

مقایسه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در بین دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوانی یادگیری

محمد نریمانی^۱، یحیی شاه محمدزاده^۲، عظیم امیدوار^۳ و خسرو امیدوار^۴

چکیده

هدف این مطالعه مقایسه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوان یادگیری بود. این پژوهش از نوع مقطعی-مقایسه‌ای است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی با و بدون ناتوان یادگیری شهر تبریز در سال ۱۳۹۲ می‌باشد و آزمودنی‌های پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و ۳۰ نفر از دانش‌آموزان عادی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی و مقیاس سبک‌های عاطفی استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان در سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد. می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزان ناتوان یادگیری نسبت به دانش‌آموزان بدون توانایی یادگیری نمرات پایین‌تری در سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی کسب کرده‌اند. این نتیجه تلویحات مهمی در زمینه‌ی آموزش و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان استثنایی دارد.

واژه‌های کلیدی: سرمایه‌ی روان‌شناختی، سبک‌های عاطفی، ناتوانی یادگیری

۱. نویسنده‌ی رابط: استادگروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی (narimani@uma.ac.ir)

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اردبیل

۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، اداره‌ی کل بهزیستی استان اردبیل

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۲/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۶/۹

مقدمه

به جرأت می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرایندی دانست که در نتیجه‌ی آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی به فردی تحول یافته می‌رسد که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه‌ی او حد و مرزی نمی‌شناسد (زرگر، محمدی، بهرام آبادی و بساک‌نژاد، ۱۳۹۱).

یکی از مواردی که روی فرایند یادگیری اثر می‌گذارد و به تبع آن استعدادها، علایق، نگرش‌ها، آموزش، کارایی و به طور کلی شخصیت فرد تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد، ناتوانی‌های یادگیری است (باباپور خیرالدین و صبحی قراملکی، ۱۳۸۰). ناتوانی یادگیری به‌عنوان مشکل عصب شناختی در نظر گرفته شده است که با مشکلات جدی در توانایی خواندن، ریاضیات و نوشتن همراه بوده، با توانایی ذهنی مورد انتظار از فرد همخوانی ندارد). تاکنون تعاریف زیادی از ناتوانی‌های یادگیری شده که رایج‌ترین آن را وزارت آموزش و پرورش آمریکا ارائه کرده است. در این تعریف، کودکان دچار ناتوانی‌های یادگیری، کودکانی معرفی شده‌اند که در یک یا چند فرایند اساسی روان‌شناختی از قبیل درک و فهم، استفاده از زبان گفتاری یا نوشتاری، ناتوانی دارند (میلانی‌فر، ۱۳۸۴). این دانش‌آموزان دارای توزیع هوش به‌هنگارند و در هجی کردن، حساب و خواندن دارای مشکلاتی هستند (همیمان و برگرا، ۲۰۰۷). میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری از ۲ تا ۱۰ درصد گزارش شده است (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۰۰؛ ترجمه‌ی آوادیس‌یانس و نیک‌خو، ۱۳۸۸). در ۱۰ سال گذشته دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری ۳۸ درصد افزایش یافته است (گورمن، ۲۰۰۰؛ ترجمه‌ی نریمانی و دگرماندرواق، ۱۳۸۱).

ناتوانی‌های یادگیری جزء اختلالات هیجانی است و حتی به علت آن پدید نمی‌آید (سیلور، روف، ایورسون، بارت، بروشیک و وکسلر^۲، ۱۹۹۱). اما این اختلال بر جنبه‌های هیجانی فرد

-
1. Heiman & Berger
 2. Silver, Ruff, Iverson, Barth, Broshk & Wechsler

تأثیر بسیاری بر جای می‌گذارند (سیدریس، مورگان، بوتساس، پادلیادو و فوکس^۱، ۲۰۰۶). این فرضیه که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری ممکن است مشکلات رفتاری، هیجانی و اجتماعی داشته باشند، مبتنی بر پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهند مشکلات اجتماعی و هیجانی معمولاً با مشکلات شدید تحصیلی همراه هستند. همچنین، تعداد زیادی از مطالعات مربوط به دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری نشان می‌دهند که این دانش‌آموزان در مدرسه مشکلات رفتاری دارند؛ در اجتماعی شدن دارای مشکل هستند و اختلال‌های هیجانی و رفتاری دارند (اسریدر و وفمن، ۲۰۰۱؛ وانگ^۲ و دوناهو، ۲۰۰۲؛ به نقل از هالاهان و همکاران، ۲۰۰۵؛ ترجمه‌ی علیزاده، ۱۳۹۰).

پژوهش‌ها نشان داده است 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. دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با همسالان بدون ناتوانی و دانش‌آموزان دچار اختلال‌های رفتاری، مفهوم خود و حرمت خود ضعیف‌تری دارند (گرم، ۲۰۰۶)، که ممکن است این امر ناشی از شکست‌های مکرری باشد که این کودکان تجربه می‌کنند (مه‌یر^۳، ۱۹۸۳).

استفاده‌ی مناسب از هیجان‌ات نقش مهمی در زندگی، تحصیل، کار و موفقیت‌های انسان دارد و به باور هافمن^۴ و کاشدان^۵ (۲۰۱۰) یکی از مهم‌ترین قابلیت‌های انسان‌ها، توانایی تنظیم و سازگاری هیجان‌اتشان متناسب با الزامات موقعیت‌های خاص است. دیویدسون و اکمن نیز برای خودتنظیمی هیجانی^۶ نوعی نقش سازگارانه تکاملی^۷ قائل هستند. نتایج تحقیقات نشان داده است

-
1. Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fucks
 2. Wong
 3. Meyer
 4. Hofmann
 5. Kashdan
 6. emotional self-regulation
 7. evolutionarily adaptive

که دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری تفاوت معناداری در خودتنظیمی دارند (فالک، بریگهام و لاهمن^۱، ۱۹۹۴).

به باور رایدر و ویت^۲ (۲۰۰۶) خودتنظیمی هیجانی یعنی تمایل به کنترل حالت‌های درونی، کنترل تکانه‌ها و رفتارها و انطباق آن با معیارها برای رسیدن به هدف. خودتنظیمی هیجانی شامل فرایندهایی است که از آن طریق مردم هیجانات خود را و نیز چگونگی و ابراز آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰؛ فارتزویی، ۲۰۰۰؛ به نقل از گلیان، پژوهی‌نیا و رضازاده، ۱۳۹۲). این توانمندی یا ویژگی نقش قابل توجهی در بهزیستی و سلامت روانی دارد و لازم است به خوبی شناسایی شود و عوامل و پیامدهای آن مورد بررسی قرار گیرد. هافمن و کاشدان و نیز دیویدسون سبک‌های عاطفی را به جای روش‌های تنظیم هیجانی به کار بردند. آن‌ها سبک‌های عاطفی را به سبک‌های پنهان کاری^۳، سازگاری^۴ و تحمل^۵ طبقه‌بندی کردند. ویژگی‌های سبک پنهان کاری شامل بازداری و دیگر راهبردهای معطوف به مخفی کردن یا اجتناب از هیجانات بعد از ظهور آن‌هاست. سبک سازگاری به معرفی افرادی می‌پردازد که قادرند در حل مسائل سازشی اطلاعات هیجانی را به دست آورند و به کار گیرند، و بهتر قادرند تا مطابق الزامات بافت و محیط، تجربه و ابراز هیجانی را تعدیل و تنظیم کنند. مشکلات سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی از جمله متغیرهایی است که احتمالاً به دلیل وجود ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان مختل می‌شود، نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که کودکان و نوجوانان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلاتی در مهارت‌های بین فردی (الاد و تروپ-گردون^۶، ۲۰۰۳؛ واینر^۷، ۲۰۰۴)، سطوح

1. Fulk, Brigham & Lohman
2. Ridder & Wit
3. concealing
4. adjusting
5. tolerating
6. Ladd & Troop-Gordon
7. Wiener

بالایی از طرد اجتماعی و تنهایی (استل، جونز، پیرل، وان آگر، فارمر و رودگین^۱، ۲۰۰۸)، مشکلات سازگاری (آل-یاگان و میکولینسر^۲، ۲۰۰۴؛ شارما^۳، واینر، ۲۰۰۴؛ آیورپاچ گروس-تسور، ماتور و شالیو^۴، ۲۰۰۸) می‌باشند. بالاخره سومین سبک (تحمل) ویژگی افرادی است که در پاسخ به برانگیختگی ناشی از تجربه‌های هیجانی راحت و غیر دفاعی واکنش نشان می‌دهند. این‌ها در مقابل فشار و پریشانی تحمل بالایی دارند.

از سویی دیگر یکی از عوامل مؤثر در گرایش افراد به مطالعه، یادگیری و موفقیت در عملکرد تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی می‌باشد. سرمایه روان‌شناختی^۵ یکی از شاخص‌های روان‌شناسی مثبت‌گرایی می‌باشد که با ویژگی‌هایی از قبیل باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود (لوتانز و لوتانز^۶، ۲۰۰۴) همچنین برخوردار بودن از سرمایه روان‌شناختی افراد را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله‌ی بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند، به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه قرار بگیرند، لذا این‌گونه افراد دارای سلامت روان‌شناختی بالاتری نیز هستند (روبینز، واترز، ساکیوپه و میل^۷، ۱۹۹۸). سلیگمن معتقد است که سرمایه‌ی روان‌شناختی، جنبه‌های مثبت زندگی آدمی را در برمی‌گیرد. او معتقد است که سرمایه انسانی و اجتماعی آشکار بوده، به آسانی قابل مشاهده است و می‌توان آن را به سادگی اندازه‌گیری و کنترل کرد. در حالی که سرمایه روان‌شناختی، بیشتر بالقوه بوده، اندازه‌گیری و توسعه آن دشوار است. بنابراین سرمایه روان‌شناختی شامل درک شخص از خودش، داشتن هدف برای رسیدن به موفقیت و

-
1. Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Famer & Rodkin
 2. Al-Yagon & Mikulincer
 3. Sharma
 4. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev
 5. Psychological Capital
 6. Luthans & Luthans
 7. Robbins, Millet, Caccioppe & Waters

پایداری در برابر مشکلات تعریف می‌شود (گلد اسمیت و ووم^۱، ۱۹۹۷). سرمایه روان‌شناختی، سازه‌ای ترکیبی و به هم پیوسته است که چهار مؤلفه ادراکی-شناختی یعنی امید، خوش‌بینی^۲، خودکارآمدی و تاب‌آوری^۳ را در بر می‌گیرد. این مؤلفه‌ها در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، به زندگی فرد معنا بخشیده، تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشارزا را تداوم می‌دهد(ارز و جادگ^۴، ۲۰۰۱) و او را برای ورود به صحنه‌ی عمل آماده نموده (جادگ و بونو^۵، ۲۰۰۱)، مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند(پارکر، بالتز، یانگ و هاف^۶، ۲۰۰۱). در این میان، امید، یک حالت انگیزش مثبت با در نظر گرفتن اهداف روشن برای زندگی است. در امید، از یک سو انگیزه خواستن به اراده برای حرکت به سوی اهداف و از طرف دیگر بررسی راه‌های مناسب برای حصول اهداف نهفته است (بایلی و اسنایدر^۷، ۲۰۰۷؛ کرایپل و هندرسون، ۲۰۱۰؛ به نقل از عیسی‌زادگان، میکائیلی و مروئی، ۱۳۹۳). مالی، هانسون، پراستور و وود (۲۰۱۰) در یک مطالعه طولی ۳ ساله به این نتیجه دست یافتند که امید به طور منحصر به فردی فراتر از هوش، شخصیت و پیشرفت‌های قبلی، توانایی پیش‌بینی پیشرفت‌های تحصیلی بعدی را دارد. همچنین خودکارآمدی، قضاوت فرد در مورد توانایی‌هایش در مورد انجام یک عمل تعریف می‌شود(بندورا^۸، ۲۰۰۸). گرین، میلر، کروسن و آکی^۹ (۲۰۰۴) به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹، نتایج پژوهش چانگ و سالومون^{۱۰} (۲۰۱۰)؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹، نیز نشان دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت و معنادار خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی

1. Goldsmith & Veum
2. optimism
3. resiliency
4. Erez & Judge
5. Judge & Bono
6. Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost & Roberts.
7. Baily & Snyder
8. Bandura
9. Greene, Miller, Crowson & Akey
10. Chang & Solomon

است. خودکارآمدی را عاملی مهم در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در حوزه‌های خاص قلمداد کردند. ولتر (۲۰۰۷) با توجه به این‌که دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری اوصاف مشترک زیادی با کودکان عقب‌مانده ذهنی خفیف و کودکان دچار پریشانی‌های عاطفی دارند (هالاها و کافمن، ۱۳۸۵). به نظر می‌رسد باورهای خودکارآمدی پایینی داشته باشند. از سویی خوش‌بینی، به معنای داشتن انتظارات مثبت برای نتایج و پیامدهاست و این پیامدها به عنوان عوامل ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شوند (پترسون، ۲۰۰۰). نانیس و رایت (۲۰۰۴) در مطالعه‌ای تأثیر واسطه‌ای خوش‌بینی را در رابطه‌ی بین توانایی و عملکرد تحصیلی مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که توانایی بالا به همراه خوش‌بینی موقعیتی بالا بهتر عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند. در پژوهشی دیگر، راتینگ، هاینز، پری و چیرفیلد (۲۰۰۷) به بررسی رابطه بین خوشبینی تحصیلی با عملکرد تحصیلی و سلامتی پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد که خوشبینی تحصیلی، عملکرد بهتر در تکالیف درسی، نمرات بالا و کاهش فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. تاب‌آوری نیز سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است. در واقع تاب‌آوری صرفاً مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست، بلکه فرد تاب‌آور، مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است (والر، ۲۰۰۱). بازیاری و صفاری نیا (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان مناطق غیر محروم و برخوردار از امکانات نسبت به دانش‌آموزان مناطق محروم تاب‌آوری بیشتری دارند. پژوهش ورنر (۱۹۸۴) نشان داد کودکان تاب‌آور خلق و خو و ویژگی‌های متفاوتی دارند و واکنش‌های مثبتی نسبت به اعضای خانواده و غریبه‌ها نشان می‌دهند که باعث می‌شود در سال‌های اولیه با بزرگسالان روابط نزدیکی برقرار کنند. این کودکان در حل مسائل روی‌کرد فعال دارند، تجربه‌هایشان را به طور سازنده ادراک می‌کنند و توانایی جلب توجه مثبت دیگران را دارند.

همان‌گونه که پیشینه پژوهش نشان می‌دهد، پژوهشی که متغیر سرمایه‌ی روان‌شناختی و

-
1. Peterson
 2. Waller

سبک‌های عاطفی را به طور خاص مورد بررسی قرار داده باشد بسیار نادر می باشد. شیوع بالای ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان، نقش سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در عملکرد تحصیلی، پر کردن خلأ پژوهشی موجود در مورد این دو متغیر در دو گروه دانش‌آموزان عادی و مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری از ضرورت‌های مهم این مطالعه می باشد. بنابراین هدف پژوهش حاضر مقایسه سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوان یادگیری است.

روش

این پژوهش، علی-مقایسه‌ای و از نوع مقطعی-مقایسه‌ای است. وجود و عدم وجود ناتوانی‌های یادگیری متغیر مستقل و سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی متغیرهای وابسته مطالعه محسوب می شوند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر راهنمایی شهر تبریز در سال ۹۲-۹۳ می‌باشند. نمونه‌ی پژوهش به حجم ۶۰ نفر (۳۰ دانش‌آموز عادی و ۳۰ دانش‌آموز ناتوان یادگیری) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شد. به این طریق که ابتدا تمام دانش‌آموزانی که دچار ناتوانی‌های یادگیری بودند در مدارس کودکان استثنایی شناسایی شدند و سپس از میان آنها ۳۰ دانش‌آموز پسر مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. همچنین ۳۰ دانش‌آموز به شیوه هم‌تاسازی بر اساس سن، رتبه تولد و تحصیلات والدین انتخاب شدند. در پژوهش حاضر جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی (PCQ):

پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی (PCQ): برای سنجش سرمایه‌ی روان‌شناختی به کار می‌رود (لوتانز، ۲۰۰۷). این پرسش‌نامه شامل ۲۴ سؤال و ۴ خرده‌مقیاس امیدواری، تاب‌آوری، خوشبینی و خودکارآمدی است که در آن، هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه درمقیاس ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ

می‌دهد. سؤالات ۱ تا ۶ مربوط به خرده‌مقیاس خودکارآمدی، سؤالات ۷ تا ۱۲ مربوط به خرده‌مقیاس امیدواری، سؤالات ۱۳ تا ۱۸ مربوط به خرده‌مقیاس تاب‌آوری و سؤالات ۱۹ تا ۲۴ مربوط به خرده‌مقیاس خوشبینی می‌باشد. برای به‌دست آوردن نمره سرمایه روانی، ابتدا نمره هر خرده‌مقیاس به صورت جداگانه به دست آمد و سپس مجموع آنها به عنوان نمره کل سرمایه روان‌شناختی محسوب شد. نسبت کای دو این آزمون برابر با $24/6$ است و آماره‌ها CFI $RMSEA$ در این مدل به ترتیب $0/97$ و $0/08$ هستند (لوتانز و اولیو، ۲۰۰۷). همچنین در پژوهش حاضر میزان پایایی این پرسش‌نامه بر اساس آلفای کرونباخ $0/85$ به دست آمد.

پرسش‌نامه سبک‌های عاطفی هافمن و کاشدان: شامل ۲۰ سوال بود که پاسخ‌گویی به آنها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از طیف بی‌نهایت در مورد من درست است تا اصلاً در مورد من درست نیست را شامل می‌شود (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰). پرسش‌نامه مزبور پس از ترجمه و ترجمه مجدد، از نظر روایی محتوایی در اختیار متخصصان روان‌شناسی مربوطه قرار گرفت و روایی محتوایی آن تایید شد. پرسش‌نامه دارای سه مؤلفه یا خرده‌مقیاس پنهان کاری، سازش کاری و تحمل است که به ترتیب ۸، ۷ و ۵ سوال دارند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، برای احراز روایی سازه، از تحلیل عاملی استفاده شد. پایایی آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های پنهان کاری، سازش کاری و تحمل به ترتیب $0/70$ ، $0/75$ و $0/50$ و پایایی کل برابر $0/81$ به دست آمد. در مجموع شاخص‌های روایی و پایایی رضایت بخش بود.

روش اجرا: پس از هماهنگی با سازمان آموزش و پرورش شهرستان تبریز، ابتدا دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری بر اساس ملاک‌های تجدید نظر شده چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی شناسایی شدند. سپس برای تمام دانش‌آموزان پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی به صورت گروهی در محل تحصیل ارائه و از آنها خواسته شد که به دقت سؤالات را بخوانند و پاسخ‌های مورد نظر را متناسب با ویژگی‌های خود انتخاب نمایند و سؤالی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده

از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است؛ به طوری که برای توصیف داده‌های جمع‌آوری شده از جداول میانگین و انحراف استاندارد و در بعد استنباطی از روش تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. جهت تحلیل موارد ذکر شده از نرم افزار SPSS17 استفاده شد.

نتایج

مشخصه‌های آماری آزمودنی‌ها بر حسب نمره‌های سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی و زیرمقیاس‌های آنها به تفکیک در مورد دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری در جدول ۱ ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری میانگین (و انحراف معیار) نمرات سرمایه روان‌شناختی ۷۲/۵۶ و (۱۶/۲۰) و زیرمقیاس‌های آن: خودکارآمدی ۱۶/۴۳ (و ۵/۵۵)، امیدواری ۱۸/۷۰ (و ۵/۹۱)، تاب‌آوری ۱۸/۳۳ (و ۴/۷۸)، خوشبینی ۱۹/۱۰ (و ۵/۳۰) و سبک‌های عاطفی ۵۹/۷۶ (و ۱۴/۳۳) و زیرمقیاس‌های آن: پنهان‌کاری ۲۳/۶۳ (و ۶/۴۶)، سازگاری ۲۱/۵۶ (و ۵/۰۱) و تحمل ۱۴/۵۶ (و ۴/۱۲) می‌باشد.

همچنین در دانش‌آموزان عادی میانگین (و انحراف معیار) نمرات سرمایه‌ی روان‌شناختی ۱۲۳/۷۳ (و ۱۹/۲۴) و زیرمقیاس‌های آن خودکارآمدی ۳۲/۳۶ (و ۴/۶۸)، امیدواری ۳۱/۹۶ (و ۵/۶۸)، تاب‌آوری ۲۸/۳۳ (و ۷/۸۸)، خوشبینی ۳۱/۲۶ (و ۵/۱۶) و سبک‌های عاطفی ۷۶/۷۶ (و ۱۷/۸۷) و زیرمقیاس‌های آن: پنهان‌کاری ۳۰/۶۳ (و ۷/۵۹)، سازگاری ۲۷ (و ۷/۰۲) و تحمل ۱۹/۱۳ (و ۴/۸۴) می‌باشد. بنابراین میانگین سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی دانش‌آموزان عادی در مقایسه با دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری بالاتر است.

مقایسه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در بین دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوانی یادگیری

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های سرمایه‌ی روان‌شناختی، سبک‌های عاطفی و مولفه‌های آن

دانش‌آموزان عادی		دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری		متغیر وابسته
SD	M	SD	M	
۱۹/۲۴	۱۲۳/۷۳	۱۶/۲۰	۷۲/۵۶	سرمایه‌ی روان‌شناختی
۴/۶۸	۳۲/۳۶	۵/۵۵	۱۶/۶۳	خودکارآمدی
۵/۶۸	۳۱/۹۶	۵/۹۱	۱۸/۷۰	امیدواری
۷/۸۸	۲۸/۳۳	۴/۷۸	۱۸/۳۳	تاب‌آوری
۵/۱۶	۳۱/۲۶	۵/۳۰	۱۹/۱۰	خوشبینی
۱۷/۸۷	۷۶/۷۶	۱۴/۳۳	۵۹/۷۶	سبک‌های عاطفی
۷/۵۹	۳۰/۶۳	۶/۴۶	۲۳/۶۳	پنهان‌کاری
۷/۰۲	۲۷	۵/۰۱	۲۱/۵۶	سازگاری
۴/۸۴	۱۹/۱۳	۴/۱۲	۱۴/۵۶	تحمل

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

متغیر	آزمون	ارزش	F	Df	P
گروه	اثر پیلایی	۰/۶۹	۶۳/۳۹۳	۲	۰/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۳۱۰	۶۳/۳۹۳	۲	۰/۰۰۰
	اثر هتلینگ	۲/۲۲۴	۶۳/۳۹۳	۲	۰/۰۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۲/۲۲۴	۶۳/۳۹۳	۲	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی متغیرهای وابسته معنادار است ($P < 0.001$)، $F = 63.393$ و $\lambda = 0.310$ (لامبدای ویلکز). به عبارت دیگر، بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون باکس و لوین استفاده شد. براساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنادار نبوده

است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس به درستی رعایت شده است ($P=0/42$)، $F=2/74$ و $BOX=8/54$). براساس آزمون لوین و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. بنابراین آزمون تحلیل واریانس چند متغیری قابل اجرا است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین، سرمایه روان‌شناختی، سبک‌های عاطفی و زیر مقیاس‌های آن در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی

متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P
سرمایه‌ی روان‌شناختی	۳۹۲/۴۱۷	۱	۳۹۲/۴۱۷	۱۲۴/۰۷۶	۰/۰۰۰
خودکارآمدی	۳۸۰/۰۶۷	۱	۳۸۰/۰۶۷	۱۴۴/۱۳۸	۰/۰۰۰
امیدواری	۲۶۴۰/۰۶۷	۱	۲۶۴۰/۰۶۷	۷۸/۳۹۴	۰/۰۰۰
تاب‌آوری	۱۴۴۰/۶۰۰	۱	۱۴۴۰/۶۰۰	۳۳/۹۰۸	۰/۰۰۰
خوشبینی	۲۲۲۰/۴۷۰	۱	۲۲۲۰/۴۷۰	۸۰/۹۶۷	۰/۰۰۰
سبک‌های عاطفی	۴۳۳۵	۱	۴۳۳۵	۱۶/۵۱۷	۰/۰۰۰
پنهان‌کاری	۷۳۵	۱	۷۳۵	۱۴/۷۷۲	۰/۰۰۰
سازگاری	۴۴۲/۸۱۷	۱	۴۴۲/۸۱۷	۱۱/۸۸۳	۰/۰۰۰
تحمل	۳۱۲/۸۱۷	۱	۳۱۲/۸۱۷	۱۵/۴۷۰	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که میانگین نمرات سرمایه‌ی روان‌شناختی با ($F=124/076$)، خودکارآمدی ($F=144/138$)، امیدواری ($F=78/394$)، تاب‌آوری ($F=33/908$)، خوشبینی ($F=80/967$) و سبک‌های عاطفی ($F=16/517$)، پنهان‌کاری ($F=14/772$)، سازگاری ($F=11/883$)، تحمل ($F=15/470$) به طور معناداری در دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر است ($P=0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوانی یادگیری بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان در سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از سرمایه روان‌شناختی کمتری برخوردارند و نمرات پایینی نسبت به دانش‌آموزان عادی در سبک‌های عاطفی کسب کرده‌اند. همان‌طور که نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد میانگین نمرات سرمایه روان‌شناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری، خوشبینی) به طور معناداری در دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر است ($P=0/001$). نتایج پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان ناتوانی یادگیری در خرده‌مقیاس خودکارآمدی نمرات پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی کسب کرده‌اند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های لطیفی و همکاران (۱۳۸۸)، ولترز، گرین، میلر، کروسن و آکی (۲۰۰۴)؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، (۱۳۸۹)، پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، چانگ و سالومون (۲۰۱۰)؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، (۱۳۸۹)، پاچارس و شانک (۲۰۰۱) و مولتن، برون و لنت، شانک (۱۹۹۱)؛ به نقل از زینلی پور، زارعی و زندی‌نیا، (۱۳۸۸)، تاکمن و سکتن (۱۹۹۰)؛ به نقل از زینلی پور، زارعی و زندی‌نیا، (۱۳۸۸)، سانا و پاسیجر (۱۹۹۴)؛ به نقل از کرامتی و شهرآرایی، (۱۳۸۳) همسو است.

با توجه به این که خودکارآمدی به توان فرد در رویارویی با مسائل برای رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیش‌تر از این که تحت تأثیر ویژگی‌های هوش و توان یادگیری دانش‌آموز باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله: باور داشتن خود، تلاشگر بودن و تسلیم نشدن قرار دارد و این عوامل حتی در برخی از دانش‌آموزان بیش‌تر از توان یادگیری موجب پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌شود (بهرامی، ۱۳۸۶)؛ به نقل از پورجعفردوست، (۱۳۸۶) و از آنجا که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری اغلب در رویارویی با مسائل و رسیدن به

اهداف با شکست مواجه می‌شوند، در مقابل شکست تسلیم می‌شوند و سطح تلاش خود را نیز کاهش می‌دهند. در نتیجه سطح خودکارآمدی نیز در آن‌ها کاهش می‌یابد. در این زمینه، افزایش سطح خودکارآمدی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری می‌تواند نتیجه بخش باشد. نتایج نشان داد که میانگین نمرات امیدواری دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی پایین‌تر می‌باشد ($P=0/001$). در امیدواری، شخص نیروهای خلاقه‌ی خویش را در راه بهبود چگونگی زندگی‌اش به کار برد. امید بخش ذهنی و اعتماد، بخش رفتاری است و باید با این اندیشه آغاز کرد که همه‌چیز چاره‌پذیر است. این یافته با نتایج پژوهشی سنדר و همکاران (۲۰۰۲)، پراتور و ووود (۲۰۱۰)، ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی (۲۰۱۱) همسو است. نتایج تحقیق جکسون و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که امید با عملکرد تحصیلی همبستگی دارد. همچنین نتایج تحقیق خلجی (۱۳۸۶) نشان داد که بین میزان امید و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج نشان داد میانگین نمرات تاب‌آوری دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی پایین است. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش آنتونوسکی^۱ (۱۹۸۷) و لازاروس^۲ (۲۰۰۴) است که کاهش میزان تاب‌آوری در برابر رویدادهای زندگی را در فرد، با نوعی احساس فشار روانی، اضطراب و یا افسردگی همراه دانسته‌اند و همسو با یافته‌های باسو^۳ (۲۰۰۴) و هامارات و تامبستون، استیل و ماتچینی^۴ (۲۰۰۱) است که ناخرسندی درباره زندگی را به دنبال این احساس‌ها در فرد گزارش کرده‌اند. بئن و اتون (۲۰۰۱) معتقدند تاب‌آوری به عنوان یک عامل محافظت‌کننده بر نحوه‌ی مواجهه‌ی دانشجویان با چالش‌های تحصیلی، فقدان آمادگی و سایر تجارب آسیب‌زا تأثیر می‌گذارد.

-
1. Antonovsky
 2. Lazarus
 3. Basu
 4. Hamarat, Thompson, Zabrocky, Steele & Matheny

همچنین نتایج نشان داد میانگین نمرات خوش‌بینی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی پایین است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات (نانس و رایت، ۲۰۰۴) و (راتین و همکاران، ۲۰۰۷) مبنی بر رابطه‌ی بین خوش‌بینی و موفقیت تحصیلی همسو است. به این معنی که درگیری و مشارکت فعال در فعالیت‌های تحصیلی و کنار آمدن با چالش‌ها و موانع تحصیلی مستلزم باورهای خوش‌بینانه واقع‌گرایانه است. خوش‌بینی از جمله عوامل هیجانی است که در بهزیستی روان‌شناختی مؤثر است. چرا که سیستم دفاعی و حفاظتی بدن را تقویت نموده و افراد خوشبین رویدادهای مثبت زندگی را به توانمندی‌ها و تلاش‌های خودشان نسبت و کنترل بالایی بر رخدادهای زندگی دارند و از طرفی رویدادهای منفی را به عوامل بیرونی و گذار نسبت و این عوامل باعث می‌شود که خوشبینی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های بهزیستی روان‌شناختی تلقی شود.

همچنین نتایج نشان داد سبک‌های عاطفی و خرده‌مقیاس‌های آن نیز (پنهان‌کاری، سازگاری، تحمل) نیز در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی پایین‌تر است. در خرده‌مقیاس سازگاری دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری به مراتب نمرات پایین‌تری از دانش‌آموزان عادی کسب کردند، بدین معنی که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مشکلات سازگاری بیشتر نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند. این یافته با نتایج پژوهش (آل-یاگان و میکولینسر، ۲۰۰۴؛ شارما، واینر، ۲۰۰۴؛ آیورپاچ گروس-تسور، ماتور و شالیو، ۲۰۰۸) مبنی بر بررسی سازگاری دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری همسو می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در خرده‌مقیاس پنهان‌کاری و تحمل نمرات پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی به دست آوردند. کارشکی (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که پنهان‌کاری و سازگاری هیجانات با پرخاشگری رابطه‌ی منفی، اما تحمل هیجانات با پرخاشگری رابطه

-
1. Al-Yagon & Mikulincer
 2. Sharma
 3. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev

ندارد. آیزنبرگ^۱ و همکاران (۱۹۹۴) نیز نشان دادند که کودکان با کنترل هیجانی خوب قادرند تا به علائم خشم توجه نکنند و روش‌های کلامی غیر خصمانه‌ای را به کار بگیرند.

این پژوهش درباره دانش‌آموزان شهر تبریز انجام شده است و نمونه‌ی مورد بررسی دانش‌آموزان پسر مقطع تحصیلی راهنمایی می‌باشد که به‌همین دلیل قابلیت تعمیم نتایج آن محدود می‌باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی درباره‌ی مقایسه این متغیرها در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی در مقاطع تحصیلی ابتدایی و دبیرستان انجام شود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در مورد مقایسه این متغیرها در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و سایر کودکان استثنایی در مقاطع تحصیلی ابتدایی و راهنمایی انجام شود. همچنین، با توجه به شیوع بالای ناتوانی‌های یادگیری در جامعه، نتایج این گونه پژوهش‌ها، باید در اختیار مراکز و سازمان‌های مختلف مربوط قرارگیرد تا آن‌ها بتوانند براساس یافته‌های تحقیق، برنامه‌ریزی مناسبی داشته باشند. بنابراین، نتایج این پژوهش تلویحات مهمی در زمینه آموزش و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان استثنایی دارد.

منابع

- انجمن روان‌شناسی آمریکا (۲۰۰۰). متن تجدیدنظر شده چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی. ترجمه: هامایاک آودیس یانس و محمد رضا نیکخواه (۱۳۸۸)، چاپ اول، تهران: نشر سخن.
- بابا پورخیرالدین، جلیل و صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۸۰). اختلال یادگیری رویکرد تشخیصی و درمانی. تهران: سروش.
- بگیان لوله‌مرز، محمدجواد؛ پژوهی‌نیا، شیما و رضازاده، بابک (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی همدلی بر بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ADHD. *روانشناسی مدرسه*، ۲(۲)، ۲۸-۶.

¹. Eisenberg

زرگر، یدالله؛ محمدی بهرام آبادی، راضیه و بساک نژاد، سودابه (۱۳۹۱). بررسی فرایندهای خانواده به عنوان پیش‌بینی‌های مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان پایه ی دوم دبیرستان های شهر یاسوج. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۱ (۲)، ۱۰۳-۷۷.

صفاری‌نیا، مجید و بازیاری میمند، مهتاب (۱۳۹۰). مقایسه‌ی تاب‌آوری هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان مناطق محروم با غیر محروم. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۵ (۲۹)، ۱۲۴-۱۰۷.

عیسی‌زادگان، علی؛ میکائیلی‌منیع، فرزانه و مروئی‌میلانی، فیروز (۱۳۹۳). رابطه‌ی بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی پیش‌دانشگاهی. *روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۲)، ۱۵۲-۱۳۷.

کارشکی، حسین (۱۳۹۲). ارزیابی ساختار عاملی مقیاس سبک‌های عاطفی در دانشجویان. *مجله‌ی تحقیقات علوم رفتاری*. ۱۱ (۳)، ۱۹۵-۱۸۵.

گورمن، جین. چنگ (۲۰۰۰). اختلالات هیجانی و ناتوانی‌های یادگیری در کلاس‌های ابتدایی. ترجمه‌ی محمد نریمانی و ناصر نورانی دگر ماندرق (۱۳۸۰). اردبیل: انتشارات نیک آموز.

میلانی فر، بهروز (۱۳۸۴). روان‌شناسی کودک و نوجوان استثنایی. تهران: نشر قومس.

هالاها، دانیل؛ پی، لوید؛ جان؛ کافمن، جیمز؛ ویس، مارگارت و مارتینز، الیزابت (۲۰۰۵). اختلال‌های یادگیری: مبانی، ویژگی‌ها و تدریس مؤثر، ترجمه‌ی حمید علیزاده (۱۳۹۰). تهران: انتشارات ارسباران.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), 12-19.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ann I. Alriksson-Schmidt, MA, MSPH, Jan Wallander, PhD and Fred Biasini, Quality of Life and Resilience in Adolescents with a Mobility Disability *Journal of Psychology*, 32(3), 370-379.

Baily, T. C., Snyder, C. R., Satisfaction with life and hope: a look at age and marital status. *Psychol Rec* 2007, 57(2), 233-240.

Bandura, A. (2008) An agentic perspective on positive psychology. In Lopez SJ, ed. *Positive psychology: Exploring the best in people*. Westport, CT: Greenwood Publishing Co,pany; 167-196.

Basu, D. (2004). Quality-of-life issues in mental health care: Past, present, future. *German Journal of Psy-chiatry*, 7, 35-43.

- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The Psychology underlying successful retention practices. *Journal of Colleg Student Retention*, 1, 73-89.
- Chang, B. G. & Solomon, J. (2010). Stereotype threat test Anxiety and specific self-efficacy as predictors of promotion Exam performance. *Group & Organization management*, 35, 77-107
- Day, I., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C. & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553
- Ebrahimi, N., Sabaghian, Z. & Abolghasemi, M. (2011). Investigating relationship of hope and academic success of college students, *Quarterly Journal of Research and Planing in Higher Education*, 17(2), 1-16.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Dev*, 65(1), 109-28.
- Erez A, Judge T(2001). Relationship of core selfevaluations to Goal Setting, Motivation, and Performance. *J Appl Psychol*, 86(6),1270-1279.
- 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 socialfunctioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(19), 5-14
- Fulk, B.M., Brigham, F.J., & Lohman, D.A. (1998). Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19, 300-309.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school studentscoginitve engagement and contemporary Educational Psychology, 29(4), 462-482.
- Goldsmith A, Veum J, Darity W. (1997).Unemployment, joblessness, psychological wellbeing and self-esteem: Theory and evidence. *J Socio Econ*, 26, 133-158.
- Hamarat, E., Thompson, D., Zabrucky, K. M., Steele, D.,& Matheny, K. B. (2001). Perceived stress and coping resource: Availability as predictors of life satisfaction in young, middle-aged, and older adults. *ExperimentalAging Research*, 27, 181-196.
- Heiman, T. Berger, B. (2007). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmenta Disabilities*, 29(6), 289-300.
- Hofmann SG, Kashdan TB.(2010) .The affective style questionnaire: Development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*; 32(2): 255-63.
- Judge T, Bono J. (2001).Relationship of core selfevaluations traits – self-esteem, generalize selfefficacy, locus of control, and emotional stability – With job satisfaction and job performance: Ameta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.

- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the Development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(3), 1344–1367
- Lazarus, A. (2004). Relationships among indicators of child and family resilience and adjustment following the.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, (2), 143-160
- Meyer, A. (1983). Origins and prevention of emotional disorder among learning disabled children. *Topics in Learning disabilities*, 3, 59-70
- Nonis, S. A., & Wright, D. (2004). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44, 327-346
- Parker, C., Baltes, B., Young, S., Huff, J., Altmann, R., Lacost, H. & Roberts, J. (2001). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *J. Organ Behav*, 24, 389-416.
- Peterson C. (2000). The future of optimism. *Am Psychol*, 55, 44-55.
- Ridder D, Wit J. (2006). Self-regulation in health behavior: Concepts, Theories and central issues. In: Ridder D, Wit J, editors. *Self-regulation in health behavior*. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons; p. 1-23.
- Robbins S, Millet B, Caccioppe R, Waters-Marsh T. (1998). *Organisational behaviour*, 2nd Edn. Australia: Prentice Hall.
- Seligman ME, Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *Am Psychol* 2000; 55:5–14.
- Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padelia, S., & Fuchs, D. (2006). Prediction of students with LD based on metacognition, motivation, emotions and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 215- 229.
- Silver, H. Ruff, M. Iverson, L. Barth, T. Broshek, K. & Wechsler, D. (1991). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children—Third edition*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Werner, E. E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40, 68– 72.
- Waller MA. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *Am J Orthopsychiatry*, 71, 290-297.

A comparison of psychological capital and affective styles in students with learning disorder and normal students

M. Narimani¹, Y. Shahmohammadzadeh², A. Omidvar³ & H. Omidvar⁴

Abstract

The purpose of this study was to Psychological capital and affective styles in students with and without learning disabilities. From among secondary schools students with and without learning disability in Tabriz in 1392 and using a random sampling procedure a sample of 30 of students with LD, and 30 normal students was selected. Data were collected using scales of Psychological capital and affective styles. Multivariate analysis of variance indicated that there is a significant difference between the two groups of students in Psychological capital and affective styles. It can be concluded that students with learning disabilities than students without learning disabilities acquired scored lower in Psychological capital and affective styles. This finding has important implications as regards the education and mental health of exceptional students.

Key word: Psychological capital, affective styles, learning Disability

1 . Corresponding Author: Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili (narimani@uma.ac.ir)

2 . M. A. of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

3 . M. A. Student of educational management, University of Islamic Azad science and Research Branch

4 . M. A. clinical Psychology