرحله دوم جمع‌آوری داده‌ها برای تمام دانش‌آموزان دو گروه که از یک مدرسه انتخاب شده بودند، پرسشنامه‌های روابط مدرسه‌ای و ادراک از خود به‌صورت گروهی ارایه و از آن‌ها خواسته شد که بدقت سؤال‌ها را بخوانند و پاسخ‌های موردنظر را متناسب با ویژگی‌های خود انتخاب نمایند و سؤالی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند. پس از جمع‌آوری اطلاعات به‌وسیله اجرای پرسشنامه‌ها، داده‌ها با روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای کنترل اثر متغیر هوش تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

در جدول (۱) میانگین و انحراف معیار نمرات روابط مدرسه‌ای، ادراک از خود و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی آمده است.

داده است که خرده‌مقیاس‌های این آزمون توانایی ایجاد افتراق و تمیز بین کودکان از لحاظ ادراک از خود را دارد (هارتر، ۱۹۸۵). ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در مطالعه حاضر ۰/۸۵ است. برای محاسبه روایی این آزمون از هر گروه دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و بهنجار، ۳۰ نفر با هم مقایسه شدند. نتایج نشان داد بین این دو گروه در این متغیر ($t = -10/96$) و تفاوت معنی‌دار است ($P < 0/05$).

مقیاس روابط مدرسه‌ای: آزمون شخصیتی

کالیفرنیا توسط کلارک و همکاران^۱ (۱۹۵۳)؛ به‌نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۴) به‌منظور سنجش سازگاری-های مختلف زندگی در دو بعد سازش فردی و اجتماعی ساخته شده است. مقیاس روابط مدرسه‌ای (سازگاری تحصیلی) یکی از ۱۲ زیرمقیاس آزمون شخصیتی کالیفرنیاست که ۱۵ آیتم دارد. شافر^۲ (۱۹۵۳)؛ به‌نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۴) ضریب پایایی این آزمون را با روش اسپیرمن / براون برای مقیاس سازش فردی در حدود ۰/۸۹ تا ۰/۹۰ و برای زیرمقیاس سازش اجتماعی در دامنه ۰/۸۷ تا ۰/۹۱ و برای نمره کل ۰/۹۲ تا ۰/۹۳ به‌دست آورده است. در پژوهش عسگری و همکاران (۱۳۹۱) ضریب همسانی درونی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ضرایب ۰/۹۷۶، با روش تنصیف ۰/۹۸۵ محاسبه شد. همچنین، ضریب اسپیرمن براون ۰/۹۸۷ و ضریب گاتمن ۰/۹۸۶ به‌دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس روابط مدرسه‌ای در مطالعه حاضر ۰/۸۱ است.

^۱ Clark et al

^۲ Shaffer

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار روابط مدرسه‌ای و ادراک از خود (و مؤلفه‌های آن) در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه

در یادگیری و عادی

دانش‌آموزان عادی		نارسایی‌های ویژه در یادگیری		گروه
SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	
۱/۵۵	۱۲/۷۰	۱/۲۴	۱۰/۴۴	
۳/۵۹	۲۳/۶۱	۳/۳۱	۲۰/۴۳	روابط شایستگی تحصیلی
۳/۰۵	۲۶/۴۱	۳/۱۸	۲۱/۱۷	مدرسه‌ای مقبولیت اجتماعی
۳/۲۴	۲۷/۲۷	۳/۳۷	۲۱/۴۵	صلاحیت ورزشی
۴/۰۸	۲۲/۵۸	۳/۱۱	۱۷/۶۲	سلوک رفتاری
۳/۱۳	۲۳/۹۷	۳/۱۴	۱۷/۷۰	ادراک ظاهر فیزیکی
۳/۷۵	۲۵/۶۹	۳/۳۶	۱۹/۷۵	از خود ارزش کلی خود
۱۲/۵۹	۱۴۹/۵۸	۱۰/۳۲	۱۱۸/۸۲	کل

نتایج آزمون باکس نشان داد که بین کوواریانس- همچنین، نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد پیش فرض‌های گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. تساوی واریانس‌های گروه‌ها برقرار است.

جدول ۲. نتایج آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) روابط مدرسه‌ای و مؤلفه‌های ادراک از خود در

دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه df	خطا df	P	اندازه اثر
اثر پیلای	۰/۴۲۲	۱۴/۱۵۶	۷	۱۳۶	۰/۰۰۱	۰/۶۶۱

همان‌طور که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، سطوح معنی‌داری آزمون اثر پیلای قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) را مجاز می‌شمارند. این نتایج نشان می‌دهد که بین گروه‌های دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی از نظر متغیر وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به روابط مدرسه‌ای و مؤلفه‌های ادراک از خود در مجموع معنی‌دار است و میزان این تفاوت ۰/۶۶۱ است؛ یعنی ۶۶/۱ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه، ناشی از تأثیر متقابل روابط مدرسه‌ای و مؤلفه‌های ادراک از خود است. جدول (۳) نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) بر روی نمرات متغیرهای روابط مدرسه‌ای، ادراک از خود و مؤلفه‌های آن (شایستگی تحصیلی، مقبولیت اجتماعی، صلاحیت ورزشی، سلوک رفتاری، ظاهر فیزیکی و ارزش کلی خود) در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در مؤلفه‌های روابط مدرسه‌ای ($F=۶/۶۲$)، شایستگی تحصیلی ($F=۱۴/۳۵$)، مقبولیت اجتماعی ($F=۳۰/۴۲$)، صلاحیت ورزشی ($F=۳۲/۹۲$)، سلوک

همان‌طور که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، سطوح معنی‌داری آزمون اثر پیلای قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) را مجاز می‌شمارند. این نتایج نشان می‌دهد که بین گروه‌های دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی از نظر متغیر وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به روابط مدرسه‌ای و مؤلفه‌های ادراک از خود در مجموع معنی‌دار است و میزان این تفاوت ۰/۶۶۱ است؛ یعنی ۶۶/۱ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه، ناشی از تأثیر متقابل روابط

رفتاری ($F=20/15$)، ظاهر فیزیکی ($F=41/39$) و ارزش کلی خود ($F=35/59$) به طور معنی‌داری بالاتر است. بنابراین، نتایج هر هشت فرضیه پژوهش تأیید شد؛ به عبارت دیگر، فرضیه‌های وجود تفاوت در متغیرهای ۱- روابط مدرسه‌ای؛ ۲- ادراک از خود؛ ۳- شایستگی تحصیلی؛ ۴- مقبولیت اجتماعی؛ ۵- صلاحیت ورزشی؛ ۶- سلوک رفتاری؛ ۷- ظاهر فیزیکی و ۸- ارزش کلی خود در بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری تأیید شد.

جدول ۳. نتایج آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) روی مؤلفه‌های روابط مدرسه‌ای، ادراک از خود و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی

منبع تغییر	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
	روابط مدرسه‌ای	۴۴/۴۱	۳	۱۴/۸۰	۶/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۵۵۲
	شایستگی تحصیلی	۵۰۶/۹۴	۳	۱۶۸/۸۹	۱۴/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۱۷۸
	مقبولیت اجتماعی	۸۷۵/۳۵	۳	۲۹۱/۷۸	۳۰/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۴۵
	صلاحیت ورزشی	۱۱۱۶/۶۵	۳	۳۷۲/۲۱	۳۲/۹۲	۰/۰۰۱	۰/۳۸۱
گروه	سلوک رفتاری	۸۷۱/۱۹	۳	۲۹۰/۴۰	۲۰/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۵۸
	ظاهر فیزیکی	۱۳۹۳/۰۳	۳	۴۶۴/۳۴	۴۱/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲۳
	ارزش کلی خود	۱۲۶۳/۳۷	۳	۴۲۱/۱۲	۳۵/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۴۰۱
	کل (ادراک از خود)	۱۰۱۷/۰۱	۳	۳۳۰/۱۷	۳۱/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۵۴۸
	روابط مدرسه‌ای	۰/۳۴	۱	۰/۳۴	۰/۱۵	۰/۷۰	۰/۰۰۲
	شایستگی تحصیلی	۹/۷۳	۱	۹/۷۳	۰/۸۳	۰/۳۵	۰/۰۰۱
	مقبولیت اجتماعی	۱۷/۷۴	۱	۱۷/۷۴	۱/۸۵	۰/۱۷	۰/۰۰۳
	صلاحیت ورزشی	۳/۰۶	۱	۳/۰۶	۰/۲۷	۰/۶۰	۰/۰۰۰
هوش	سلوک رفتاری	۰/۳۰	۱	۰/۳۰	۰/۰۲	۰/۸۸	۰/۰۰۰
	ظاهر فیزیکی	۱۲/۰۶	۱	۱۲/۰۶	۱/۰۷	۰/۳۰	۰/۰۰۲
	ارزش کلی خود	۲/۳۵	۱	۲/۳۵	۰/۲۰	۰/۶۶	۰/۰۰۰
	کل (ادراک از خود)	۸/۷۰	۱	۹/۱۴	۰/۱۳	۰/۵۸	۰/۰۰۰

بحث و نتیجه‌گیری

۲۰۰۳؛ بایرد و همکاران^۱، ۲۰۰۹؛ بمبنتوتی^۲، ۲۰۱۰) همخوانی دارد. در این پژوهش‌ها نتیجه‌گیری شده است که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی ادراک از خود ضعیف‌تری دارند. بایرد و همکاران (۲۰۰۹) نشان دادند که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با همتایان عادی خود،

همان‌گونه که نتایج نشان داد، میانگین نمرات ادراک از خود و مؤلفه‌های آن (شایستگی تحصیلی، مقبولیت اجتماعی، صلاحیت ورزشی، صلاحیت ورزشی، سلوک رفتاری و ظاهر فیزیکی) در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی و معنی‌دار است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های دیگر (چاپمن گتی،

¹ Baird et al

² Bembenuddy

از پشت آن می‌بینند. دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند کودن هستند، ممکن است در تکالیف تحصیلی هیچ کوششی از خود نشان ندهند و نمرات کم این دانش‌آموزان، دیدگاه اصلی آن‌ها را تایید می‌کند و این، خودپنداره و انگیزه آن‌ها را حتی در آینده نیز پایین می‌آورد و سبب می‌شود برای خطرپذیری نیز انگیزه کمتری داشته باشند که این امر خود باعث محدود شدن توانایی‌ها و تجربیات آنها می‌شود.

همچنین، ممکن است ادراک از خود پایین این دانش‌آموزان از شکست‌های مکرری ناشی شود که تجربه می‌کنند. در واقع، شکست‌های پی‌درپی و عدم موفقیت؛ بخصوص در حوزه تحصیلی سبب ایجاد ادراک از خود منفی در این دانش‌آموزان می‌شود (می‌یر^۲، ۱۹۸۳). از سوی دیگر، چون اطرافیان تصور منفی‌ای از دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری دارند (برای مثال، این تصور غلط که این دانش‌آموزان در مقایسه با همسالان عادی خود هوش کمتری دارند)، این نگرش منفی به این دانش‌آموزان منتقل می‌شود و سبب می‌شود که آن‌ها نقابص خود را تعمیم داده، خودشان نیز به تصویری تماماً منفی درباره خویش برسند و به این نتیجه برسند که مشکلات یادگیری آن‌ها به علت نبود هوش کلی در آنهاست (هیمن^۳، ۱۹۹۰). در همین راستا، بیر و مینک^۴ (۱۹۹۶) معتقدند چون این دانش‌آموزان در مقایسه با همسالان عادی خود وابستگی بیشتری نسبت به ارزیابی آموزگاران خود در قبال عملکردهای خود دارند، بازخوردهای نامطلوب از طرف آموزگار می‌تواند بر ادراک از

خودکارآمدی و احساس خودارزشی پایینی دارند. بمبوتی (۲۰۱۰) معتقد است دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، خودآگاهی کمتری دارند که باعث تشدید ناتوانی یادگیری و عدم پیشرفت تحصیلی می‌گردد. همچنین، این نتیجه با یافته‌های پژوهش دیگر (سابورنی، ۱۹۹۴؛ هیث و همکاران، ۱۹۹۶) در تناقض است. نتایج این تحقیقات نشان داده است که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری، حداقل در برخی از ابعاد ادراک از خود با دانش‌آموزان عادی تفاوتی ندارند و یا حتی از آن‌ها برتر هستند. در این راستا، وین و همکاران (۱۹۸۲) معتقدند دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری به مقدار کمی از افراد تیزهوش در جنبه‌های بدنی و اجتماعی جلوتر هستند؛ اگرچه ادراک از خود تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری است.

به نظر می‌رسد که ارزیابی منفی این دانش‌آموزان از خود به علت حساسیت افراطی آنهاست. در واقع، دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری به علت تجربیات مکرری که از شکست دارند، نسبت به تحقیر، احساس ترس و نگرانی بیشتری دارند (ثورت^۱، ۱۹۹۲). همچنین، ادراکی که این دانش‌آموزان از خود دارند (ادراک منفی از خود و احساسات کلی از معیوب بودن) ممکن است بر تمام حوزه‌های عملکرد آن‌ها تاثیر بگذارد. به عبارت دیگر، ادراک از خود منفی این دانش‌آموزان ممکن است آن‌ها را از ارزیابی عینی استعدادها و مهارت‌های خود باز دارد؛ زیرا دیدگاه منفی‌ای که از خود دارند، به عینکی تبدیل می‌شود که تمام اطلاعات را

² Meyer

³ Heyman

⁴ Bear & Minke

¹ Short

(۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزان دارای نارساخوانی در مقایسه با دانش‌آموزان عادی اشتیاق کمتری نسبت به مدرسه نشان می‌دهند. فریلیچ و شتمن (۲۰۱۰) معتقدند دانش‌آموزان دارای ناتوانی-های یادگیری از مشکلاتی در زمینه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی رنج می‌برند. می‌توان چنین استنباط کرد که روابط مطلوب مدرسه‌ای و سازگاری تحصیلی موجب برقراری روابط مثبت با همسالان، مقبولیت بین همسالان، سازگاری اجتماعی، کارآمدی در حل مسأله و مدیریت هیجانی می‌شود. بنابراین، این دانش‌آموزان که از روابط مدرسه‌ای پایینی برخوردارند، قادر به برقراری رابطه بهتری با معلم و همکلاسان خود نخواهند بود که این امر پیامدهای منفی روانی / اجتماعی را در پی دارد و بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها اثرگذار خواهد بود و به بی‌میلی آن‌ها به یادگیری و اهداف درسی منجر خواهد شد. به صورت کلی، دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری به علت احساس خجالت، درک نشدن توسط دیگران، مناسب نبودن و دوستانه نبودن رفتار دیگران با آن‌ها، فقدان اعتماد به نفس، احساس طردشدگی و انزوا دچار تعرض، کشمکش، خشم و بی‌حوصلگی می‌شوند و به صورت مستقیم و غیرمستقیم در ایجاد یک جو نامناسب و ناسالم علیه خود کمک می‌کنند و این رفتارها بر میزان روابط نامطلوب مدرسه‌ای توسط آن‌ها می‌افزاید. بعلاوه، با توجه به اینکه این دانش‌آموزان در انجام تکالیف و یادگیری دروس دچار مشکل هستند، ارتباط آن‌ها با معلمان دچار آسیب شده، به ناسازگاری تحصیلی آن‌ها افزوده می‌شود.

خود آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. به عقیده هاگ بورگ^۱ (۱۹۹۶) اگر کودکان دارای نارسایی‌های یادگیری بتوانند شکست‌های تحصیلی پی‌درپی خود را با توانایی‌های دیگر در سایر حوزه‌ها؛ مثلاً توانایی‌های غیرتحصیلی جبران کنند، می‌توانند مشکلات تحصیلی خود را جبران کنند. در همین راستا، گرولینگ و ریان (۱۹۹۰) معتقدند که برای دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری که توانایی تحصیلی اهمیت چندانی ندارد، مشکلات ادراک از خود محدود است.

در مجموع، با توجه به اینکه توانایی‌های تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد هویت انسان در دوره نوجوانی است، افراد بر اساس توانایی‌های تحصیلی خود، به ارزیابی از خود می‌پردازند و این ارزیابی مثبت و یا منفی دانش‌آموزان از بعد تحصیلی هویت خود، به‌مرور زمان و بر اثر موفقیت‌ها و شکست‌های پی‌درپی تمام جنبه‌های هویت را دربرمی‌گیرد و سبب می‌شود کسانی که دارای پیشرفت تحصیلی بالاتر هستند، ارزیابی کلی بهتری از خود و هویت خود داشته باشند و کسانی که دارای مشکلات تحصیلی هستند، درک کلی منفی از خود را پرورش دهند.

همچنین، نتایج نشان داد میانگین نمرات روابط مدرسه‌ای در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است و این تفاوت از لحاظ آماری معنادار است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های دیگر (مرال و همکاران، ۱۹۹۲؛ وانگ و هولکامبی^۲، ۲۰۱۰؛ فریلیچ و شتمن^۳، ۲۰۱۰) همخوانی دارد. وانگ و هولکامبی

¹ Hagborg

² Wang & Holcombe

³ Freilich & Shechtman

در نوجوانان مراکز آموزشی استعدادهای درخشان و مدارس عادی. *مجله روانشناسی*. سال ۸، ش ۱، ص ۸۶-۹۶.

صالحی، م؛ پوشنه، ک. و ناظمی، ف. (۱۳۸۹). تاثیر درمان‌شناختی رفتاری بر ادراک خود کودکان با اختلال کاستی توجه - *فصلنامه تحقیقات روانشناسی*، دوره ۲، ش ۸، ص ۷۳-۸۵.

عسگری، پ. و روشنی، خ. (۱۳۹۱). مقایسه هوش فرهنگی، هوش هیجانی، سازگاری فردی و اجتماعی دانشجویان زن و مرد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. *فصلنامه علمی و پژوهشی زن و فرهنگ*. سال سوم، ش ۱۲، ص ۴۹-۶۳.

کاپلان، ه. و سادوک، ب. (۱۹۹۸). *خلاصه روانپزشکی (علوم رفتاری و روانپزشکی بالینی)*. ترجمه نصرت‌الله پورافکاری. (۱۳۸۷). تبریز: انتشارات شهر آب.

این پژوهش درباره دانش‌آموزان شهر اردبیل انجام شده و نمونه مورد بررسی دانش‌آموزان پسر مقطع تحصیلی راهنمایی است که به همین دلایل قابلیت تعمیم نتایج آن محدود است. با توجه به استفاده از سیاهه‌ها برای ارزیابی اولیه نارسایی‌های ویژه در یادگیری، در تعمیم‌پذیری نتایج باید احتیاط کرد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی درباره مقایسه این متغیرها در دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی در مقاطع تحصیلی ابتدایی و دبیرستان و دانش‌آموزانی که در مدارس مخصوص کودکان استثنایی مشغول به تحصیل هستند، انجام شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش از طریق کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت برای مشاوران، دبیران، بر اهمیت ادراک از خود و روابط مدرسه‌ای در پیشرفت تحصیلی تأکید کنند.

منابع

- ابوالقاسمی، ع. و نریمانی، م. (۱۳۸۴). *آزمون‌های روانشناختی*. اردبیل: انتشارات باغ رضوان.
- پلنت، ج. (۲۰۰۹). *اس، پی، اس، اس*. ترجمه علیرضا کاکاوند. (۱۳۹۲). تهران: انتشارات سرافراز، چاپ دوم.
- سیدعباس‌زاده، م. م؛ گنجی، م. و شیرزاده، ع. (۱۳۸۲). *بررسی رابطه هوش، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی تحصیلی مدارس استعداد درخشان شهرستان اردبیل*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان اردبیل.
- سیف، د؛ بشاش، ل. و لطیفیان، م. (۱۳۸۳). تاثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of Close relationship and Academic Adjustment among School-age Children with Learning Disabilities. The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, (1), 12-19.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders (5th Ed)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Andreassi, C. L. (2007). *The Relationships among Behavior, Social Cognition, and Peer Acceptance in School-Identified Children with Learning Disabilities*. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Psychology.
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V. Manor, O., & Shalev, R. S. (2008). Emotional and Behavioral Characteristics Over a Six Year Period in Youths With Persistent and No

- Submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science Disabilities. (Under the direction of William P. Erchul, PhD).
- Chovam, W. L., & Morrison, E. M. (1989). Correlates of Self-perception among variant children. *Psychological Reports*, 82, (4), 657-663.
- Clever, A., Bear, G., & Juvomen, J. (1992). Discrepancies between Competence and Importance in Self-perceptions of Children in Integrated Classes, *Journal of Special Education*, 26, (2), 125-138.
- Davis, J. M., & Broitman, J. (2011). A brief Overview of Nonverbal Learning Disorders. *The Educational Therapist*, 27, (3), 5-10.
- Desoete, A., Praet, M., Titeca, D., & Ceulemans, A. (2013). Cognitive phenotype of Developmental Disabilities, what can we learn from siblings? *Research in Developmental Disability*, 34, (1), 404-412
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R. A., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. R. (2008). Peer Groups, Popularity, and Social Preference: Trajectories of Social Functioning Among Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, (4), 5-14.
- 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, (1), 8-12.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perception, Motivation and Adjustment in Children with Learning Disabilities: A Multiple Group Comparison Study, *Journal of Learning Disabilities*, 23, (3), 177-184.
- Hagborg, W. J. (1996). Self-concept and Mild-school Student with Learning Disabilities: A Comparison of Scholastic Competence Subgroups, *Learning Disabilities Quarterly*, 119, (2), 117-126.
- Harrison, L. J., Clarke, L. & Ungerer, J. A. (2006). Children's Drawing Provide a New Perspective on Teacher-Child Relation Quality and School Adjustment. Australia Macquarie University, *Early Childhood Research Quarterly*, 22, (1), 55-71.
- persistent Dyscalculia., *Journal of Learning Disabilities*, 41, (1), 263-273
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive Self-regulation in Youth With and Without Learning Disabilities: Academic Self-efficacy, Theories of Intelligence, Learning vs. Performance Goal Preferences, and Effort Attributions, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, (7), 881-908.
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social Information Processing, Security of Attachment, and Emotion Regulation in Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, (4) 315-332.
- Bear, G. G., & Minke, K. M. (1996). Positive Bias in Maintenance of Self-worth among Children with Learning Disability, *Learning Disability Quarterly*, 19, (1), 23-32.
- Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). Self-concept of Students with Learning Disabilities, A Meta-analysis, *School Psychology Review*, 31, (3), 405-427.
- Bembenutty, H. (2010). Self-regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Difference among College Students, *Journal of Advanced Academics*, 18, (4), 586-616.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Use among Students with and without Reading Difficulties, *International Journal of Educational Research*, 39, (4-5) 477-495.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks, *Educational Studies*, 29, (1), 19-38.
- Brouwer, K. L. (2012). Writing Motivation of Students with Language Impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28, (2), 189-210.
- Ceyhan, A. A. (2006). An Investigation of Adjustment Levels of Turkish University Students with Respect to Perceived Communication Skill Levels. *Journal of Social Behavior and Personality*, 34, (4), 367-380.
- Chapman Getty, K. (2003). *Social Support, Social Skills, and Educational-Setting and their Relation to the Perceived Self-Concept of Children with Learning*, A Thesis

- Disabled Children, *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3, (2), 59-70.
- Nam, M., Suh, D., Ha, J., & Byun, H. (2012). Prevalence and psychiatric comorbidity of learning disorder subtypes. *Neuropsychiatry de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60, (5), 180-181.
- Olivier, M. A. J., & Steenkamp, D. S. (2004). Attention/Deficit/Hyperactivity disorder: Underlying Deficits in Achievement Motivation, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 26, (1), 47-63.
- Paul, B. M., & Fine, E. M. (2014). Learning Disability: Overview, *Reference Module in Biomedical Sciences, from Encyclopedia of the Neurological Sciences (Second Edition)*, 21, (2), 855-858.
- Schiff, R., Bauminger, N., & Toledo, I. (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42, (1), 3-13.
- Short, E. J. (1992). Cognitive, Met Cognitive. Motivational, and Affective Differences Among Normally Achieving, Learning Disabled, and Developmentally Handicapped Students: How Much do They Affect School Achievement?, *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, (3), 229-239.
- Sideridis, G. D. (2003). On the Origins of Helpless Behavior in Students with Learning Disabilities: Avoidance Motivation?, *International Journal of Educational Research*, 39, (4-5), 497-517.
- Silver, H., Ruff, M., Iverson, L., Barth, T., Broshek, K., Bush, S., Koffler, P. and Reynolds, R. (2008). Learning disabilities: The Need for Neuropsychological Evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23, (2), 217-219.
- Sobornie, E. J. (1994). Social-affective Characteristics in Early Adolescents Identified as learning Disabled and no Disabled, *Learning Disabilities Quarterly*, 17, (4), 268-279.
- Stanly, P. D., Dai, Y., & Nolan, R. F. (1997). Differences in depression and self-esteem reported by learning disabled and behavior disordered middle school student, *Journal of adolescence*, 20, 219-222.
- Strein, W. (2006). Self-Concept and Learning Disabilities: The Early Childhood Longitudinal Study Results. *Poster Session Presentation at the Annual Convention of the*
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, Colo: University of Denver.
- Heath, N. L., & Ross, S. (2000). Prevalence and Expression of Depressive Symptomatology in Students With and Without Learning Disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 23, (3), 24-36.
- Heath, N. L., & Wiener, J. (1996). Depression and Nonacademic Self-perception in Children With and Without Learning Disabilities, *Learning Disabilities Quarterly*, 19, (1), 34-44.
- Heyman, W. B. (1990). The Self-perception of a Learning Disabilities and Its Relationship to Academic Self-perception and Self-esteem, *Journal of learning disabilities*, 23, (8), 472-475.
- Hunter, D. Gambell, T., & Randhawa, B. (2005). Gender gaps in Group Listening and Speaking: Issues in Social Constructivist Approaches to Teaching and Learning, *Educational Review*, 57, (3), 329-355.
- James. E. M., & Barbara A. W. (2008). *Psychopathology Foundations for a Contemporary Understanding Second Edition*. (2nd ed) International Standard Book Number.
- Ji, J. Y. (2009). *The impact of child maltreatment on the mental health of adolescents: a longitudinal a longitudinal study of social anxiety and self-perception*, A Dissertation Presented to the, Faculty of the Graduate School University of Southern California. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Jopling, D. A. (2000). *Self-knowledge and the Self*. New York: Routledge.
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the Perspective of Adolescents with Learning Disabilities and Their Specialist Teachers, *Journal of Learning Disabilities*, 40, (6), 494-507.
- Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*, Cambridge University Press.
- Merrell, K. W. Johnson, E. R. Merz, J. M., & Ring, E. N. (1992). Social Competence of Students with Mild Handicaps and Low Achievement: A Comparative Study, *School Psychology Review*, 21, (1), 125-137.
- Meyer. A. (1983). Origins and Prevention of Emotional Disorder among Learning

- Environment, School Engagement, and Academic Achievement. *American Educational Research Journal*, 47, (3), 633-662.
- Wenz-Gross, M., & Siperstien, G. N. (1998). Students with Learning Problems at Risk in Middle School: Stress, *Social Support and Adjustment*, *Exceptional Children*, 65, (1), 91-100.
- Winne, P. H., Margaret, J. W., & Wong, B. (1982). Comparability of Self- perception among learning disability, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, (8) 470-475.
- Yang, Ch., Kim, B., & Laffey, J. M. (2006). *Exploring the Relationship between Students, Academic Motivation and Social Ability in Online Learning Environment*. University of Missouri-Columbia.
- National Association of School Psychologists Anaheim*. Anaheim: University of Maryland, College Park
- Szucs, D., & Goswami, U. (2013). Developmental dyscalculia: Fresh Perspectives. *Trends in Neuroscience and Education*, 2, (2), 33-37.
- Szucs, D., Devine, A., Soltesz, F., Nobes, A., & Gabriel, F. (2013). Developmental Dyscalculia is related to Visual-spatial Memory and Inhibition Impairment, *Cortex*, 49, (10), 2674-2688.
- Tollefson, N., Tracy, D. B., Johnson, E. P., Buenning, M., Farmer, A., & Barke, C. R. (1982). Attribution Patterns of Learning Disabled Adolescent, *Learning Disability Quarterly*, 5, (1), 14-20.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of Classroom